



**ПРІОРИТЕТИ ОСОБИСТОСТІ
В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Міністерство освіти і науки України
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Міжнародна школа Еш і Дифферданж (Люксембург)
Інклюзивно-ресурсний центр
Мостиської міської ради Львівської області

**ПРІОРИТЕТИ ОСОБИСТОСТІ
В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

*Матеріали II-ї Всеукраїнської
науково-практичної конференції
(з міжнародною участю)*

11 – 12 квітня 2023 р.

Полтава
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2023

УДК 37+376

А 43

Редакційна колегія:

Григор'єва І.О., канд. пед. наук, доцент

Ужченко І. Ю., канд. психол. наук, доцент

Макаренко І. В., канд. пед. наук, доцент

Махукова Т. В., канд. пед. наук, доцент

(відповідальний редактор)

Мухіна А.Ю., канд. психол. наук, доцент

Товстуха О. М., канд. пед. наук, доцент

Данчак В. А. асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

А 43 **Пріоритети** особистості в навчанні дітей з особливими освітніми потребами в сучасних умовах: матеріали II-ї Всеукраїнської наук.-практ. конф. з між народ. участю (квітень 2023 р., м. Полтава / за заг. ред. Т. В. Махукової. – Полтава : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2023. – 123 с.

УДК 37+376

У збірнику представлено статті з актуальних проблем спеціальної та інклюзивної освіти, комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу, логопедичної та психолого-педагогічної корекції дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів, закладів дошкільної освіти та закладів загальної середньої освіти з інклюзивною моделлю навчання. Матеріали конференції адресовано спеціальним педагогам, логопедам, спеціальним психологам, викладачам та здобувачам вищої освіти закладів вищої освіти.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 12 від 23. 06. 43. 2023 року)*

© Колектив авторів, 2023
© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2023

ЗМІСТ

1	Апухтіна В. Значення тренінгу сенсорної інтеграції в освіті майбутніх логопедів	6
2	Гаркавенко К. Особливості соціальної взаємодії у дітей-аутистів дошкільного віку	9
3	Голинська М. Трансформація спеціальної освіти в Україні в умовах розвитку інклюзивної освіти	11
4	Дудек С. Формування мовленнєвої компетентності у дітей раннього віку з ООП за допомогою інтерактивних технологій	14
5	Дудка С. Особливості формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення	18
6	Жигалко Л., Макаренко І. Особливості формування професійно-трудової компетентності у старшокласників з інтелектуальними порушеннями	22
7	Єльцова О. «Матриця комунікації» Чаріті Роуланд як інструмент дослідження комунікативних навичок у дітей зі складними порушеннями розвитку	26
8	Канюка О., Бутрік О., Коваль А. Доцільність використання Арт-технологій у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами	30
9	Канюка О., Гаграга Л. Використання дидактичних ігор у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами	32
10	Канюка О., Лисенко О. Сучасний погляд на інклюзивну освіту в ЗДО	34
11	Коваленко В. Структура гурткового заняття в системі позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями	37
12	Кухаренко О. Особливості використання дидактичної гри в процесі навчання дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю	41
13	Літвінчук А. Застосування інтерактивних методів під час уроків української мови	44
14	Махукова Т. Структурно-системний підхід в методологічному підґрунті організації психолого-педагогічного супроводу особистості дитини з ООП в інклюзивному середовищі	48
15	Микільченко В., Макаренко І. Музика як інструмент для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами	53
16	Мухіна А. Особливості соціально-побутової орієнтації дітей з розладами аутистичного спектру в дошкільному віці	60
17	Неліпа Н., Макаренко І. Особливості фонематичного аналізу і синтезу у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією	65
18	Онишко С. Роль родини у вихованні дитини з особливими освітніми потребами	68
19	Отич Г., Савченко Т., Савченко Л. Безбар'єрне середовище – новий освітній простір	72

20	Подлесна Д., Данчак В. Інноваційні технології в системі роботи з дітьми з ООП	76
21	Руденок А., Руденок О. Позитивне мислення як чинник психологічного здоров'я осіб з особливими освітніми потребами ...	80
22	Рябущенко Є., Саміташвілі В. Особливості організації соціальної роботи з дітьми із числа внутрішньо переміщених осіб	85
23	Савченко Л., Сініченкова А., Савченко Д. Особливості пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку	87
24	Семенюк А., Карабанова Н. Корекційне значення логоритміки для дітей дошкільного віку із порушенням мови	91
25	Сіліч С., Мацюк З. Інклюзивна освіта в закладах загальної середньої освіти: виклики та перспективи	93
26	Скороход А., Карабанова Н. Інклюзивна освіта у Новій українській школі: проблеми та перспективи	97
27	Тарасова В. Внутрішньокласове диференційоване навчання в інклюзивному середовищі	101
28	Твердохліб І. Засади діяльності психолого-педагогічного консультаційного центру в Польщі	104
29	Товстуха О. Музикотерапія як мистецтво і психотехніка в роботі з дітьми з РАС	108
30	Товстуха О., Подлесна Д. Становлення і розвиток олігофренопедагогіки як науки у перші післяреволюційні роки	112
31	Турчина-Приходько С. Методи і прийоми формування мовленнєвої компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня	115
32	Шевченко В., Ткаченко Л. П. Діагностика та корекція дисграфії у дітей молодшого шкільного віку	118
33	Відомості про авторів	122

Вікторія Апухтіна,
викладач кафедри
соціальної педагогіки та спеціальної освіти,
Запорізький національний університет
(м. Запоріжжя, Україна)

ЗНАЧЕННЯ ТРЕНІНГУ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Тренінг сенсорної інтеграції відіграє вирішальну роль у вихованні майбутніх логопедів. Як професіонали, які допомагають людям подолати комунікативні труднощі, логопеди повинні бути добре оснащені глибоким розумінням неврологічного процесу сенсорної інтеграції та її впливу на комунікативні навички, вміти

Сенсорно-інтеграційна терапія – один із найновіших методів комплексної терапії дітей із психомоторними порушеннями, розладами мовлення та труднощами в навчанні. Мозок розпізнає, сортує, інтерпретує та об'єднує інформацію з багатьох джерел відчуттів і попереднього досвіду, реагуючи на вимоги навколишнього середовища. Таким чином, дисфункція сенсорної інтеграції, нещодавно названа дисфункцією сенсорної обробки, призводить до різноманітних проблем спілкування та соціальної взаємодії у постраждалих дітей, які також можуть демонструвати різні «дивні» або ненормальні моделі поведінки. Дж. Айрес визначила відчуття як сенсорні системи, підкреслюючи наявність неврологічних зв'язків між рецептором, аферентними нервовими шляхами, базальними гангліями та підкірковими структурами [2]. Неefективна сенсорна інтеграція передбачає порушення реєстрації, обробки, інтеграції та модуляції стимулів у різних сенсорних системах, а також порушення інтеграції вхідних даних із різних джерел. Дисфункція зазвичай проявляється як гіпер- або гіпочутливість (також називається надмірною або недостатньою чутливістю). Гіперчутливість виникає там, де сенсорний поріг є нижчим за нормальний, виявляючи найменші подразники та викликаючи їх. Гіпочутливість, з іншого боку, передбачає високий сенсорний поріг, що вимагає значно більшої сили або

кількості подразників для стимуляції мозку.

Підкреслюється актуальність використання методу сенсорної інтеграції при корекції мовленнєвих порушень дітей різних категорій особливих освітніх потреб: розлади аутистичного спектру, фізичні труднощі, зокрема дитячий церебральний параліч, синдром Дауна, інтелектуальні труднощі [3], а також у випадках розладів дефіциту уваги та гіперактивності. Описаний позитивний вплив використання практики сенсорної дієти та сенсорної інтеграції (Т. Скрипник, Н. Лопатинська, Т. Костицька, А. Василевська тощо [1]) у становленні комунікативно-мовленнєвої компетентності дітей з аутизмом дошкільного віку, що підкреслює значний корекційно-розвивальний потенціал методу у формуванні та розвитку адаптаційних можливостей дітей, що сприяє комунікації. Також дослідники детально обґрунтовують використання методу для створення передумов соціальної адаптації, навчання та розвитку, що часто зустрічаються у клієнтів, з якими працюють логопеди.

Серед завдань методу сенсорної інтеграції можна перерахувати загально-розвиткові: сприяння розвитку саморегуляції, навчальних навичок, таких як письмо, читання, рахунок, уважності, міжособистісним відносинам з однолітками та дорослими, довільність поведінки, зменшення труднощів, пов'язаних із поведінкою та самообслуговування тощо. А також, зазначимо специфічні логопедичні завдання, що можна вирішувати з допомогою використання методу сенсорна інтеграція Дж. Айрес: сприяння розвитку комунікативних навичок, артикуляційного, кистьового та пальцевого праксису, зорово-моторної координації, нормалізація тону, розвиток всіх сторін мовлення, покращення праграматичних навичок.

Зауважимо, що до справи методу сенсорної інтеграції мають на меті вироблення адаптивної відповіді у ситуаціях сенсорного досвіду. Отже, методологічно правильним не тільки використання збагаченого сенсорного матеріалу на логопедичних заняттях (балансири, тунелі, сенсорні коробки, обтяжувальні іграшки тощо), але потрібно підштовхувати дитину до залучення цього матеріалу у довільну організовану діяльність, праксис. Наприклад, поки

дитина чує звук музики, їй потрібно йти балансувальними подушками з однієї частини кімнати до іншої, а коли музика завершиться – зупинитись.

Зважаючи на вирішальну роль рухової функції, відповідного м'язового тону та стану дрібної моторики для процесу розвитку мовлення у дітей, дуже важливим є раннє впровадження адекватної фізичної терапії під керівництвом міждисциплінарної команди спеціалістів відповідних галузей. Знання та розуміння дисфункцій сенсорної обробки та їхнього впливу на функціонування та розвиток дітей із різними особливостями розвитку має важливе значення для точного визначення труднощів у даної дитини, полегшують адекватний вибір методів і підходів у роботі для сприяння досягнення оптимального розвитку.

Підсумовуючи, інтеграція тренінгу сенсорної інтеграції в освіту майбутніх логопедів є надзвичайно важливою. Це навчання дозволяє їм зрозуміти порушення сенсорної обробки, розробити цілісні корекційні траєкторії, покращити свої діагностичні навички та сприяти співпраці з іншими професіоналами. Забезпечуючи навчання майбутніх логопедів методу також допоможе краще організовувати логопедичну допомогу клієнтам із різними особливостями розвитку відповідно їх індивідуальних потреб та зрештою підвищувати загальну якість життя дітей та їх родин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Скрипник Т. В., Лопатинська Н. А. Кострицька Т. Д. Василевська А. (2022) Становлення комунікативно-мовленнєвої сфери у дітей дошкільного віку з аутизмом з опорою на методи «Сенсорна інтеграція Айрес» та «Сенсорна дієта». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки* (13). С. 152-160.
2. Przyrowski Z: Podstawy diagnozy i terapii integracji sensorycznej. In: Szmigiel C (ed.): Podstawy diagnostyki i rehabilitacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Wydawnictwo AWF, Kraków 2001: 123–161
3. Wasilewski T. P. Sensory integration and its significance for functioning and developing children speech. *Pediatr Med Rodz.* 2018. 14 (1). P. 20–32. URL: <http://pdfs.semanticscholar.org/3eb5/bd5d0e59cac6877c6ea848fffe03fde27bba.pdf>

Карина Гаркавенко,
здобувачка вищої освіти ОС «магістр» 1 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ-АУТИСТІВ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема соціалізації аутичних дітей виступає предметом активного інтересу широкого кола фахівців у сфері психології та педагогіки. Це пов'язано, насамперед, з тим, що саме труднощі соціалізації виступають однією з ключових особливостей дитини-аутиста. Особливості навчання та соціалізації дітей з РАС пов'язані з їх специфічними способами спілкування зі світом.

У сучасній психологічній науці соціальна взаємодія визначається як складна система комунікативних обмінів, зумовлених засобами врівноваження винагород та витрат (Дж. Хоманс). Р. Парк обґрунтував чотири основні форми соціальної взаємодії: змагання, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляція [1, с. 114].

Аутичні порушення мають у своїй основі виражену патологію на різних рівнях організації та функціонування організму – анатомічному, нейрохімічному, нейрофізіологічному та психічному. Чинниками розвитку аутизму вважають генетичні аномалії, наслідки патології вагітності, пологів, черепно-мозкові травми та інфекції, а серед безпосередніх причин називають вроджені дисфункції головного мозку, зокрема, недорозвинення нейронних структур, необхідних для переробки інформації. Ключовими симптомами аутизму є наявність стереотипій, неадекватність сприйняття, нетолерантність до змін оточуючого світу, складнощі діалогового спілкування та нездатність до підтримки міжособистісного контакту.

Якщо говорити про дошкільний вік у цілому як про один з ранніх етапів онтогенезу, то необхідно підкреслити, що комунікативна сфера дітей цього віку характеризуються прогресивним розвитком. Це яскраво проявляється у стрімкому формуванні та збагаченні репертуару активності на терені соціальної взаємодії. Дошкільний вік – сензитивний період для формування мови та мовлення, що

виступає універсальним інструментом соціальної взаємодії та безпосередньо впливає на якість комунікації малюка з оточуючими людьми. Навички соціальної взаємодії дітей цієї вікової категорії вдосконалюються у межах гри як провідного виду діяльності у цьому віці. Сфера спілкування та міжособистісних стосунків дитини старшого дошкільного віку збагачується появою позаситуативно-ділового та позаситуативно-особистісного спілкування, поглиблюється інтерес до партнера по іграх, з'являється вибірковість у спілкуванні та видах ігор, а також елементи співпраці під час сумісної ігрової діяльності [2, с. 43]. Однак соціальна взаємодія дітей-аутистів характеризується цілим комплексом специфічних особливостей, що зумовлені ядерними симптомами притаманного їм захворювання. Соціальне середовище не має для дітей з аутизмом особистісного сенсу.

Небажання спілкуватися у поєднанні з відсутністю або зниженою пізнавальною активністю, специфікою розумової та емоційно-вольової діяльності перешкоджає соціалізації таких дітей, становленню їхньої особистості. Ще одним чинником, що зумовлює труднощі соціальної взаємодії таких дітей, є наявність у них комунікативних порушень, соціальних, поведінкових, адаптивних навичок, що виявляються у різній мірі та у різних поєднаннях, а також мають різний перебіг у процесі дорослішання.

Ключові порушення взаємодії, що характерні для аутичних дітей дошкільного віку: невірно інтерпретують соціальні ситуації і віддають перевагу самотності, висока емоційна чутливість та виснажуваність у групі, знижений поріг афективного дискомфорту в контактах з оточуючими, підвищена вразливість та дратівливість, соціальна відчуженість, невміння сприймати емоційну експресію інших людей, відторгнення оточення або його заміщення, надмірний гальмівний вплив ситуацій соціальної взаємодії, фрагментарність та буквальність сприйняття ситуацій соціальної взаємодії. Порушення взаємодії, що спостерігаються у дітей з розладами аутистичного спектру, призводять до виникнення непорозумінь з оточуючими людьми, значно звужує можливості щодо задоволення такими дошкільниками своїх базових потреб, що, у свою чергу, може призвести до численних дезадаптивних проявів [3, с. 196].

Отже, проблема соціальної взаємодії аутичних дітей пов'язана з відсутністю у них актуальної потреби вступати в спілкування та взаємодіяти з людьми, як з чужими, так і з близькими. У той же час, процес соціальної взаємодії в даному випадку виступає як особливий вид діяльності і є потужним адаптуючим чинником таких дітей, оскільки спочатку його метою стає забезпечення благополучного соціального розвитку та реабілітації дітей, ініціація процесу соціальної превенції. Багатофункціональність та гнучкість підходів, що існують на сьогоднішній день, визначають необхідність пошуку різних детермінант, що позитивно або ж негативно впливають на процес соціальної взаємодії дітей з розладами аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильченко О. М. Соціальна поведінка особистості у різних сферах суспільної взаємодії: соціально-психологічний аналіз. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. № 3. С. 111-120.
2. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
3. Бочелюк В. Й., Ковтун Р. А. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. 223 с.

Марія Голинська,
здобувачка освіти факультету філології і журналістики,
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. В. Гнатюка
(м. Тернопіль, Україна)

ТРАНСФОРМАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Головною метою інклюзивної освіти є забезпечення повноцінного та гідного життя осіб з особливими освітніми потребами, їхньої включення їх в соціальні відносини. «Пройшовши складний шлях від принизливого для всіх осіб із порушеннями психофізичного розвитку стану «непотрібних» для суспільства людей через сегрегацію та інтеграцію, ідея інклюзивного навчання, що полягає в

доступності освіти для всіх без винятку дітей із різними потребами, поступово впроваджується в багатьох масових школах, міст і районів нашої країни, визначаючи цей напрям, як найбільш прогресивний в освітній політиці держави» [1, с. 10–11]. Дослідники цієї проблеми (В. Болдирева, В. Гладуш, Д. Величко тощо) наголошують, що основним завданням інклюзивної освіти повинно стати не стільки озброєння дітей з ООП системою галузевих знань, скільки розвиток їх пізнавальних можливостей, формування особистісних якостей, соціальних потреб та інтересів. У межах цієї парадигми варто акцентувати увагу на доступних для дітей з ООП видах діяльності: гра, спілкування, спостереження, предметно-практична, художньо-естетична.

З 2009 року в Україні почався процес приведення існуючого законодавства у відповідність до вимог Конвенції ООН про права інвалідів в основі якої знаходиться соціальна (а не медична, як вбачалося раніше) модель розуміння інвалідності. «Для України інклюзивна освіта є педагогічною інновацією і в той же час вимогою не лише часу, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів – одним із міжнародних зобов'язань держави» [2, с. 186].

У зв'язку з цим розпочалося формування відповідної законодавчо-нормативної бази:

1) наказ МОН України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» (2009 р.);

2) розпорядження КМУ «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009 р.);

3) наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010 р.);

4) закон України від 06 липня 2010 року № 2442-VI «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу»;

5) постанова КМУ «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.);

6) постанова КМУ від 21.08.2013 № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами»;

7) постанова КМУ № 88 від 14 лютого 2017 р. «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами»;

8) постанова КМУ від 09.08.2017 № 588 «Зміни, що вносяться до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

9) «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.»;

10) Державна цільова програма «Національний план дій з реалізації Конвенції Про права інвалідів до 2020 р.».

«Постановою Кабінету Міністрів України від 26.10.2016 № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 № 585» передбачено, що діти з порушеннями розумового розвитку одержують однакові документи про базову загальну середню освіту незалежно від місця навчання, але з приміткою – за спеціальною програмою» [2, с. 186].

Інклюзивна освіта стала альтернативою спеціальній освіті (коли діти з ООП навчалися окремо від інших чи на індивідуальній формі). Тепер діти з особливими освітніми потребами залучені до загального освітнього процесу за місцем проживання, у подальшому вони отримують можливість стати рівноправними членами суспільства. «На сьогодні головними ініціаторами впровадження інклюзивної освіти в Україні є Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», Національна асамблея інвалідів України, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України та Благодійний фонд Марини Порошенко» [3, с. 47].

Таким чином, розвиток інклюзивної освіти полягає не у створенні нової окремої системи (як спеціальна освіта), а в якісних та планомірних змінах всієї освітньої парадигми. Основною метою є формування безбар'єрного середовища в навчанні і професійній підготовці дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болдирева В. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 10–11.
2. Гладуш В. Інклюзивна освіта та здоров'я дітей з психофізичними порушеннями: проблеми сьогодення. *Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції [Спеціальна освіта: стан та перспективи]* (Харків, 17-18 травня 2017 р.). Харків: Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 2017. С. 186-187.
3. Величко Д. Впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2015. № 125. С. 47.

Соломія Дудек,
фахівець (консультант)
ІРЦ Мостиської міської ради
(м. Мостиська, Україна)

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ООП ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проблеми діагностики і корекції мовленнєвих порушень дітей раннього віку є надзвичайно актуальними, зумовлено це збільшенням числа дітей у яких розвиток вербальної комунікації з певних причин ускладнений або неможливий. Вік з народження до трьох років є найбільш важливим періодом у житті дитини. На цьому віковому етапі корекційно-розвитковий процес має великі потенційні можливості для формування багатьох функцій, зокрема мовленнєвої компетентності, завдяки пластичності мозку дитини (так званого сенситивного періоду).

В даний час закономірно збільшується інтерес до проблеми формування ключових компетенцій у дітей раннього віку. Сучасні дослідники приділяють багато уваги проблемі порушення мовленнєвого розвитку дітей перших трьох років життя (Н. Азаренкова, Ю. Гаркуша, Ю. Герасименко, Л. Кузьменко, О. Микитенко та ін.).

Наявність ранньої та якісної допомоги дитині дозволяє більш ефективно компенсувати порушення в психофізичному розвитку малюка і тим самим попередити, пом'якшити, а можливо і скоригувати вже наявні відхилення, або значно знизити ступінь соціальної недостатності дітей, досягти більш високого рівня розвитку, а також більш успішної інтеграції в суспільство [1, с. 7].

Мовлення та комунікація є природною соціальною потребою і невід'ємною частиною повсякденного життя дітей і дорослих. Завдяки комунікації діти вчаться взаємодіяти з іншими людьми, починають розуміти особливості стосунків у навколишньому світі, отримують нові знання та уміння [2, с. 23].

Побудова початкової взаємодії дитини з іншими людьми має назву ранньої комунікації. В основі ранньої комунікації лежить передача і сприйняття значимих для учасників комунікації сигналів, символів, знаків – засобів комунікації (вербальних, звукових, моторних). В ході звичайного розвитку дитини співвідношення використаних нею та дорослими невербальних і вербальних засобів комунікації змінюється. Спочатку немовляті і маленькій дитині доступні тільки невербальні способи взаємодії, які поступово доповнюються і змінюються словесними. Стосовно маленької дитини невербальне спілкування розглядається не лише як передумова розвитку мовлення, а також як особливий, індивідуальний для кожної дитини спосіб комунікації з навколишнім світом [2, с. 24]. Дуже важливо, щоб малюк навчився практичному аспекту комунікації – виражати доступними засобами згоду чи незгоду, позитивні і негативні емоції, відповідати на запитання, коментувати свої дії. А батьки й інші люди, в свою чергу, навчилися враховувати його комунікативно-значимі сигнали, розуміти і приймати їх. Рання комунікація є необхідною умовою, що визначає появу активного мовлення, його розвитку і вдосконалення у подальшому житті дитини [2, с. 25].

Недосконалість комунікативних вмінь, в свою чергу, має негативний вплив на розвиток мовленнєво-розумової та пізнавальної діяльності, перешкоджає оволодінню знаннями, негативно впливає на особистісний розвиток і поведінку дитини. У зв'язку з цим пояснюється потреба у формуванні мовленнєвої компетенції дітей з ООП у ранньому віці. Часто різні порушення та особливості

здоров'я дитини призводять до порушень або затримок розвитку мовлення. В такому разі комунікація з дитиною стає утрудненою. З метою розвитку навичок спілкування і підсилення мовленнєвої активності у дітей раннього віку, коли розвиток вербальної комунікації з певних причин порушений і не відповідає віковим нормам, для розвитку функції мовлення можна використовувати інтерактивні технології.

Проблемі застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі присвячено дослідження: О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін., – які обґрунтували доцільність застосування інтерактивних методів для підвищення ефективності процесу навчання [3, с. 203].

Інтерактивні технології, по своїй суті – це постійна взаємодія учасників навчально-виховного процесу. Саме вони здатні організувати дітей таким чином, щоб кожен з них, був задіяний до процесу комунікації та зміг проявити себе. Інтерактивні технології можуть бути корисним інструментом у формуванні мовленнєвої компетентності в дітей цієї групи. Перш за все, важливо зрозуміти, що мовленнєва компетентність включає в себе не тільки здатність спілкуватися, але й здатність розуміти мовлення, усвідомлювати його структуру, правильно вживати слова та вирази, формулювати свої думки та висловлювати їх чітко і логічно [3, с. 204].

Інтерактивні технології можуть допомогти дітям раннього віку з ООП у формуванні мовленнєвої компетентності. Інтерактивні технології для розвитку мовлення включають в себе різноманітні програмні продукти, ігри, додатки на планшетах та смартфонах, які сприяють формуванню мовленнєвих вмінь і навичок у дітей. Наприклад, різні додатки, які навчають правильно вимовляти звуки, відповідати на питання та складати історії. Також є веб-сайти та програми, які допомагають розвивати словниковий запас та граматичну сторону мовлення, стимулюють творчу активність та розвиток критичного мислення. Комп'ютерні ігри, мультимедійні презентації, планшети та інші інтерактивні технології можуть

стати чудовими засобами для вивчення слів, звуків, розуміння та використання мовлення.

Інтерактивне обладнання є ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. Кожне заняття викликає у дітей емоційне піднесення, навіть діти з ООП охоче грають, а невдалий хід гри внаслідок прогалин у знаннях спонукає звертатися за допомогою до педагога чи самостійно домагатися знань у грі [3, с. 206]. Крім того, важливо, щоб дитина мала можливість взаємодіяти з іншими дітьми. Групові заняття з розвитку мовлення з використанням інтерактивних технологій допоможуть розвинути комунікативні навички, сприятимуть розвитку мовленнєвої компетентності та соціальної адаптації.

У доборі інтерактивних методів і форм навчання доцільно враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, їхній рівень мовленнєвого розвитку, належність до нозологічної групи. Індивідуальний підхід до кожної дитини з особливими освітніми потребами передбачає ефективне використання інтерактивних технологій у формуванні мовленнєвої компетентності. Крім того, кожна дитина має власні особливості та потреби, необхідно забезпечити доступ до різноманітних інтерактивних технологій, які будуть відповідати її потребам.

Узагальнюючи, формування мовленнєвої компетентності у дітей раннього віку з ООП за допомогою інтерактивних технологій може бути дієвим та цікавим процесом. Однак важливо забезпечити індивідуальний підхід та врахувати особливості кожної дитини, а також забезпечити достатню кількість спілкування з дорослими та відповідне середовище для розвитку мовленнєвої компетентності у дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азаренкова Н.І Актуальні проблеми діагностики мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*. Збірн. наук. пр. Харків, 2020. С. 7 – 13.
2. Ранній розвиток дитини. Посібник для спеціалістів і батьків / під ред. А. Кравцової, А. Кукурузи. Київ, 2015. 80 с.

3. Менжун К., Крившенко Л. Інтерактивні технології як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку : *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи* : матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. Суми, 2021. С. 202 – 207.

Світлана Дудка,
здобувачка освіти ОС «магістр» 1 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мова – невичерпне джерело розумового розвитку дитини, скарбниця всіх знань. Слово виховує, навчає і розвиває дитину. Під впливом мови вдосконалюються її почуття, сприймання, збагачуються знання про оточуючий світ.

Традиційно науковці і практики вбачали мету навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення на етапі дошкільного дитинства в навчанні усного мовлення, як засобу спілкування та пізнання довкілля [57, с.59].

Як відомо, на розвиток зв'язного мовлення впливає багато факторів: мовленнєве середовище, спілкування з однолітками, слухання радіо і телепередач, перегляд відеофільмів тощо. Однак, вирішальне значення у формуванні такої якості, як зв'язне мовлення, має навчальний процес, оскільки зв'язне літературне мовлення - «продукт цілеспрямованого систематичного навчання» (Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, А.П.Каніщенко, Т.О.Ладиженська, Н.Ф.Скрипченко, О.Я.Савченко, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова) [21, с.37].

Розрізняють зовнішнє і внутрішнє мовлення. Зовнішнє мовлення - це мовлення, що доступне для зовнішнього сприйняття, обслуговує процеси комунікації, взаємодії між людьми. Внутрішнє мовлення - це прихована

вербалізація, за допомогою якої відбувається логічна переробка чуттєвих образів. У дошкільному віці воно слугує мовним супроводом ігрових дій [19, с.57-58].

Діти із загальним недорозвиненням мовлення по-різному можуть реагувати на мовленнєву недостатність. Тому психічний недорозвиток у них виражений по-різному. В одних проявляється мисленнєва пасивність, недостатньо нестійка увага, загальмоване сприймання, ослаблений процес запам'ятовування, а інші намагаються розвиватися на рівні зі своїми однолітками.

Важливим показником особистісного та соціального розвитку дитини дошкільного віку є гра. Тому вивчення цього аспекту діяльності дозволяє більш системно визначити особливості розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Дослідження В.О.Кондратенко, І.С.Марченко, О.Н.Усанової, С.Б.Коноплястої підтвердили, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку. Вона має свою специфіку залежно від ступеня важкості мовленнєвих порушень, умов виховання, соціального середовища, в якому перебуває дитина.

Основним завданням логопедичного впливу на дітей з загальним недорозвитком мовлення є - навчити їх зв'язно та послідовно, граматично та фонетично правильно виражати свої думки, розповідати про події з оточуючого життя. Це має важливе значення для навчання в школі, спілкування з дорослими та дітьми, формування особистісних якостей.

Навчання складання власних розповідей має передувати підготовча робота, яка включає цілий ряд розвиваючих мовленнєвих вправ і словесних ігор. До таких підготовчих вправ належать:

- ✓ лексичні вправи (підбір до слова, яке позначає предмет, відповідних слів-найменувань дій і навпаки; підбір синонімів та антонімів до слів, які позначають предмети, їх властивості, різноманітні дії; підбір визначень, епітетів, порівнянь для словесної характеристики предмета; тощо);
- ✓ лексико-граматичні вправи (доповнення речень необхідним за значенням словом; складання речень за поданими словами тощо);

- ✓ вправи для розвитку «поетичного слуху» (підбір слів, які римуються);
- ✓ ігри-вправи на впізнавання предмета за його описом та відгадування загадок [83, с.51].

Проаналізувавши різноманітну наукову літературу з проблеми дослідження, класифікувавши та узагальнивши отриману інформацію, можемо дійти до наступних висновків.

Своєчасне оволодіння мовою - основа розумового розвитку дитини, запорука повноцінного її спілкування з навколишніми людьми. Мовлення маленької дитини формується в спілкуванні з дорослими. В процесі спілкування виявляється його пізнавальна і наочна діяльність. Оволодіння мовленням зміцнює всю психіку малюка, дозволяє йому сприймати явища більш усвідомлено і довільно.

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в закладах дошкільної освіти. Навчання зв'язному мовленню одночасно є і метою і засобом практичного опанування мовою. Воно має надзвичайне значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування її важливих особистісних якостей таких, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвинутого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт із оточуючими, ініціює власні ідеї. Бере участь у різних видах дитячої творчості.

Основа для становлення зв'язного мовлення — вільне володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки та відносини між частинами тексту, дотримувати плану розповіді та опису. Зв'язне мовлення потребує повного розкриття змісту теми, дотримання необхідної лексичної точності, уміння виділяти головне в темі, порівнювати, співвідносити, аналізувати. Тому у дошкільному закладі діти завдяки системі навчання опановують цю форму мовлення.

Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) зв'язне мовлення викликає значні труднощі. Вони полягають в неповній сформованості мовлення у всіх її компонентів (фонетиці, лексиці, граматиці). Однак опанувати цей вид мовленнєвої діяльності діти повинні, оскільки без цього їм буде важко, засвоювати навчальний матеріал.

Для успішного навчання діти із ЗНМ п'яти й шести років повинні вивчити основні типи зв'язного мовлення: розповідь і переказ (у їх елементарній формі). Між ними, незважаючи на спільне, типове для розповідного мовлення, є істотна різниця.

Оскільки розповіді дітей із ЗНМ вирізняються значною недосконалістю, навчання розповідати займає важливе місце в загальній системі логопедичних занять і його проводять відповідно до індивідуальних мовленнєвих, вікових і психологічних особливостей дошкільників.

Картина – один з головних атрибутів освітнього процесу на етапі дошкільного дитинства. Її позитивні якості, переваги над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито в методичних посібниках та підручниках з педагогіки.

Картини, картинки, ілюстрації застосовують в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку із ЗНМ як засіб розумового (ознайомлення з природою, розвиток уяви, сприймання, уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприймання, формування емоційної чутливості, збагачення емоційно-чуттєвої сфери) та мовленнєвого виховання (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення).

Учені визначають низку чинників, що впливають на глибину та адекватність сприймання дітьми картин. З-поміж них: рівень художньо-естетичного сприймання дитини, її життєвий та художній досвід, доступні для розуміння зміст і тематика картини, а також правильно організований процес розглядання

картини. Особливості сприймання та усвідомлення дітьми картин враховуються у спеціальній методиці навчання дітей розповідання за змістом картини.

На основі цього можна зробити висновок, що спеціальна методика навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ розповідям за ілюстраціями постійно збагачується новими науковими надбаннями і творчими знахідками педагогів, які знаходять реалізацію у використанні цікавих і зрозумілих методів та прийомів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Берник Т.Л. До проблеми історії вивчення логопедичної допомоги дітям України/ Т.Л. Берник// Дефектологія. - 2011. - № 2. - С.52-55.
2. Білан О. Художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку/ О.Білан. - Львів: Проман, 2011. - 56 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей: Сутність та шляхи реалізації / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. - 1999. - №6. - С. 3-5.
4. Бондаренко Н.А. Шляхи формування зв'язного монологічного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення / Н.А.Бондаренко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2013. - Вип. 24.

Луїза Жигалко,
здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)
Ірина Макаренко,
к. п. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Нестабільна соціально-економічна ситуація, що склалася в Україні, зростання безробіття серед молоді, в цілому несприятливо впливають на процес соціалізації людини. Сьогодні в науці особливо актуальні теми, які розглядають професійне самовизначення, вибір професії і працевлаштування як основу

соціалізації і як показник її успішності. Вирішення цих питань дозволяє підготувати випускників шкіл до вибору майбутньої професії, адаптації до умов ринкової економіки і мобільності ринку праці.

Вивчення означеної проблеми є тим більше актуальним в відношенні учнів з інтелектуальними порушеннями, для яких вдале працевлаштування – це практично гарантія успішної соціалізації. Система спеціальної освіти на сучасному етапі її розвитку зазнає значних змін. Введення нових освітніх стандартів в навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я повинно допомогти їм оволодіти життєво важливими компетенціями, які дозволять цій категорії учнів інтегруватися і соціалізуватися в суспільство.

Випускник з інтелектуальними порушеннями школи часто виявляється непристосованим до самостійного життя. Ця тенденція обумовлена значними розбіжностями між вимогами сучасного життя до вихованців з недоліком інтелектуального розвитку і наповнюваністю змісту спеціальної освіти, а також присутністю певної соціальної відстороненості, створеної умовами освітніх закладів.

Аналіз вимог державних освітніх стандартів дозволяє визначити шляхи і засоби організації освітнього процесу для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, коли результатом освоєння основної освітньої програми такими дітьми повинно стати введення їх в соціум. Тільки задовольняючи особливі освітні потреби такої дитини, можна допомогти їй в соціалізації, що, в свою чергу, сприяє її успішному становленню в суспільстві і оволодінню тією чи іншою професією.

Як показує практика, на ринку праці дітям з інтелектуальними порушеннями вкрай важко знайти роботу, сфера їх професійної діяльності носить досить обмежений характер, а наявні спеціальності непрестижні, непривабливі і низько оплачуються. Тим часом, в процесі соціального розвитку, соціальної реабілітації та інтеграції людей з обмеженими можливостями в загальне середовище, дана категорія дітей повинна отримати ті умови виховання і навчання, які підняли б їх соціальну успішність і сприяли самореалізації у

трудої діяльності. Сьогодні основною формою реалізації таких умов є психолого-педагогічний супровід.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу з'ясувати, що в олігофренопедагогіці проведене широке коло досліджень, в яких порушуються питання соціальної адаптації розумово відсталих дітей. Це дослідження в галузі трудової адаптації та профорієнтації (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, К. Туринська, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.); побутової орієнтації (Л. Дробот, О. Разуван), соціальної інтеграції, підготовки учнів до самостійного життя (С. Конопляста, В. Липа, Н. Павлова, В. Синьов, А. Раку та ін.). Автори підкреслюють, що успішність випускників допоміжних шкіл визначається наявністю сформованості у підлітків певних особистісних, соціально-психологічних, моральних якостей, а також певних адекватно сформованих життєвих орієнтацій як в професійній, так і в непрофесійній сферах (В. Татьянчикова), вмінь та навичок спілкування.

У літературних джерелах з проблеми дослідження значна увага приділялась переважно соціалізації випускників допоміжних шкіл шляхом соціально-професійної та соціально-побутової адаптації, і, в зв'язку з цим, порушувалися питання психологічної, соціальної та практичної підготовки учнів до самостійної праці, з'ясовувалися причини недостатнього рівня адаптованості старшокласників в умовах виробництва, пропонувалися заходи щодо вдосконалення виховних і корекційних можливостей існуючої системи організації професійно-трудоного навчання.

Дослідники визначають, що у дітей з порушеннями інтелекту, як і підлітків, що нормально розвиваються, професійне самовизначення посідає одне з провідних місць в самосвідомості особистості, проте вибір майбутньої професії ускладнюється бідністю життєвого досвіду, браком знань в даній області, незрілістю почуттів, обмеженістю інтересів і неадекватним рівнем самооцінки. Це, безумовно, ускладнює роботу з такими школярами.

Все вищесказане обумовлює актуальність вирішення проблеми професійного самовизначення, пошуку ефективної моделі психолого-педагогічної

підтримки процесу формування професійно-трудової компетентності старшокласників з інтелектуальними порушеннями. У процесі вивчення цього питання було виявлено протиріччя між:

- сформованою традиційною системою профільної професійно-трудової підготовки школярів з інтелектуальними порушеннями і затребуваністю даних професій на ринку праці;

- високими вимогами до професійної компетентності педагогів професійно-трудового навчання і відсутністю підготовки таких фахівців на державному рівні.

У нашому дослідженні визначено, що компетентність – це можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в ширшому розумінні – здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), яка необхідна для розв'язання конкретної проблеми.

Також ми зробили висновок про те, що професійно-трудова компетентність – це система професійних компетенцій, передбачених певною кваліфікацією або посадою.

Професійно-трудова компетентність учня – це засвоєний учнями в процесі навчання досвід предметно-перетворювальної діяльності, пов'язаної з набуттям нового знання та його застосуванням: техніко-технологічного, конструкторсько-графічного, інформаційно-комунікативного, творчо-проектувального, профорієнтаційного, соціального, економічного, досвіду роботи з обладнанням, інструментом, термінологічного знання, культури праці.

Цілеспрямованому формуванню професійно-трудового досвіду, необхідного учням для більш ефективного входження в сучасне соціально-виробниче середовище, на даний час не відводиться достатньої уваги в більшості спеціальних шкіл, реалізація підготовки учнів здійснюється, головним чином, фрагментарно, не маючи системної структури, здатної вирішувати цю проблему на більш якісному рівні.

Для виходу з ситуації, що склалася, для професійно-трудової підготовки старшокласників із інтелектуальними порушеннями, необхідне створення спеціальних корекційно-розвивальних умов. Досягти цього можна найбільш

програмним, практико-орієнтованим підходом до професійно-трудової підготовки старшокласників, що дозволяє будувати навчання на матеріалі самої виробничої діяльності в різних організаційних формах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300с.
2. Шуліменко Л. Досвід роботи з соціальної адаптації та розвитку дітей аутистів у загальноосвітній школі. Початкова школа. 2017.№ 10. С. 55–57.
3. Шулікін Д. Нова українська школа й інклюзивна освіта. Освіта України. 2017. (№ 14).С. 5.

Ольга Єльцова,
здобувач вищої освіти спеціальності
016 Спеціальна освіта,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
(м. Харків, Україна)

«МАТРИЦЯ КОМУНІКАЦІЇ» ЧАРІТІ РОУЛЕНД ЯК ІНСТРУМЕНТ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

На відміну від дітей з нормотиповим розвитком, комунікація з якими відбувається на вербальному рівні, діти зі складними порушеннями потребують більш складного та індивідуалізованого підходу. Діагностика комунікативних навичок може ускладнюватися не тільки особливостями психофізичного розвитку, але й ступенем включення у життя дитини того, хто безпосередньо здійснює оцінювання. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук ефективних інструментів дослідження комунікативної сфери, які дозволять отримати найбільш об'єктивну картину актуальних та потенційних можливостей конкретної дитини.

Різні аспекти цієї проблеми досліджували О. Гаврилов (особливості комунікації дітей з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку), Н. Бабич (формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями зору та інтелекту), О. Проскур'як (діагностика рівнів розвитку комунікативної діяльності в підлітків з розумовою відсталістю), Т. Куценко (розвиток комунікації у дітей з аутизмом), І. Дорожко, О. Малихіна, Л. Туріщева (розвиток комунікативних умінь у молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти), С. Гайдукевич, Т. Горудко, М. Вендландт, З. Рабе – науковці, задіяні у білорусько-німецькому освітньому проекті «Навчання та виховання дітей зі складними та (або) множинними порушеннями психофізичного розвитку: методичний аспект», реалізованому у 2007-2008 рр. та інші.

Одним з ефективних інструментів для застосування у діагностичній роботі з дітьми та дорослими, чиї комунікативні навички знаходяться на ранніх стадіях розвитку, є матриця комунікації (в деяких перекладах «матриця спілкування»). Автор методики – професор Орегонського університету здоров'я та науки Чаріті Роуленд адресувала її фахівцям з мовленнєвих патологій та викладачам для документування експресивно-комунікативних навичок у дітей зі складними порушеннями розвитку, у тому числі дітей з сенсорними, руховими та когнітивними порушеннями [1, с. 3]. Після першої публікації у 1990 році, методика неодноразово (1996 та 2004 рр.) переглядалася та була спеціально адаптована для користування батьками особливих дітей. Наразі для складання найбільш повного уявлення про конкретну дитину, при проведенні діагностики рекомендовано застосовувати так званий принцип активного залучення найближчого соціального оточення, коли комунікативну поведінку протягом дня та в різних ситуаціях оцінюють фахівці, батьки та інші близькі дитині особи.

Комунікативні навички, охоплені матрицею спілкування, розвинулись би у дитини з типовим розвитком до 24 місяців [2, с. 65]. Спираючись на фундаментальні дослідження всесвітньо відомого вченого у галузі оволодіння мовленням та психолінгвістики Елізабет Бейтс, в основу матриці комунікації Чаріті Роуленд покладено наступну періодизацію комунікативного розвитку.

На першому рівні («Ненавмисна поведінка»), коли дитина не контролює власну поведінку, головну роль у спілкуванні відіграють люди, які здійснюють повсякденний догляд. Комунікація зводиться до того, наскільки правильно оточуючі інтерпретують поведінку та задовольняють базисні фізіологічні потреби дитини в їжі, теплі та сні. У дітей з нормотиповим розвитком ненавмисна поведінка спостерігається від моменту народження до трьох місяців.

На другому рівні («Навмисна поведінка») дитина починає контролювати власну поведінку, але не розуміє, що може використовувати її для свідомого спілкування. Для того, щоб зрозуміти актуальні бажання дитини, дорослі як і раніше спираються на різні поведінкові сигнали: гуління, крик, посмішку, рухи руками, закидання голови та інші. У дітей з нормотиповим розвитком ця стадія триває у віці від трьох до восьми місяців.

Починаючи з третього рівня («Неконвенціональна (нестандартна) комунікація»), поведінка з боку дитини стає більш свідомою, проте залишається неконвенціональною (нестандартною), адже не відповідає соціальним нормам у старшому віці. Для того, щоб продовжити чимось займатися, дитина бере руку дорослого, дивиться на нього або привертає увагу іншими способами, а у випадку небажання – відштовхує об'єкт або людину. Діти з нормотиповим розвитком використовують нестандартне спілкування у віці від шести до дванадцяти місяців.

На наступному, четвертому рівні («Конвенціональна (стандартна) комунікація») поведінка залишається досимвольною, проте стає якісно іншою з точки зору норм соціальної взаємодії. Дитина починає використовувати стандартні загальноприйняті жести, наприклад, протягує руки, підзиває жестами, вказує на предмет, який хоче отримати, демонструє близькість. На цьому рівні звуки набувають інтонаційного забарвлення, за яким можна визначити конкретні повідомлення або бажання. У дітей з нормотиповим розвитком конвенціональна досимвольна комунікація спостерігається у віці від одного до півтора року.

На більш високих рівнях комунікативного розвитку діти використовують різноманітні символи. На п'ятому рівні («Конкретні символи») йдеться про конкретні символи, які візуально, тактильно або на слух нагадують об'єкт, який

означають. Для більшості дітей зі складними порушеннями розвитку конкретні символи залишаються єдиним доступним засобом спілкування. Діти з нормотиповим розвитком використовують конкретні символи у поєднанні з жестами у віці від одного до двох років.

На шостому рівні («Абстрактні символи») діти використовують різноманітні абстрактні символи – прості слова («так», «ні», «ще», «досить», «м'яч», «сік»), жести («привіт», «пока», «дивись», «там», «дякую»), слова, написані шрифтом Брайля, об'ємні форми, які не мають прямої схожості з референтом, наприклад, словесні кубики Примака. У дітей з нормотиповим розвитком ця стадія триває від одного до двох років.

Освоєння сьомого рівня («Мова») починається з об'єднання декількох символів (конкретних чи абстрактних) в прості повідомлення, наприклад «ще грати», «я хочу м'ячик», «доброго ранку, тато», «я люблю маму» і т. ін.

Для складання матриці комунікації використовується структурований опитувальник у вигляді паперової анкети або спеціальна електронна форма на сайті <https://communicationmatrix.org>. Отримані результати можуть бути представлені у декількох варіантах: у вигляді профілю, який наочно відображує усі види комунікативної поведінки, які використовує дитина, та ступінь їх засвоєння; у вигляді діаграми, яка демонструє ступінь засвоєння дитиною кожного з семи рівнів спілкування та у вигляді списку комунікативних навичок.

Таким чином, матриця комунікації дозволяє не тільки визначити актуальний рівень розвитку комунікативних навичок дитини та систематизувати види комунікативної поведінки, але й побачити зону найближчого розвитку, правильно підібрати засоби альтернативної та допоміжної комунікації, розробити стратегію формування особистісного комунікативного потенціалу дитини та здійснювати динамічне спостереження з боку всіх учасників навчально-виховного процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Charity Rowland. Handbook: Online Communication Matrix. Oregon Health & Science University, 2013. URL: [Communication Matrix Handbook 01-07-2013 \(bremertonschools.org\)](http://Communication_Matrix_Handbook_01-07-2013(bremertonschools.org))
2. Гончар Г.Д. До проблеми вибору логопедичних методів діагностики стану діалогічного мовлення у дітей з розладами аутичного спектра. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 6, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Т.1. С. 60-70.

Ольга Канюка,
завідувач ДНЗ №19 «Сонечко»
Білозерської міської ради,
(Донецька область, Україна)

Оксана Бутрік,
вчитель-логопед ДНЗ №19 «Сонечко»
Білозерської міської ради,
(Донецька область, Україна)

Аліна Коваль,
практичний психолог ДНЗ №19 «Сонечко»
Білозерської міської ради
(Донецька область, Україна)

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний розвиток освіти вимагає від педагога, зокрема від вихователя закладу дошкільної освіти, перебування в постійному розвитку та впровадження інновацій методів в своїй роботі, використання різноманітних новітніх технологій та забезпечення належного освітнього середовища, які б забезпечували гармонійний та всебічний розвиток дітей. До цих технологій безпосередньо відносяться й арт-технології, які являють собою лікування за допомогою засобів мистецтва. Саме тому збільшується інтерес до застосування арт-терапевтичних методик як методу, який сприяє вільному самовираженню дитини.

Дослідженням особливостей використання арт-терапії, у вихованні дітей-дошкільників, займалися Н. Атаманчук, Л. Бондар, О. Вознесенська, І. Чорна та ін. Практичне застосування арт-терапії у роботі з дітьми з ООП досліджено в

наукових працях Л. Нікішиної, Л. Федоткіної, Л. Вадрус, Н. Некряч, О. Образцової та ін.

Науковці відзначають, що «арт-терапія може використовуватись як окрема форма лікування при нервово-психічних розладах або стати доповненням до основної терапії; вона є невід'ємним елементом лікування дітей з особливими освітніми потребами, а також виступає засобом розвитку дитини» [1].

Саме тому, арт-терапія, яка включає використання різноманітних арт-технологій, застосовується не тільки в діагностичній сфері, для виявлення психічних особливостей дитини, а й безпосередньо для розвитку здібностей, в першу чергу, творчих.

Основна мета арт-технологій передбачає гармонізацію людини, її психологічного та емоційного стану. Завдяки цьому цей метод є актуальним, для застосування у роботі з дітьми з ООП. Розробка можливості до самопізнання та самовираження, яка відкривається завдяки використанню арт-технологій, дає змогу частково скорегувати поведінку особливих дітей, розширити їх здібності до пристосування, покращити соціалізацію.

Арт-терапія передбачає поєднання різноманітних прийомів, які є спрямованими на «активізацію внутрішніх ресурсів дитини та підвищення її адаптаційних здібностей за допомогою мистецтва» [3, с.19].

Застосування арт-технологій вважають найбільш прийнятними та ефективними у роботі з дітьми дошкільного віку з ООП. Так як нестандартні, творчі, немедичні засоби та методи впливу на розвиток прихованого потенціалу дитини, створює більше шансів для її розвитку.

Для роботи з дітьми дошкільного віку найбільш доцільними вважається використання таких арт-технологій, як: музикотерапія, піскотерапія, сніготерапія, малювання на креативній дошці, настільних мольбертах та ін. [2, с.55].

Таким чином, це підтверджує доцільність використання елементів арт-технологій під час роботи з дітьми дошкільного віку, які мають особливі освітні потреби. Переваги полягають у тому, що майже перед кожною дитиною з ООП відкривається можливість до прийняття участі у виконанні поставлених завдань,

так як завдання в основному є засобом невербального спілкування, що допомагає краще налагодити контакт; породжують позитивні емоції, сприяють в подоланні апатії та безініціативності, формують активнішу життєву позицію, кращу соціалізацію дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт-терапія для дітей. Вилучено з <https://starylev.com.ua/blogs/art-terapiya-dlya-ditey> 1. Art-terapiia dlia ditei. Вилучено з <https://starylev.com.ua/blogs/art-terapiya-dlya-ditey>
2. Бондар Л. М. (2014) Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогічний пошук. (1). 54–57. Bondar L. M. (2014) Vykorystannia metodiv art-terapii v roboti z ditmy doshkilnoho viku. Pedahohichniy poshuk. (1). 54–57.
3. Atamanchuk N., Yalanska, S., Tur O. (2020) Preschool children's creative development of practical art methods. Psychological Journal., 6(10), 17-28. Вилучено з <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.10.2>

Ольга Канюка,
завідувач ДНЗ №19 «Сонечко»
Білозерської міської ради
(Донецька область, Україна)
Людмила Гаграга,
асистент вихователя ДНЗ №19 «Сонечко»
Білозерської міської ради,
(Донецька область, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Організація навчального процесу та інклюзивного навчання передбачає формування інтересу до навколишнього світу та його дослідження. Для цього необхідним є застосування різноманітних методів та засобів стимулювання під час навчання дітей з особливими освітніми потребами. Дидактичні ігри є методом формування пізнавального інтересу.

Дослідженням впливу ігор на розвиток дітей з ООП займалися такі науковці, як: Ю. Бондаренко, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Соколова, О. Усова, С. Миронова та ін..

Т. Поніманська відзначає: «в ігровій діяльності дитина оволодіває предметним світом, гра дарує радість, задоволення, розвиває дитину. Під час гри у дітей формуються і закріплюються нові для неї знання, вміння і здібності, необхідні для виконання певних соціальних, професійних і творчих функцій у майбутньому дорослому житті» [6].

Основою для дидактичних ігор є ігрові дії, які допомагають дітям в процесі реалізовувати свої ігрові задуми. Проте, без наявності правил гра неможлива. Під час гри увага дитини спрямовується на розвиток ігрових дій. Завдяки яким, та за умови дотримання правил, дидактичні ігри, які застосовуються на заняттях та під час інших режимних моментів, спонукають дітей з ООП до розвитку уяви, мислення; забезпечують розширення знань та уявлень дітей про навколишній світ, активізацію розумової діяльності та чудово сприяють соціалізації.

Для більш ефективного проведення дидактичних ігор необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості дітей з ООП та реалізовувати індивідуальний підхід під час проведення ігрової діяльності. Колупасєва А. А. визначає особливості реалізації індивідуального підходу у проведенні дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами [1].

При виборі дидактичних ігор для дітей з ООП, педагогу слід звернути увагу на: продуманість дидактичної гри, як під час самостійного її проведення, так і при використанні у системі інших видів діяльності на занятті; узгодження ігри з метою заняття або ж іншого режимного моменту, якщо вона використовується в комплексі; врахувати рівень підготовки дітей; передбачення шляхів та способів мотивації дітей до гри; врахування вікових особливостей, інтелектуальних та фізичних можливостей, а також особистісних інтересів.

При усій користі дидактичних ігор для роботи з дітьми з ООП, важливим критерієм є врахування часових обмежень гри. Так як, для даної категорії дітей притаманною є швидка втомлюваність, виснаження, швидке переключення уваги

дидактична гра має мати чіткі межі. Першочергово тривалість гри має залежити від пізнавальних можливостей дітей.

Отже, використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з ООП можна вважати досить ефективним методом. Застосування специфічних особливостей проведення, забезпечення високої емоційності під час ігор. За правильної організації дидактичні ігри забезпечуватимуть гармонійний всебічний розвиток дітей з ООП та корекційну спрямованість навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А. & Савчук Л. О. (2011) *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Науково-методичний посібник(вид. доп. і перероб.). Київ : «АТОПОЛ»

Kolupaieva A. A. & Savchuk L. O. (2011) *Dity z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia*. Naukovo-metodychnyi posibnyk(vyd. dop. i pererob.). Kyiv : «АТОПОЛ»

2. Поніманська Т. І. (2017) *Дошкільна педагогіка: підручник*. (2-ге вид., доповн.) Київ: Академвидав.

Ponimancka T. I. (2017) *Doshkilna pedahohika: pidpuchnyk*. (2-he vyd., dopovn.) Kyiv: Akademvydav.

Ольга Канюка,
завідувач ДНЗ №19 «Сонечко»
Білозерської міської ради,
(Донецька область, Україна)

Ольга Лисенко,
вихователь-методист ДНЗ №19 «Сонечко»
Білозерської міської ради,
(Донецька область, Україна)

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ІНКЛЮЗИВНУ ОСВІТУ В ЗДО

Одним із основних напрямів розвитку сучасної освіти в Україні є активне впровадження інклюзивного навчання. Однак основна увага спрямована на розвиток даного напрямку як частини шкільної освіти. Проте, враховуючи, що завдання інклюзії включають повноцінне включення дітей з особливими освітніми потребами в соціальне середовище, виникає необхідність в розвитку інклюзії

саме на базі дошкільної освіти. Саме це дасть найкращу можливість для взаємодії дитини з навколишнім світом розпочинаючи з раннього етапу розвитку. Тому що саме дошкільний вік є основою для майбутньої навчальної діяльності дитини.

Дослідження питань інклюзивної освіти та технологій її впровадження в реаліях сьогодення вивчає достатня кількість вчених, зокрема: В. Бондар, Л. Будяк, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, М. Семаго та ін. Різко збільшується кількість наукових праць, в яких розглядається дошкільний вік в онову якого закладено проблему реформування системи дошкільної освіти з проводженням інклюзії (М. Малофєєв, О. Самсонова, Т. Соловйова, Н. Шматко та ін.).

Розвідки щодо методології, визначення основних форм організації форм та особливості інклюзивної навчання здійснили в своїх наукових працях В. Бондар, В. Гладуш, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Панка, Т. Сак, В. Синьов, О. Таранченко, В. Тищенко, А. Шевцов та ін.

Державні гарантії у здобутті дошкільної освіти визначаються Законом України «Про дошкільну освіту» [3], зокрема ці гарантії надаються і дітям з особливими освітніми потребами. Це яскраво прослідковується у Статті 9, п.1, а також у Статті 12, п.3.

Головна мета інклюзивної освіти у ЗДО – підготувати дитину до навчання в початковій школі, при умові забезпечення максимальної скомпенсованості первинних та вторинних порушень, достатнього рівня як загальної, так і психологічної готовності дітей до навчання, наявності бажання навчатися, сформованими вміннями до соціальної комунікації з оточуючими.

Організація сучасного інклюзивного дошкільного навчання має забезпечувати повноцінне включення дітей з ООП в загальноосвітній простір, який має відповідати основним потребам та можливостям означеної категорії дітей.

Таким чином, інклюзивна освіта не ставить за мету зробити всіх «однаковими», а передбачає створення рівних можливостей для усіх дітей [1].

Особливість інклюзивної освіти полягає в змінні переконань та поглядів усіх учасників освітнього процесу, що відіграє ключове значення в процесі

створення необхідних умов та забезпечення зручного освітнього середовища закладу освіти.

На сьогоднішній день однією з умов інклюзивного навчання дошкільників та приєднання дітей з ООП до навчального процесу в ЗДО передбачає насамперед створення для них спеціального освітнього середовища.

При організації освітнього середовища, мається на увазі не тільки матеріальне оснащення приміщень (меблі, іграшки, різноманітне обладнання), хоча це теж є важливою складовою. Першочерговим є забезпечення відповідного соціального середовища: налагодження якісної взаємодії між вихователем та дітьми, батьками, між самими дітьми.

На сучасному етапі впровадження інклюзивного навчання у ЗДО передбачається створення команди супроводу. Положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в закладах загальної середньої та дошкільної освіти, психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів щодо організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг [2].

Команда супроводу розробляє спільні заходи для адаптації дітей із ООП, займається розробкою індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка безпосередньо враховуватиме особливості дитини.

До написання ІПР залучаються й батьки вихованців з ООП, це дає можливість: поінформувати їх про здібності дитини, які розглядаються в перспективі розвитку, а також врегулювати багато суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами в навчально-виховному процесі.

Отже, зробивши аналіз сучасних поглядів на інклюзивну освіту дітей з ООП можна зробити висновки, що вона передбачає обов'язкове включення їх у загальну діяльність разом з однолітками, розпочинаючи саме з дошкільного віку. Для забезпечення ефективності інклюзивної освіти у ЗДО необхідна: наявність висококваліфікованих кадрів, для створення команди супроводу; незначна кількість дітей у групах, для забезпечення індивідуального підходу; відповідне освітнє середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. В. Засенко (2019) *Середовище, що належить дітям: poradnyk dla pedagogiv zakladiv doshkilnoi osvity*. Київ,. 68. Вилучено з <https://www.unicef.org/ukraine/media/4726/file 1>.

1. V. Zasenکو (2019) *Seredovyshche, shcho nalezhyt ditiam: poradnyk dla pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity*. Kyiv,. 68. Вилучено з <https://www.unicef.org/ukraine/media/4726/file 1>.

2. . *Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти* (Постанова Кабінету Міністрів України) №530 (10 квітня 2019). Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF/>

3. *Про дошкільну освіту* (Закон України) № 2849-IX від (2022). Вилучено з <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>

Вікторія Коваленко,

к. психол. наук, доцент,

в.о. завідувача кафедри спеціальної педагогіки,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

(м. Харків, Україна)

СТРУКТУРА ГУРТКОВОГО ЗАНЯТТЯ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасні економічні й соціальні умови сформували суспільне замовлення на розвиток позашкільної освіти, яка поряд із дошкільною, загальною середньою, професійно-технічною і вищою освітою є невід’ємною складовою системи освіти, відіграє важливу роль у процесі гуманізації суспільства, покликана забезпечити духовний, інтелектуальний і фізичний розвиток дітей та молоді, зокрема з інтелектуальними порушеннями, з метою задоволення їх творчих і освітніх потреб. Варто зазначити, що предметні результати навчання досягаються в процесі засвоєння шкільних дисциплін, в досягненні ж метапредметних, особистісних результатів, соціального досвіду, присвоєння елементів культури, цінностей, орієнтирів, потреб, інтересів людини – питома вага позашкільної освіти набагато вища.

Основною формою організації навчання та виховання школярів з інтелектуальними порушеннями у позашкільній освіті є заняття гуртка. Навчання в гуртках суттєво відрізняється від загальної структури навчання в школі. До специфічних особливостей належать організаційно-педагогічні умови – необмежені педагогічні можливості, зумовлені різним часом навчання та географічними межами освітньої діяльності з вихованцями, різним за складністю та композиційними принципами навчальним змістом, наявністю умов для його компонування, можливістю використання різних форм і методів проведення занять, широкого застосування індивідуального підходу до процесу навчання, розвитку вихованців, відсутність кількісного оцінювання; забезпечення комфортних умов для розвитку дітей; оволодіння новими соціальними ролями, створення ситуації успіху та самоствердження.

На основі аналізу методичної літератури (Л. Возняк, О. Гаврилова, Н. Гавриш, В. Засенко, І. Єременко, Н. Макарчук, Г. Мерсіянова) [1; 3], присвяченої побудові занять та уроків, було розроблено орієнтовну структуру гурткового заняття з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності школярів з інтелектуальними порушеннями, яка передбачає виділення трьох етапів заняття: підготовчого, основного та заключного. Розглянемо їх детальніше.

Підготовчий етап заняття включає в себе такі структурні елементи: організація дітей на заняття; нервово-психологічна підготовка; актуалізація опорних знань з теми, корекція невірно сформованих опорних знань.

Основна мета підготовчого етапу заняття спрямована на пропедевтичну підготовку дітей, активізацію енергетичного блоку головного мозку, створення доброзичливої атмосфери заняття, мотивації на творчий процес. Зокрема, як зазначає Гуанхай Цзен (2022): «Не можна починати заняття, якщо не створено атмосфери душевного комфорту. Це важливо не тільки для дитини з особливими освітніми потребами, а й для педагога, який має демонструвати позитивні емоції» [3].

Основний етап заняття включає в себе такі структурні елементи: повідомлення мети, цілей і завдань заняття; виклад, сприйняття та усвідомлення

навчального матеріалу вихованцями гуртка. Основний етап заняття передбачає безпосереднє засвоєння знань, набуття умінь і навичок або повторення раніше вивченого матеріалу для уточнення, поглиблення і відтворення знань, контролю їх засвоєння. На цьому етапі заняття велика увага має бути приділена практичній діяльності гуртківців, тобто одночасному використанню теоретичних знань у практичних діях, повторенню теоретичних відомостей і способів діяльності. При цьому навчальні завдання для дітей мають бути варіативними, такими, що створюють можливості для обґрунтованого переживання ситуації успіху кожним гуртківцем.

Заключний етап заняття включає в себе такі структурні елементи: підведення підсумків заняття, оцінювання результатів здійсненої роботи, рефлексію. Він спрямований на підведення підсумків проведеного заняття, розвиток навичок самоаналізу продуктів власної діяльності, психоемоційне розслаблення.

Нижче наводимо орієнтовну структуру гурткового заняття.

План-конспект заняття

назва гуртка:

тема:

дата:

місце проведення:

Мета (навчальна; корекційно-розвиткова; виховна)

Обладнання та технічні засоби навчання:

Хід заняття:

I. Підготовчий етап.

1. Організація дітей на заняття;
2. Нервово-психологічна підготовка;
3. Актуалізація опорних знань з теми, корекція невірно сформованих

опорних знань;

II. Основний етап.

4. Повідомлення мети, цілей і завдань заняття. Ознайомлення з тим, якими знаннями, вміннями та навичками оволодіють вихованці гуртка після вивчення теми.

5. Виклад, сприйняття та первинне усвідомлення навчального матеріалу: розповідь, бесіда, пояснення; проведення спостережень; практичні вправи; первинне закріплення матеріалу, систематизація й узагальнення здобутих результатів, їх корекція;

вторинне закріплення матеріалу;

контроль якості засвоєння знань, умінь і навичок;

узагальнення та формулювання висновків за результатами здійсненої роботи.

III. Заключний етап.

6. Підведення підсумків заняття.

7. Оцінювання результатів здійсненої роботи.

8. Рефлексія.

Вищевказана структура гурткового заняття є орієнтовною та залежно від напрямку позашкільної освіти, цільової установки заняття може видозмінюватись, проте має зберігати підготовчий, основний і заключний етапи. При такій побудові заняття досягаються не тільки навчальні цілі, спрямовані на поглиблення та систематизацію знань, умінь і навичок, які необхідні дітям для майбутньої практичної діяльності, але і корекційно-розвиткові та виховні, спрямовані на формування самостійності та активності, творчого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Засенко В. В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. 1 (81). С. 7-12

2. Єременко І. Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі. Київ: Радянська школа, 1966. 130 с.

3. Гуанхай Цзен Організація дозвілля дорослих з особливими освітніми потребами в системі неформальної освіти КНР : дис. ... канд. пед. наук: 011 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2022. 225 с.

Оксана Кухаренко,
вчитель математики
КЗО « Жовтневий навчально – реабілітаційний центр
з поглибленим професійно – трудовим навчанням» ДОР»
(с. Вакулове, Дніпропетровська область, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Питання, пов'язані з вивченням розумової відсталості, відносяться до числа найбільш важливих в дефектології. Займаються ними не тільки олігофренопедагоги, а й фахівці суміжних наук: психологи, невропатологи, психіатри, ембріологи, генетики та ін. Саме цим пояснюється різноманітна палітра термінів щодо дефініції «розумова відсталість», «інтелектуальні порушення» та спроб її визначення. Аналізуючи історію становлення та розвитку поняття «розумова відсталість» не можна обійти увагою той факт, що вчення про розумову відсталість сягає глибини століть. Як підкреслюють дослідники [3, с. 49] «перший опис вродженого слабоумства, для позначення якого тоді найчастіше використовувався термін «ідіотія», було розроблено в кінці XVIII століття». До розумово відсталих дітей належать діти з різноманітними порушеннями інтелекту. При розумовій відсталості спостерігається явище загального відставання всіх сфер психічного розвитку дитини, але найбільшою мірою – порушення суто людських психічних утворень – довільних, регульованих свідомістю, пов'язаних зі словом, мовленням.

У сучасній вітчизняній віковій психології під молодшим шкільним віком прийнято вважати період дитинства з 6-7 до 9-10 років [2, с. 309]. Саме в молодшому шкільному віці найбільш істотним фактором розвитку особистості дитини є умови розвитку, в порівнянні з попередніми віковими періодами, коли

біологічні детермінанти більш визначальні у розвитку, чи наступними – коли внутрішня позиція особистості може стати значущим чинником розвитку.

Велика роль у корекційно-виховній роботі належить грі. Перші кроки в пізнанні світу дитина робить уже тоді, коли починає бачити перед собою яскраву іграшку, коли вперше простягає до неї руку, торкається, бере, підносить до рота, пробує на смак. Далі, протягом усього дитинства малята просто поглинуті дослідженням різних речей. Ці дослідження відбуваються, перш за все, за допомогою органів відчуттів: зору, слуху, дотику, смаку, нюху. Існує багато різновидів ігор. Це рухливі, пізнавальні, дидактичні ігри-розваги, ігри-драматизації і т. ін. Рухливі ігри зміцнюють здоров'я, розвивають дітей фізично. У цих іграх вправляються у найрізноманітніших рухах – бігу, стрибках, повзанні. Вони сприяють вихованню почуття взаємодопомоги, товарищескості, колективізму, прагнення до спільної перемоги, згуртовують, дисциплінують, привчають дітей підпорядковувати особисті бажання вимогам колективу. Ігри – розваги та забави створюють у дітей добрий настрій, підвищують емоційний тонус. Дитячі ігри сприяють не тільки всебічному розвитку, а й сприяють виникненню інтересу до знань. Спонування дітей до знань, виховання інтересу до шкільного предмету потрібні і в навчанні мови. Гра – це та «чарівна паличка», яка вмить перетворює процес навчання з слухового, нудного і формального заняття на яскраву, цікаву, захоплюючу пригоду. Гра є засобом первинного навчання, засвоєння дітьми «науки до науки». Гра часто замінюється вправами в основі яких лежать завдання і їх виконання. Так, сюжетно-рольові і дидактичні ігри ототожнюють. В сюжетно-рольову гру вносять дидактизм. Увагу дітей спрямовують на те, що вони повинні вивчити, зробити. А в дидактичну гру привносять певну сюжетність. Дидактична гра – гра спрямована на отримання, розвиток, поглиблення, систематизацію знань про навколишній світ, виховання пізнавальних інтересів, розвиток пізнавальних здібностей, тобто розумового виховання. Сюжетно-рольові ігри починаються там, де є предмети, використані в грі. Часто їх проводять в групі на ігровому майданчику. Загальним в дидактичних іграх є цілеспрямованість їх змісту на ознайомлення дітей з предметами, фактами явищами навколишнього світу, на

формування правильного відношення до них дітей. Загальним являється і спрямованість гри на здійснення завдань розумового виховання: засвоєння знань, формування способів розумової діяльності, пізнавальних інтересів, здібностей дітей. Основною формою навчання є дидактична гра. В грі розвиток знань, умінь, навичок мотивів має зону актуального і зону найближчого розвитку. Навчання на заняттях повідомлення всім дітям знань, їх послідовне розширення, поглиблення і систематизацію розвиток пізнавальних інтересів, мисленнєвих операцій. Народна педагогіка талановито вирішила питання про взаємозв'язок навчання з грою. Традиції її ввійшли в наукову розробку питання про дидактичні ігри. Роль дидактичної гри в системі навчання досліджувалась і досліджується багатьма педагогами: А. Г. Усовою, Ф.Н. Блехерером, А.К. Бондаренком, Л.С. Виготським, Д.Ельконіним та ін. [1, ст.28-35.].

А. П. Усова писала: «Дидактичні ігри, ігрові завдання дають можливість підвищити сприймання дітей, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять захоплення» . На відміну від ігор взагалі, дидактична гра має суттєву ознаку – наявність чітко поставленої мети навчання та відповідний їй кінцевий результат, які можуть бути обґрунтовані, виділенні в уявному вигляді і які характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю .У дидактичній грі завдання ставляться через правила. Гра на уроці – такий вид роботи, що знімає втому, запобігає розумовому перевантаженню, підтримує працездатність. Ці чинники, а також активна робота учнів, забезпечують високий рівень засвоєння навчального матеріалу. Однак гра – це заняття, що вимагає напруги емоційних та розумових сил. Вона вимагає від учнів прийняття певного рішення: що робити, що говорити, як виграти. Це загострює розумову діяльність дітей, розвиває їх. Дидактичні ігри можна і потрібно вводити до системи уроків. Слід лише попередньо добирати ігри та ігрові ситуації для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефективно порівняно з іншими методами. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними . Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для вчителя у виборі саме такої гри, яка найбільше відповідає меті

уроку і використання її в найзручніший час. Дидактична гра не можлива без наочності. Вона являє собою предмети, якими граються діти. Важливе значення в керівництві іграми має слово вчителя. За допомогою словесних пояснень вчитель направляє увагу дітей, уточнює їхню уяву, збагачує досвід. Гра повинна зберігати емоційний настрій. Дидактична гра з дітьми – це надання можливості дитині виразити приховані хвилювання (агресію, страх, образу); самій вирішувати свої проблеми та конфлікти; створювати таку атмосферу, що відображає почуття дитини, в якій вона усвідомлює відповідальність за власні вчинки. Дидактична гра в усіх своїх видах виконує різні функції, серед яких домінує, звичайно, мотиваційна. Саме з цих позицій слід оцінювати її перевагу порівняно з іншими методами навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6. – С. 28-35.
2. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. Москва : Академия, 2006. 433 с., с. 309
3. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталі дитини. К. : Знання, 2008. 359 с., с. 49

Анастасія Літвінчук,
здобувачка освіти ОС «бакалавр»,
Харківський національний університет імені Г.С. Сковороди
(м. Харків, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Застосування інтерактивних методів під час уроків української мови підвищує ефективність навчання та стимулює зацікавленість учнів у вивченні мови. Сучасний світ вимагає від учнів не тільки знань, але й активної участі у

процесі навчання. Тому використання інтерактивних методів є дуже важливим для досягнення якісної освіти.

Дослідження інтерактивних методів проводили Ф.Бацевич, Р.Балан, О.Вербило, О.Горошкіна, М.Олійник, О.Пехота, Л.Пироженко, О.Пометун, Л.Скуратівський та інші вчені.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, метою якої є створення комфортних умов для навчання, забезпечення успіху кожного учня, формування якісних знань та розвиток інтелектуальної спроможності. Для організації інтерактивного навчання використовуються різноманітні методи, такі як моделювання життєвих ситуацій, рольові ігри, дидактичні ігри, обговорення, спільне вирішення проблеми. Цей підхід дозволяє учням навчитися демократичному спілкуванню, критичному мисленню та прийняттю обґрунтованих рішень. У цьому процесі всі учні беруть участь, працюючи в групах в спеціально обладнаному класі, з матеріалами, які були підготовлені заздалегідь вчителем. Усі дії проводяться відповідно до процедури і регламенту, в атмосфері взаємної поваги і довіри [1].

Метою тез є продемонструвати можливості використання інтерактивних технологій на заняттях української мови; дати опис деяких інтерактивних методів і прийомів навчання у школі.

Використання інтерактивних методів навчання є доцільним здебільшого на аспектних уроках, таких як уроки навчання переказу, твору та аналізу тексту, де спрямовані на підвищення комунікативної активності між учасниками навчального процесу та їх взаємодії з метою розвитку мовлення школярів. При цьому інтерактивні методи необхідно підібрати відповідно до етапів роботи над висловлюванням: сприйняття та аналіз текстового матеріалу, його репродукування та створення власного тексту [2].

Наведемо приклади застосування інтерактивних методів навчання на заняттях української мови:

Одним із інтерактивних методів є групова робота, яка дає можливість учням взаємодіяти, обговорювати питання, ділитися думками та висловлювати свої ідеї.

Наприклад, створення груп учнів для виконання завдань та розв'язання проблем може залучати до співпраці та взаємодії між учнями. Це допоможе учням розвивати комунікативні навички та навички співпраці.

Рольові ігри є ще одним ефективним інтерактивним методом, який допомагає учням вивчати мову у певних ситуаціях та навчитися використовувати її для виконання конкретних завдань. Використовуючи рольові ігри, учні можуть вивчити, як робити замовлення в кафе або як поводити себе на співбесіді. Ці ігри допомагають учням зрозуміти, як використовувати мову в реальному житті, тому що вони навчають учнів спілкуватися і використовувати мову в контексті певної ситуації.

Віртуальні інтерактивні вправи є ще однією корисною можливістю для застосування інтерактивних методів на уроках української мови. Вони можуть включати в себе використання інтерактивних дощок, веб-сайтів, програм та інших технологічних засобів для вивчення мови. Такі інструменти можуть бути використані для проведення вправ на розвиток граматичних, лексичних та соціативних навичок.

Застосування інтерактивних методів на уроках української мови допомагає стимулювати зацікавленість учнів у навчанні мови. Використання групової роботи та рольових ігор дозволяє учням активно залучатися до процесу навчання та сприяє розвитку їх комунікативних навичок. Віртуальні інтерактивні вправи, у свою чергу, дозволяють учням вивчати мову за допомогою технологій, які вони люблять і використовують у повсякденному житті.

Наведемо приклад рольової гри на уроці української мови:

Початок гри:

Учитель розповідає учням, що сьогодні вони будуть грати в рольову гру на тему "Замовлення в кафе". Учні діляться на групи по 2-3 людини і обирають ролі: офіціанта та клієнтів.

Вступна сцена:

Учені, які грають роль клієнтів, заходять до кафе (класної кімнати) та підходять до столу, сідають та кличуть офіціанта (іншого учня). Офіціант починає діалог зі словами:

Офіціант: "Доброго дня! Я ваш офіціант. Що ви бажаєте замовити?"

Клієнт 1: Доброго дня. Ми б хотіли замовити десерти.

Офіціант: Звичайно, я радий вам допомогти. Чого саме ви бажаєте?

Клієнт 1: Я б хотів замовити пончик з начинкою, будь ласка.

Офіціант: Дуже добре. А ви, що замовите?

Клієнт 2: Я б хотів замовити кекс із шоколадом та малиновим соусом.

Офіціант: Записую. Дякую за замовлення. Ваші десерти будуть готові найближчим часом.

Клієнти: Дякуємо.

Коли учні програли трапезу вони знову кличуть офіціанта для розрахунку.

Клієнт: Яка вийшла сума нашого замовлення?

Офіціант: Сума вашого замовлення виходить 100 гривень.

Клієнт дає гроші. Офіціант перевіряє рахунок і видає здачу.

Клієнти: Дякуємо за обслуговування. До побачення!

Учні встають та йдуть до дверей покидаючи кафе (класну кімнату).

Отже, застосування інтерактивних методів під час уроків української мови є дуже важливим для підвищення ефективності навчання та розвитку учнівських навичок. Ці методи допомагають створити динамічне та захоплююче навчальне середовище, що сприяє більш успішному засвоєнню матеріалу та залучає учнів до активного участі в процесі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. П'яст Н. Й. Використання інтерактивних методів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2010. Вип 1. С. 98-102
2. Павлик О. А. Розвиток писемного мовлення школярів засобами інтерактивного навчання. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2008. Серія: Філологічні студії. Вип 2. С. 126-131

Тетяна Махукова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка,
(м. Полтава, Україна)

СТРУКТУРНО-СИСТЕМНИЙ ПІДХІД В МЕТОДОЛОГІЧНОМУ ПІДГРУНТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ОПФР В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з особливими освітніми потребами (ООП) визначено інклюзію, яка ґрунтується на повазі до індивідуальних людських відмінностей. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості, зокрема, надання дитині з ОПФР якісного психолого-педагогічного супроводу.

Зміст діяльності учасників психолого-педагогічного супроводу підпорядковується філософським, соціокультурним, правовим засадам й загально педагогічним принципам організації освіти та формування пізнавальної діяльності дітей з ОПФР. Проте, реалізація принципів, конкретний зміст, зокрема, принципів індивідуального підходу, індивідуалізації навчання, діяльнісного та системного підходів в системі інклюзивної освіти має закономірну своєрідність [1].

Поняття «принцип» означає основу, з якої потрібно виходити і якою потрібно керуватися. Ці вихідні положення, що являють собою систему найбільш загальних, суттєвих і стійких вимог, які визначають характер і особливості організації корекційно-освітнього процесу та управління пізнавальною діяльністю осіб з ООП, розроблено в працях видатних науковців

України (В. Бондар, А. Колупаєва В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, А. Шевцов та ін.).

Принцип індивідуального підходу – врахування індивідуальних темпів і напрямків розвитку особистості та фахівця. Це принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистісних рис і умов життя, а індивідуалізацію навчання розуміють як:

- організацію навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку наукованості;

- систему виховних і дидактичних засобів, що відповідають меті діяльності та реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів, груп учнів і дозволяють забезпечувати навчальну діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням мети навчання. Тобто, індивідуалізація це врахування в індивідуальних особливостей дітей у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються.

Принцип діяльнісного підходу – вивчення особистості у процесі діяльності, приймаючи за основний показник динаміку розвитку певних якостей суб'єкта діяльності [4].

1991 рік науковці вважають початком п'ятого періоду еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з особливостями психофізичного розвитку і в цей період розпочинаються стрімкі процеси розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Значні досягнення функціонування спеціальних навчальних закладів України, в яких до розбудови інклюзивних процесів діти з ОПФР здобували освіту, вдосконалювали особистісні й соціальні якості, завдячують розробленій у вітчизняній спеціальній педагогіці якісній теоретико-методологічній основі, яка залишається фундаментальною й на нинішньому етапі, відповідає пріоритетам державної політики в розвитку системи освіти [1].

Особливе місце серед методологічних підходів посідає системний, або системно-структурний. Системний підхід у науці та на практиці дозволяє

найбільш повно та ефективно підійти до вирішення проблем інклюзії, успішного розвитку інклюзивних процесів, оскільки він базується на вимозі врахування усіх існуючих сторін та зв'язків об'єкта – системи освіти. Системність наукового знання є наслідком та відображенням взаємозв'язків, якими характеризується сама дійсність. Системний підхід конкретизує положення про системну будову об'єкта, про його увімкнутість у рівневі взаємодії з іншими об'єктами.

Так, найважливішими позиціями, що складають суть системного підходу, на думку О. Хохліної, є:

- необхідність підходити до вивчення певного явища, як до системи і її цілісності, до якої входять у певних зв'язках і відношеннях окремі елементи;
- аналізувати систему не як суму елементів, а як структуру, в якій елементи визначаються їх місцем у цій структурі;
- визначати кожне явище не лише системою взаємопов'язаних елементів, а й підсистемою у більш загальній системі;
- складові (елементи) системи можна розглядати як самостійні системи.

Враховуючи зазначене, системний підхід в досягненні ключової мети навчання і соціалізації осіб з ОПФР, відповідно до їхніх потреб і потенційних можливостей в умовах інклюзивної освіти, дозволяє забезпечувати аналіз й удосконалення психолого-педагогічного супроводу дітей з ОПФР з огляду на повноту характеристик складових усієї сукупності взаємодій суб'єктів.

Принцип системності, як і будь-який інший дидактичний принцип, втілюється за певної низки вимог до побудови системи супроводу, організації цього процесу, учасників процесу тощо. Принцип системності вимагає здійснення поступового логічного переходу від одиничного до загального.

Втім, психолого-педагогічний супровід, як форма індивідуальної роботи, має враховувати принцип варіативності та нестабільності стану супроводжуваної дитини з ОПФР й стосунків між нею і фахівцем [3].

У процесі взаємодії відбуваються постійні зміни самої особистості, ставлення до фахівця, зовнішнього оточення, що має враховуватися в організації форм та методів психолого-педагогічної допомоги. Цей принцип передбачає:

- здатність до змін і розвитку як під дією внутрішніх факторів, так і зовнішніх умов життя;
- зміну стосунків фахівця та супроводжуваної дитини у процесі роботи та з її соціальним оточенням;
- врахування індивідуальності особистості, її соціального статусу у суспільстві, специфіки стосунків з іншими людьми;
- корекцію поведінки, зміну позиції, світосприйняття.

Підсумовуючи слід додати, що психолого-педагогічний супровід має передбачати:

- здійснення психолого-педагогічної допомоги, надання соціально-психологічних послуг і соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем;
- соціально-педагогічне виховання, що охоплює створення умов та проведення форм роботи, спрямованих на оволодіння і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій;
- психологічну, педагогічну та соціальну підтримку, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у розв'язанні різноманітних проблем;
- консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання труднощів; сприяння у досягненні поставленої мети і розкритті внутрішнього потенціалу особистості тощо.

Створюючи модель системи психолого-педагогічного супроводу, слід дотримуватися таких методологічних вимог, як: концептуальність, керованість, ефективність, відтворюваність. Концептуальність системи психолого-педагогічного супроводу припускає опору на наукову концепцію [2].

Система супроводу має містити всі ознаки системи (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність). Керованість системи психолого-педагогічного супроводу – припускає можливість діагностичного цілепокладання,

планування, проектування процесу супроводу, поетапної діагностики, варіювання засобів та методів з метою корекції результатів.

Тобто, функціональність психолого-педагогічного супроводу забезпечується комплексом взаємозв'язаних і взаємообумовлених психолого-педагогічних впливів: діагностично-прогностичних, організаційно-методичних, корекційно-розвиткових, консультативних, просвітницько-профілактичних.

Результативність системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ОПФР полягає в тому, що під час проектування моделі супроводу необхідними є:

- психолого-педагогічна діагностика та аналіз динаміки психічного і соціального розвитку дитини;
- виявлення причин труднощів у навчанні, інтелектуальному та психосоціальному розвитку, соціально-психологічній адаптації;
- усунення виявлених труднощів психосоціального розвитку дітей, зниження ризиків проблем адаптації до освітнього середовища;
- своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктних ситуацій у процесі взаємодії;
- формування активного співробітництва у навчальній діяльності, що спрямовано на удосконалення, розвиток, формування особистості дитини; формування соціальної компетентності учасників супроводу.

Сутність і типи психологічного супроводу, які зорієнтовані на дитину з ОПФР, полягають у такій допомозі й підтримці, в основі якої лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб'єктів супроводу за вибір варіантів вирішення актуальної проблеми розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: « А. С. К. », 2012. - 308 с.
2. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки / В. М. Синьов // Наук. часоп. НПУ ім. М. П.

Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 11. – С. 3–8.

3. Хохліна О. П. Організація педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти на основі системно-структурного підходу / О. П. Хохліна // Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2011, № 14 (225). : Пед. науки – С. 75-81.

4. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // зб. Наук. Праць Кам'янець-Подільського держ. університету. – Вип. VIII . – 2007. – 420 с.

Вікторія Микільченко,
здобувач вищої освіти ОС «магістр» І курсу
спеціальності „Спеціальна освіта”,
ДЗ „Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
(м. Полтава, Україна)

Ірина Макаренко,
к. п. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

МУЗИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У цій статті розглядається тема використання музики в логопедичній практиці як інструменту для розвитку мови. Музика є ефективним засобом для навчання, оскільки стимулює безліч областей мозку, включаючи ті, що відповідають за мовлення, сприйняття та увагу. Музика може бути використана логопедами для досягнення різних цілей, включаючи покращення вимови, розширення словникового запасу та підвищення емоційної та соціальної компетентності.

У логопедичній практиці музика широко використовується як додатковий метод навчання, який допомагає дітям з порушеннями мови краще розуміти та запам'ятовувати звуки, слова та фрази. Музика також може бути використана для поліпшення ротової моторики, що є важливим фактором для правильної вимови звуків. Крім того, музика може стимулювати мотивацію дітей до навчання та створювати позитивну атмосферу під час логопедичних занять.

Завдяки використанню музики в логопедичній практиці, діти можуть швидше та ефективніше досягати поставленої мети, а також отримувати задоволення від процесу навчання. Використання музики в логопедичній практиці має безліч переваг, які не тільки допомагають дітям досягати поставленої мети, але й роблять процес навчання більш цікавим і захоплюючим.

Процес розвитку мови в дітей віком починається з формування звукового апарату, та був продовжується з освоєнням навичок вимови звуків, слів і фраз. Крім того, діти навчаються розуміти мову, формувати свої думки та передавати їх у словах, а також навчаються використовувати мову для спілкування з іншими людьми.

Однією з головних проблем, пов'язаних з розвитком мови у дітей, є порушення вимови звуків, що може бути викликано різними причинами, такими як анатомічні особливості звукового апарату, спадковість, нестача вправ на розвиток мови та інші фактори. Крім того, у дітей можуть виникати проблеми з формуванням словникового запасу, що ускладнює розуміння мови та самостійне формулювання думок.

Як музика допомагає розвивати мову у дітей? Музика стимулює кілька областей мозку, включаючи ті, що відповідають за мовлення, сприйняття та увагу. Використання музики у логопедичній практиці може допомогти дітям покращити вимову звуків, розвинути моторику рота та розширити словниковий запас. Крім того, музика може допомогти дітям покращити здатність до спілкування та розвинути емоційну та соціальну компетентність.

Музика може бути використана для допомоги дітям з порушеннями мови у різних аспектах. Наприклад, музика може допомогти дітям із порушеннями вимови звуків покращити свої мовні навички. При використанні музики в логопедичній практиці діти можуть тренувати моторику рота та мови, що сприяє правильній вимові звуків. Крім того, музика може допомогти дітям розширити свій словниковий запас, покращити здатність розуміти та використовувати мову у спілкуванні з іншими людьми.

Музика також може використовуватися для покращення розуміння мови у дітей. Часто діти з порушеннями мови мають труднощі з розумінням слів та фраз, що ускладнює їхнє навчання та спілкування з іншими людьми. При використанні музики у логопедичній практиці діти можуть вчитися розуміти мову через ритм, мелодію та інтонацію, що допомагає їм краще розпізнавати та інтерпретувати мовлення.

Крім того, музика може допомогти дітям із порушеннями мови розвинути соціальні навички. Під час музичних занять діти можуть вчитися працювати у групі, висловлювати свої емоції та думки, а також вчитися поважати та слухати інших.

Існує безліч типів музичних занять, які можна використовувати у логопедичній практиці. Наприклад, діти можуть співати пісні, грати на музичних інструментах, танцювати під музику, брати участь у імпровізаційних іграх та багато іншого. Важливо вибирати музику, яка підходить для певного віку та рівня розвитку дитини, а також враховувати індивідуальні потреби та інтереси кожної дитини. При використанні музики в логопедичній практиці важливо стежити за правильною артикуляцією звуків та правильною вимовою слів. Рекомендується вибирати музику, яка містить ясні та чіткі слова, щоб діти могли краще розуміти текст пісень та тренувати свої мовні навички.

Також необхідно враховувати особливості кожної дитини та підбирати музичні заняття, які підходять саме їй. Наприклад, якщо дитина має проблеми з моторикою рота та язика, то можна використовувати заняття зі співом, щоб покращити контроль над мускулатурою. Важливо також використовувати музику у комбінації з іншими методиками логопедичної практики, такими як ігри з картками із зображенням об'єктів чи вправи на артикуляцію.

Справді, створення позитивної та безпечної атмосфери для дітей є ключовим аспектом використання музики у логопедичній практиці. Музика має бути веселою, динамічною та цікавою, щоб діти отримували задоволення від процесу навчання та могли краще засвоювати матеріал. Діти повинні відчувати себе комфортно та впевнено, щоб максимально ефективно брати участь у

заняттях. Для створення таких умов логопеди можуть використовувати різні методи. Наприклад, вони можуть використовувати ігри, жарти та гумор, щоб зробити процес навчання більш цікавим та привабливим для дітей. Також логопеди можуть використовувати музику для створення певної атмосфери під час занять, наприклад, використовувати музику для створення спокійної та розслаблюючої атмосфери або для створення енергійної та веселої атмосфери, залежно від того, які завдання необхідно вирішити на занятті. Крім того, логопеди можуть використовувати музику для заохочення дітей та мотивації їх до навчання. Наприклад, можна використовувати музику для нагородження дітей за успішне виконання завдань або для створення асоціацій між певними словами або звуками та музичними фрагментами.

Таким чином, використання музики в логопедичній практиці може бути дуже ефективним методом для розвитку мовлення дітей. Головне при цьому не забувати про поєднання використання музики з іншими методами логопедичної практики, створюючи комфортне та безпечне середовище. Крім того, використання різноманітних методів може допомогти дітям краще засвоювати матеріал та зберігати інтерес до процесу навчання. Важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, і логопеди повинні вибирати методи, які найкраще відповідають індивідуальним потребам та можливостям кожної дитини.

Музика у роботі логопеда використовується:

– для покращення вимови звуків. Логопеди можуть використовувати пісні, в яких багаторазово повторюються звуки, які діти мають труднощі у вимові. Наприклад, для дітей, які зазнають труднощів із вимовою звуку "р", можна використовувати пісню "Карусель", в якій багаторазово повторюється цей звук.

– для поліпшення швидкості мовлення. Логопеди можуть використовувати ритмічні вправи, такі як повторення слів чи фраз із певною швидкістю, щоб допомогти дітям покращити швидкість та плавність своєї мови.

– для покращення артикуляції. Логопеди можуть використовувати музичні інструменти, такі як флейта, губна гармошка або музичний ключ для покращення

артикуляції звуків. Діти можуть грати на інструменті, продуваючи повітря і вимовляючи звук одночасно.

– для розвитку словникового запасу. Логопеди можуть використовувати пісні, щоб допомогти дітям дізнаватися про нові слова та фрази. Наприклад, можна використовувати пісні, у яких багато разів повторюються певні слова чи фрази, щоб діти запам'ятовували їх легше.

– для формування фонематичного сприйняття. Логопеди можуть використовувати музику для допомоги дітям у розрізненні звуків та фонем. Наприклад, можна використовувати пісні, в яких багато разів повторюються слова зі схожими звуками, щоб діти навчилися розрізняти їх.

Важливо пам'ятати, що ці приклади є вичерпним списком, і логопеди можуть використовувати музику в логопедичній практиці по-різному, залежно від індивідуальних потреб кожної дитини, логопед може вибрати відповідні музичні вправи. Наприклад, для дітей із затримкою мовного розвитку корисними можуть бути вправи, спрямовані на розвиток фонематичного слуху та артикуляції звуків. Для дітей з порушеннями звуковимови, можна використовувати пісні з звуками, що повторюються, що дозволить їм більш усвідомлено і правильно вимовляти ці звуки. Також музика може використовуватися для розвитку інших аспектів мовлення, таких як словниковий запас, граматики та виразності. Для цього можуть застосовуватися пісенні тексти, в яких використовуються різні слова та конструкції, а також вправи на виразне читання та імпровізацію.

Однак, необхідно пам'ятати, що використання музики в логопедичній практиці не є панацеєю і не може замінити індивідуальний підхід до кожної дитини. Музика має бути використана у поєднанні з іншими методами логопедичної роботи і лише після ретельної діагностики мовного розвитку дитини.

Після проведення занять з використанням музики в логопедичній практиці необхідно провести аналіз результатів. Для цього можна використовувати такі критерії:

- Поліпшення артикуляції та вимови звуків: необхідно проаналізувати, наскільки покращилася артикуляція та вимова звуків у дитини після занять. Для цього можна записати фонетичні схеми звуків до та після занять та порівняти їх.
- Розширення словникового запасу: слід оцінити, скільки нових слів та виразів вивчила дитина після занять. Для цього можна використовувати словникові тести та аналізувати їх результати.
- Поліпшення граматики: необхідно оцінити, наскільки покращала граматика мови дитини після занять. Для цього можна використовувати граматичні тести та аналізувати їх результати.
- Поліпшення промовистості мови: слід оцінити, наскільки покращилася виразність та інтонація мови у дитини після занять. Для цього можна використовувати аудіозаписи занять та порівнювати інтонацію та виразність до та після занять.
- Поліпшення загальної мотивації та інтересу до логопедичної роботи: необхідно оцінити, наскільки покращилася мотивація та інтерес дитини до логопедичної роботи після занять із використанням музики. Для цього можна використовувати опитувальники та анкети, а також зворотний зв'язок від батьків та вчителів.

Аналіз результатів дозволить логопеду оцінити ефективність використання музики у логопедичній практиці та внести відповідні корективи у подальшу роботу.

Приклади конкретних вправ та завдань, які логопед може використовувати під час роботи з дітьми за допомогою музики:

- Використання музичних ритмів та мелодій для покращення мовного ритму та інтонації. Логопед може запропонувати дітям повторювати ритмічні патерни та мелодії, вимовляючи слова чи фрази з певним наголосом та інтонацією. Це допомагає покращити плавність мови та урізноманітнити інтонаційні модуляції.

- Використання музичних ігор та пісень для тренування артикуляції. Логопед може запропонувати дітям вимовляти звуки, склади та слова, використовуючи музичні ігри та пісні. Наприклад, діти можуть повторювати звуки в ритмі музики або заповнювати пропущені слова в піснях, вимовляючи їх із правильною артикуляцією.

- Використання музичних казок та оповідань для розвитку словникового запасу та граматичних навичок. Логопед може використовувати музичні казки та оповідання, щоб допомогти дітям розширити свій словниковий запас та покращити свої граматичні навички. Наприклад, діти можуть слухати та повторювати фрази з музичної казки, вивчати нові слова та використовувати їх у контексті.

- Використання музичних імпровізацій та ігор для покращення комунікативних навичок. Логопед може використовувати музичні імпровізації та ігри для допомоги дітям у розвитку комунікативних навичок, таких як взаємодія, слухання та вираження своїх думок та емоцій. Наприклад, діти можуть створювати музичні історії разом із логопедом, де кожен грає свою роль і висловлює свої думки та емоції через музику.

Це лише кілька прикладів того, як музика може бути використана у логопедичній практиці.

Конкретні вправи та завдання можуть бути розроблені індивідуально для кожної дитини.

Отже, музика є ефективним інструментом для розвитку мовлення у дітей із порушеннями, оскільки вона стимулює розвиток моторики, слуху, уваги та пам'яті. Крім того, музика створює позитивну та безпечну атмосферу для дітей, яка допомагає їм краще засвоювати матеріал.

Використання музики у логопедичній практиці вимагає правильного підбору музичних композицій, і навіть поєднання музики коїться з іншими методами логопедичної практики. Необхідно також стежити за правильною артикуляцією звуків та створювати цікаві та різноманітні завдання.

Крім того, необхідно продовжувати дослідження в галузі поєднання музики з іншими методами логопедичної практики, такими як ігри та вправи, щоб розробити комплексні програми логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення.

В цілому, використання музики в логопедичній практиці має великий потенціал для покращення ефективності та результативності навчання дітей з порушеннями мови. Поєднання музики з іншими методами допомагає створювати цікаві та ефективні уроки, які можуть сприяти більш швидкому та ефективному розвитку мовлення у дітей. Використання ігрових методик із музикою може допомогти дітям із затримкою мовного розвитку навчитися правильно вимовляти звуки та слова. А використання технік релаксації з музикою може допомогти дітям із порушеннями звуковимови впоратися з тривожністю та підвищити впевненість у собі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Колупасва А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300с.
3. Корпанець Н.М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з ООП. К., 2018. 56 с.

Анастасія Мухіна,
к.псих.наук, доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти ЛНУ імені Тараса Шевченка
(м.Лубни, Україна)
ORSID 0000-0002-5919-2559
muhinaanastasia730@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІСІ

У дітей з розладами аутистичного спектру навіть найелементарніші навички у повсякденному житті складаються досить пізно і з великими труднощами. При

цьому надзвичайно ускладнене перенесення надбаних ними умінь в інші умови. В дошкільній педагогіці виховання культурно-гігієнічних навичок розглядається в єдності із завданнями фізичного виховання, яке наголошує на турботі про фізичне здоров'я дитини як одному з пріоритетів педагогічної роботи (Т. Ільїна, Т. Поніманська, Ф. Сохін, В. Ядешко).

Особливості формування соціально-побутових навичок у загальній педагогіці висвітлювались лише опосередковано – в методиці викладання природознавства, у контексті санітарно-гігієнічного виховання (В. Горощенко, В. Кузнєцова, Л. Мельчаков, С. Павлович, В. Пакулова). У дошкільній олігофренопедагогіці окремі аспекти формування навичок самообслуговування вивчались у зв'язку із особливостями соціальної поведінки дошкільників (Н. Морозова), розвитку побутового сюжету в грі (О. Гаврилушкіна, Н. Соколова), навчання предметним діям на заняттях із самообслуговування (О. Катаєва, О. Стребелева), розвитку самостійності у соціально-побутовій діяльності (Г. Шинкаренко).

Соціально-побутові навички – це знання і вміння, безпосередньо пов'язані з організацією власної поведінки і спілкуванням з оточуючими людьми в різних соціально-побутових ситуаціях. У своєму загальному значенні поняття «соціально-побутові навички» передбачає вміння самостійно будувати свою поведінку у всіх життєвих ситуаціях поза рамками навчальної або професійної (трудової) діяльності [1].

Виділяють п'ять критеріїв, що визначають поняття соціально-побутової діяльності:

1) самообслуговування (прийом їжі, поводження з одягом і взуттям, користування туалетом, гігієна тіла);

2) організація харчування (приготування їжі, користування побутовими приладами при приготуванні їжі, складання меню, приготування їжі за рецептом, сервіровка столу, миття посуду);

3) догляд за речами (догляд за взуттям, чистка одягу, зберігання одягу, ручне прання, машинне прання, прасування);

4) прибирання приміщення (підмітання підлоги, витирання пилу, прибирання пилососом, вологе прибирання підлоги, чищення сантехніки, винесення сміття);

5) поводження з грошима, покупки (уявлення про купівельну функцію грошей, ведення бюджету, планування і здійснення покупок) [3].

У межах емпіричного дослідження була використана система критеріїв, визначена Т.Г. Роменською на основі аналізу відомих універсальних параметрів та показників, які можуть бути використані в якості індикаторів для вивчення соціально-побутових навичок. Для діагностування кожного компонента соціально-побутової орієнтації було підібрано експериментальні методики:

1) мотиваційно-ціннісний компонент – тест атитюдів дітей Дж. Кагана і Д. Лемкіна (модифікована);

2) когнітивний компонент – методика «Бесіда» (Т. Г. Роменська);

3) праксеологічний компонент – методика «Індивідуальні трудові доручення» Г. Урунтаєвої;

4) соціокультурний компонент – методика «Оціни вчинок» А. Бомаріс.

Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів соціально-побутової орієнтації дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру: високий, середній, низький.

Вибірку дослідження склали 2 групи. Перша група – 15 дітей старшого дошкільного віку, віком від 6 до 7 років, із розладами аутистичного спектру. Друга група – 15 дітей старшого дошкільного віку, віком від 5 до 7 років, які нормально розвиваються.

Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки. За мотиваційно-ціннісним критерієм отримано такі дані: у групі дітей з розладами аутистичного спектру відмічається переважно середній (46,7%), з тенденцією до високого (33,3%) рівні соціально-побутової орієнтації. Тоді як у групі дітей із нормативним розвитком переважає високий рівень соціально-побутової орієнтації (66,7%). Визначено, що переважання низького та середнього рівнів сформованості емоційної потреби пояснюється розбіжністю між ідеальними прагненнями та

реальними можливостями дошкільника в забезпеченні емоційної потреби. Виявлено, що для дітей із розладами аутистичного спектру найбільш затребуваною є підвищена потреба у самопідтримці, що виявляється у невпевненості в собі, неадекватній самооцінці, психологічних захистах. Визначено, що стан сформованості розуміння мотиву та вибору конкретних цінностей для задоволення потреб у дітей із розладами аутистичного спектру значно нижчий. З'ясовано, що на становлення мотиваційно-ціннісного компонента соціально-побутових навичок суттєво впливають ті мотиви, які притаманні дітям із розладами аутистичного спектру (генералізовані мотиви, мотиви збереження, мотиви заперечення), що вносить відповідні зміни в стандартну ієрархію мотивів, яка характерна для дітей старшого дошкільного віку.

За когнітивним критерієм отримано такі дані: у групі дітей з розладами аутистичного спектру відмічається переважно середній (40%) та низький (40%) рівні соціально-побутової орієнтації. Тоді як у групі дітей із нормативним розвитком переважає середній рівень соціально-побутової орієнтації (60%) із тенденцією до високого рівня (33,3%). Діти з розладами аутистичного спектру не знають багатьох явищ навколишнього предметного світу і соціальної сфери, й найчастіше мають уявлення лише про те, що було в їх практичному досвіді. Це обумовлено вимушеною ізоляцією, обмеженням контактів із дорослими та однолітками і людьми, пізнання навколишнього світу в процесі предметно-практичної діяльності, пов'язаними з проявами розладів.

За праксеологічним критерієм отримано такі дані: у групі дітей із розладами аутистичного спектру відмічається переважно середній (46,7%), та низький (46,7%) рівні соціально-побутової орієнтації. Тоді як у групі дітей із нормативним розвитком переважає середній рівень соціально-побутової орієнтації (66,7%). Особливістю праксеологічного компонента у дітей із розладами аутистичного спектру є те, що він має значно нижчий рівень сформованості, ніж у дітей із нормативним розвитком, і розрив його може тільки збільшуватися з віком.

Причинами виявленої тенденції є відставання в комунікативних уміннях, щоденній активності, мобільності (включаючи соціальну).

За соціокультурним критерієм отримано такі дані: у групі дітей з розладами аутистичного спектру відмічається переважно середній (53,3%) та низький (33,3%) рівні соціально-побутової орієнтації. Тоді як у групі дітей із нормативним розвитком переважає середній рівень соціально-побутової орієнтації (46,7%) та високий рівень (46,7%). Можна простежити основні тенденції взаємодії дітей із розладами аутистичного спектру з оточенням (адаптація середовища, культурна і міжкультурна), при якій вони частково пристосовуються, змінюючи власні внутрішні характеристики, і частково пристосовують подібні елементи до своїх потреб.

Аналізуючи результати статистичного аналізу було виявлено статистично значущі розбіжності між групою старших дошкільників із розладами аутистичного спектру і групою старших дошкільників із нормативним розвитком, а саме, у дітей з із розладами аутистичного спектру всі компоненти соціально-побутової орієнтації розвинуті значущо нижче. Тож, завдання подальшого дослідження постає в розробці шляхів оптимізації цього процесу у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дробот Л. Змістове та методичне забезпечення формування санітарно-гігієнічної культури на уроках соціально-побутового орієнтування у спеціальній школі для розумово відсталих дітей. Дефектологія. 2005. №3. С. 39-41.
2. Ніколенко Л. М. Рохвиток соціальних навичок у дітей з порушеннями аутичного спектра в умовах інтеграційного оздоровчого табору. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. №1 (13). С. 67-72.
3. Освіта дітей з аутизмом : від міфу до реальності : навчально-наочний посібник укл. Тетяна Скрипник. К.: Гнозис, 2014. 26 с.

Наталія Неліпа,
здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)
Ірина Макаренко,
к. п. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Переоцінити значення мовлення в житті людей складно. Для нашого нормального, повноцінного розвитку та соціалізації в суспільстві воно займає перше місце. Мовлення є засобом спілкування людей, воно необхідне при передачі інформації. Знання предметів та явищ навколишнього світу, встановлення зв'язків і відносин між ними відбувається при опорі на слова, що їх позначають.

Поява і нормальний розвиток мовлення у дитини залежить як від наявності соціуму, так і від індивідуальних, вроджених задатків, таких як збереження інтелекту, мовленнєвого апарату та фонематичних процесів.

Найбільш інтенсивно мовлення дитини розвивається в дошкільний період, коли формування фонематичних процесів проходить основний шлях розвитку. У ясельний період у дитини формується необхідна координація органів мовлення, в старший дошкільний вік засвоюється основний граматичний лад, пізніше додаються складні синтаксичні конструкції, безперервно і інтенсивно збільшується словниковий запас дитини.

Таким чином, формування звукової сторони мовлення при нормальному розвитку відбувається в двох взаємопов'язаних напрямках: засвоєння артикуляції звуків (рухів і позицій органів мовлення, потрібних для вимови) і засвоєння системи акустичних ознак звуків, необхідних для їх розрізнення.

Моторна алалія – це системне недорозвинення мовлення, зумовлене несформованістю мовних операцій процесу породження мовленнєвих

висловлювань, обумовлене органічною поразкою центру Брока до 3 років життя дитини. Симптомокомплекс моторної алалії має негативний вплив на психологічний розвиток дитини в цілому, і зокрема на мовленнєву комунікацію.

Сучасні уявлення про алалію свідчать, що це порушення мовленнєвого розвитку поєднує складні дефекти моторики, сприйняття, специфічні недоліки пізнавальної діяльності, мотивації до мовленнєвої комунікації та грубі дефекти операційного складу діяльності засвоєння й використання мови в процесі сприйняття та породження мовлення (Т. Візель, Г. Гуцман, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Орфінська, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Трауготт, М. Хватцев, М. Шеремет).

Проблемне поле дослідження виникає при розгляді наступних протиріч:

- між значним потенціалом сучасних наукових теорій і підходів в області сприйняття і породження мовлення і недостатнім їх використанням в області формування і розвитку орфографічно грамотного письмового мовлення людини;

- між наявністю зростаючої з року в рік кількості логопедичних фонематичних розладів мовлення дітей на різних етапах формування мовлення і відсутністю систематизації наукових уявлень про фонематичну складову сприйняття мовлення в різних розділах наукового знання;

- між наявністю однакових відомостей про фонематичні процеси в різних областях знання (психологія, нейропсихологія, корекційна педагогіка) і відсутністю єдиного понятійного апарату.

Завданням нашого дослідження буде:

1. Здійснити науково-теоретичний аналіз поняття «фонематичне сприйняття», «фонематичний слух», «фонематичний аналіз і синтез».

2. З'ясувати особливості мовлення дітей та оволодіння фонематичними процесами дітьми старшого дошкільного віку із з моторною алалією.

3. Визначити особливості порушення фонематичного аналізу і синтезу у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

4. Розробити методичні рекомендації з діагностики та розвитку

фонематичного аналізу та синтезу у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією.

Фонематичні порушення виявляються в заміні одного звуку іншим, що свідчить про не розпізнавання фонем, діти не чують різниці між потрібним звуком і його заміником. Причиною є недостатня сформованість фонематичних процесів.

До фонематичних процесів відносять: фонематичне сприймання; фонематичне уявлення; фонематичний аналіз і синтез.

Фонематичний аналіз і синтез, на відміну від фонематичного сприйняття, передбачає відділення звукової оболонки слова від значення, вичленення в ній далі нерозкладних одиниць та порядку їх слідування, зіставлення звукових форм слів і з'ясування їх подібності та відмінності, співвіднесення останнього в значеннях слів з неоднаковим фонемним складом. Тільки на базі фонематичного аналізу може бути сформовано знання про фонемний склад мови, систему мови, систему фонем в їх основних протиставленнях, які характерні для даної мови.

Сучасні уявлення про алалію свідчать, що це порушення мовленнєвого розвитку поєднує складні дефекти моторики, сприйняття, специфічні недоліки пізнавальної діяльності, мотивації до мовленнєвої комунікації та грубі дефекти операційного складу діяльності засвоєння й використання мови в процесі сприйняття та породження мовлення

Недорозвинення мовлення за моторної алалії носить системний характер, охоплюючи всі її компоненти: фонетико-фонематичний і лексико-граматичний. За основними ознаками можна виділити групу дітей із переважаючим фонетико-фонематичним недорозвиненням (їх меншість) і групу з переважаючим лексико-граматичним недорозвиненням. До першої групи належать порушення, зумовлені провідним ураженням нижніх відділів в центральній моторній області кори домінантної півкулі

Синдром фонетико-фонематичних порушень при моторній алалії, проявляється у артикуляційних розладах та у відсутності уявлень про звукову та

складову структуру слова в цілому. Тому звуковий та складовий склад слова є порушеним та нестійким.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Євдокимова О. М. Порушення усного та писемного мовлення школярів з епілепсією в умовах інклюзії. Логопед. 2017. № 5., С. 39–43. 89.
2. Шулікін Д. Нова українська школа й інклюзивна освіта. Освіта України. 2017. (№ 14).С. 5.
3. Бартенева Л. І. Психолінгвістична модель підручника «Читанка» для молодших школярів з ТПМ [Електронний ресурс]. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; ГО «Асоц. фахівців спец. та інклюз. освіти». К., 2015. Вип. 10. С. 19–25. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ооор_2015_10_5

Світлана Онишко,
здобувач вищої освіти ОС «магістр»,
Харківський державний
педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
(м. Харків, Україна)

РОЛЬ РОДИНИ У ВИХОВАННІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сім'я виступає найважливішим інститутом соціалізації дитини, і від розвитку виховного потенціалу родини, рівня її адаптативних можливостей і життєвої позиції кожного із членів залежить, наскільки цей процес буде позитивним і наскільки цей процес буде позитивним і наскільки ефективно відбуватиметься реабілітація дитини з особливими освітніми потребами.

Коли батьки дізнаються про інвалідність дитини або інше хронічне захворювання, вони вступають у життя, повне сильних емоційних переживань, важких виборів, взаємодії з різними фахівцями та постійної потреби в інформації та послугах, Спочатку батьки можуть розгубитися, відчутти себе самотніми, не

знаючи, з чого почати, де шукати інформацію, просити допомоги і розуміння. Реакція неприйняття: «це не могло трапитись зі мною». Неприйняття швидко змінюється злістю, яка може бути спрямована на медичних працівників, які розповіли вам про інвалідність дитини. Страх – ще одна реакція, Люди більше бояться невідомості, ніж популярності, точна інформація про діагноз та перспективи дитини в майбутньому лякає менше, ніж невідомість. Далі йде вина, вина й занепокоєння з приводу, що вони – батьки могли стати причиною інвалідності дитини. Розчарування. Той факт, що дитина недосконала, зачіпає батьків і кидає виклик їх системі цінностей. Це почуття разом з уявленням про дитину, які були до того, можуть призвести до можливості прийняти дитину, як цінну, як особистість. У такий період, коли стільки різних почуттів переповнюють серце батьків, складно виміряти, наскільки велике те чи інше почуття. І, вже згодом, батьки починають усвідомлювати свою відповідальність, однак відчують себе безпорадними в питаннях догляду, виховання дитини, звертаються до спеціалістів. Стадія адаптації: батьки «прийняли» ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї дитина з особливими освітніми потребами.

Не всі батьки проходять через таку послідовність відчуттів. Але при всій складності ситуації, дуже важливо для батьків розуміти ті почуття та емоції, які вони відчують, розуміти, що вони не одні і можуть зробити конструктивні дії.

В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників навчально-виховного процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. В сім'ї діти наслідують не лише батьків, а й орієнтуються на їхні соціальні і моральні установки. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали. Досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

Сім'я – це мікросоціум, в якому формуються моральні якості дитини, її відношення до людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин. І цей факт не можна упускати, як в діагностичній, так і в подальшій корекційній роботі з дитиною з проблемами в розвитку.

Сім'я дитини з відхиленнями в розвитку є її першим соціалізуючим інститутом. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить з великими труднощами та у дещо сповільненому темпі, його також можна розділити на етапи:

I етап соціалізації – входження дитини в соціум. Першою сходинкою є адаптація її в сім'ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на проблеми дитини і допомагають у їх подоланні. Виникаючі труднощі – результат неправильної позиції батьків та інших членів сім'ї.

II етап соціалізації – це перебування дитини у навчальному закладі. Важливу роль має відіграти такт педагогів, повага до дитини з особливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті виконують члени родини.

III етап соціалізації – адаптація дитини та її сім'ї у суспільстві (пошук інших сімей з подібними проблемами, встановлення контактів, пошук своєї "соціальної ніші").

Однак роботу з сім'ями дітей з особливими потребами неможливо чітко організувати без всебічного вивчення проблем сім'ї, родинно-дитячих відносин.

Сім'ї, в яких виховуються діти з відхиленнями в розвитку живуть під вантажем багаточисельних проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі проблеми. Відомо, що пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та ускладнює їхнє відношення до дитини. Декого з батьків трагічність ситуації надламує. А власне особистісні якості батьків визначають можливості соціалізації дітей та адаптації до життя, тобто їхнє майбутнє. Важливою є наявність у батьків такої важливої якості як

стресостійкість, саме вона необхідна для підтримки дитини. Відсутність же цієї якості вказує на нездатність батьків здійснювати виховання та соціальний супровід власної дитини протягом всього життя, взаємодіяти з фахівцями різного рівня чи навпаки, свідчить про схильність до аутизації по відношенню до дитини чи соціуму.

Важливість праці з батьками підкреслюється і в українському законодавстві. Зокрема, Закон України «Про загальну середню освіту» засвідчує, що «батьки є учасниками навчально-виховного процесу» і мають право:

- вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей;
- приймати рішення щодо участі в інноваційній діяльності загальноосвітнього навчального закладу;
- обирати і бути обраним до органів громадського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів;
- звертатися до відповідних органів управління освітою з питань навчання і виховання дітей;
- захищати законні інтереси дітей .

Втім батьки, як і будь-яка ланка, дотична до інклюзії, потребують відповідної підтримки і допомоги, що безумовно, підвищить у цьому їхню роль. Обов'язковим є отримання батьками широкого спектру послуг аби надати їм можливість стати компетентними захисниками прав своїх дітей, для подальшого використання цих навичок у відстоюванні права дитини на рівний доступ до якісної освіти, забезпечення економічної та соціальної незалежності дітей у майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05/ Макаренко Ірина Володимирівна; Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009.-20с.

2. Інклюзивне навчання в Україні
(<https://sites.google.com/site/inkluzivnenavcannavukraieni/>)

Ганна Отич,
здобувачка освіти,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Тимур Савченко,
здобувач освіти,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Людмила Савченко,
к.п.н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(м. Харків, Україна)

БЕЗБАР'ЄРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ - НОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

У сучасних умовах розвитку українського суспільства актуалізуються гуманістичні тенденції у ставленні до соціальних груп населення, що найбільше відчують прояви соціальної ізоляції, обмеженості спілкування, проблеми в адаптації до умов соціуму. Повноцінне життя людини можливе лише за умови, коли вона не відчуває ніяких обмежень у виконанні життєвих функцій. Проте, якщо такі обмеження з певних причин виникають, в цивілізованому суспільстві це означає, що спільними зусиллями цієї людини і оточення вони мають бути усунені. Саме тому головною метою і результатом педагогічної допомоги дітям, що мають фізичні обмеження, є максимально можливе залучення їх до всіх сфер соціального життя, наближення до такого стану здійснення соціальних функцій, яке притаманне здоровим людям.

Більшість щоденних дій для людини з інвалідністю – це важке випробування, яке найчастіше доводиться проходити самотійно. Кожен крок супроводжується бар'єрами: у під'їзді – сходинки, в автобусі – незручні посадкові майданчики. Ситуації, коли людина з інвалідністю не може влаштуватися на роботу через упередження роботодавця – це проблема бар'єрів, вирішення яких є

обов'язком держави перед її громадянами. Але й інших бар'єрів довкола нас, на жаль, також багато.

Аспекти психолого-педагогічної допомоги людям з обмеженими функціональними можливостями широко розглядались у філософській, соціологічній, психолого-педагогічній та соціально-педагогічній літературі. Зокрема, проблеми адаптації та інтеграції в громаду людей з обмеженими можливостями досліджено в працях О. Безпалько, М. Гавриш, А. Капської, Н. Мирошніченко, Г. Першко; достатньо вичерпно описана ця проблема іноземними авторами: Д. Голдбергом, Е. Даніелс, Р. Картером, Ф. Крид, Р. Мейо; помітний внесок в розробку цієї проблеми здійснили російські вчені: А. Зотова, Л. Щипіцина та інші.

У 1970 році Майкл Біднер, американський архітектор, висунув ідею, що функціональний потенціал кожної людини посилюється, коли знімаються зовнішні бар'єри – фізичні і ментальні. Пізніше цю ідею розвинув американський архітектор Рон Мейс, який з дитинства був хворий на поліомієліт. Він спільно з групою архітекторів, інженерів і дизайнерів запропонував рішення, що дає змогу зробити середовище безпечним і зручним для всіх – універсальний дизайн. Головне в універсальному дизайні, на думку розробників, все те, що проектується і виробляється, має бути таким, щоб цим могла скористатися кожна людина, тобто необхідно уникати штучних бар'єрів там, де їх можна уникнути.

Сучасний стан розвитку економіки України вимагає ефективнішого розв'язання проблем людей з обмеженими можливостями. Згідно з внесенням змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг [1], органи державної влади й управління, підприємства (об'єднання), установи й організації (незалежно від форм власності та господарювання), заклади освіти зобов'язані створювати відповідні умови для безперешкодного доступу інвалідів до житлових, громадських і виробничих будинків, споруд, громадського транспорту, для вільного пересування в межах населених пунктів. Закон гарантує людям з обмеженнями рівні можливості, як і іншим громадянам, для участі в економічній,

політичній і соціальній сферах життя суспільства, створює потрібні умови, які дають можливість інвалідам вести повноцінне життя відповідно до їхніх індивідуальних здібностей та інтересів.

Метою Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року є створення безперешкодного середовища для всіх груп населення, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, соціальної та громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики.

Основні цілі цього напрямку освітньої безбар'єрності: можливість дорослих, молоді та дітей використовувати всі види та форми освіти; задоволення особливих освітніх потреб всіх учасників освітнього процесу; створення інклюзивного освітнього середовища.

Для кращого розуміння, що таке безбар'єрність, варто знати такі терміни:

Безбар'єрність – загальний підхід до формування та імплементації державної політики для забезпечення безперешкодного доступу всіх груп населення до різних сфер життєдіяльності.

Безбар'єрне середовище – це простір необмежених можливостей, в якому немає місця дискримінації та враховуються інтереси кожного.

Фізична безбар'єрність – усі об'єкти фізичного оточення доступні для всіх соціальних груп незалежно від віку, стану здоров'я, інвалідності, майнового стану, статі, місця проживання та інших ознак.

Інформаційна безбар'єрність – люди незалежно від їх функціональних порушень чи комунікативних можливостей мають доступ до інформації в різних форматах та з використанням технологій, зокрема шрифт Брайля, великошрифтовий друк, аудіодискрипція (тифлокоментування), переклад жестовою мовою, субтитрування, формат, придатний для зчитування програмами екранного доступу, формати простої мови, легкого читання, засоби альтернативної комунікації.

Цифрова безбар'єрність – усі суспільні групи мають доступ до швидкісного Інтернету, публічних послуг та публічної цифрової інформації. Це можливість відкритого доступу до швидкісного інтернету тим, для кого він є критичною необхідністю та умовою для спілкування, придбання речей, навчання, творчої та соціальної реалізації, а також інших потреб.

Суспільна та громадянська безбар'єрність – забезпечено рівні можливості участі всіх людей, їх об'єднань та окремих суспільних груп у житті громад та держави, рівний доступ до суспільно-політичного та культурного життя, сприятливе середовище для фізичного розвитку та самореалізації, а також інклюзивне середовище як передумова для участі у всіх формах суспільного життя та громадської активності.

Освітня безбар'єрність – створені рівні можливості та вільний доступ до освіти, зокрема освіти протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей.

Економічна безбар'єрність – всі громадяни незалежно від віку, статі, сімейного стану чи стану здоров'я мають умови та можливості для працевлаштування, отримання фінансових та інших ресурсів для заняття підприємництвом чи самозайнятістю. Впровадження програм професійної підготовки, кар'єрної орієнтації, навчання фінансовій грамотності, розвиток підприємницької культури, надання консультаційної підтримки, створення додаткових можливостей для дистанційної роботи – комплекс заходів і практик, які допоможуть працевлаштувати представників вразливих верств населення, зокрема осіб з інвалідністю, пенсіонерів, студентів без досвіду роботи, вагітних жінок і батьків у декреті.

Отже, безумовно, важливою умовою інклюзивної освіти є безбар'єрне освітнє середовище. Реалізація права дітей з особливими освітніми потребами щодо рівного доступу до якісної освіти вимагає забезпечення безбар'єрного доступу до закладів освіти та організації безпечного інклюзивного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг [Електронний ресурс]. Режим доступу : [//http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?pf3516=6437&skl=9](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?pf3516=6437&skl=9).
2. Музафарова Е.А. Технології інклюзивної освіти як засобу для створення безбар'єрного навчання дітей з ОВЗ [Електронний ресурс]. *Освіта і виховання*. 2016. № 5. С. 89-91. Режим доступу : <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1705/>.

Вікторія Данчак,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
Діана Подлесна,
здобувачка освіти ОС «бакалавр» 1 курсу
спеціальності «Спеціальна освіта»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

Прискорення науково-технічного прогресу, розвиток соціальної сфери, застосування комп'ютерних технологій впливає на систему освіти. Школа повинна ефективно і своєчасно реагувати на все що відбувається у сучасному житті. «Система освіти, як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, одні з яких потребують структурних змін у ній, інші змістових, технологій них» [1].

В педагогічній сфері за останні роки з'являється багато нових термінів. Термін «Інновація» (з лат. Innovatia – оновлення, новизна, зміна) означає нововведення, які вносять у середовище нові елементи [1].

Зміни у сфері освіти, що зумовлені змінами в світових процесах стають одним з основних чинників інноваційного розвитку суспільства. Пріоритетом напрямку сучасної освіти можна розглядати інклюзивну освіту, що забезпечує

рівний доступ до освіти всім з урахуванням різноманітних особливостей освітніх потреб та індивідуальних можливостей особистості [2, с.158].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері було присвячено чимало досліджень провідних вчених, серед яких К. Ангеловські, Н. Артикуца, О. Арламов, І. Бех, М. Бургін, Л. Ващенко, Г. Герасимова, Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Журавльов, Л. Ілюхіна, М. Кларін, О. Козлова, А. Ніколс, М. Поташник, О. Пехота, О. Попова, Л. Подимова, А. Пригожина, В. Сластьонін, А. Хуторський та інші. Реформування сучасної української освіти здійснюється з урахуванням цих аспектів і особлива увага приділяється проблемі доступу до навчання для осіб з особливими освітніми потребами. Кращу якість освіти забезпечує створення в суспільному просторі спеціального підходу до навчального процесу такої дитини, зміни в роботі закладу освіти, внесення додаткових елементів до освітнього процесу, направлено на всебічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Саме в закладах освіти відбувається перша активна взаємодія дитини з навколишнім світом, що дозволяє розвивати соціальні відносини й навички функціонування спільних дій.

Загальний заклад освіти повинен здійснювати модернізацію своєї діяльності, впроваджувати в освітній процес комплекс різноманітних гнучких форм, прийомів і методів навчання, застосовуючи індивідуальний підхід для залучення всіх учнів класу до участі в освітньому процесі. Пошук ефективних педагогічних технологій для реалізації процесу інклюзивної освіти, використання інноваційних технологій стали актуальними вимогами для організації навчання дітей з особливими освітніми потребами [2, с.159].

Отже, розвиток дитини з особливими освітніми потребами – це взаємопов'язаний процес безперервних кількісних і якісних змін у біологічних, соціальних та моральних сферах, ключовими формами яких є процес навчання та виховання.

Використання інноваційних технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами допомагає розкрити можливості розвитку їхніх навичок, підтримувати їх спілкування з однолітками, викладачами.

Основні функції інноваційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами: компенсаторна (технічна підтримка з метою полегшення читацької та письмової діяльності); дидактична (педагогічна підтримка в застосуванні інноваційних технологій з метою створення відповідного освітньої сфери та освоєння ресурсів); комунікаційна (комунікативна підтримка для участі в системах мережевої взаємодії).

Одним з найперспективніших шляхів навчання дітей з особливими освітніми потребами є впровадження активних форм і методів навчання серед яких важливе місце посідають дидактичні ігри і інтерактивне навчання [2, с.160].

У дітей з особливими освітніми потребами уповільнений і своєрідний розвиток психічних процесів таких, як уважність, сприймання, пам'ять, що ускладнює навчальну діяльність. Засвоювання матеріалу потребують багаторазового повторення, застосування різноманітних варіантів вправ. Використання дидактичних ігор – реалізує навчальну мету значно швидше і надійніше, навчальна діяльність визріває в надрах ігор й поступово стає провідником у навчанні; використання техніки інтерактивного навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної розумової діяльності. Однією з багатьох пріоритетних цілей які вона реалізує є створення комфортних умов для навчання. Активація методу на рівні інтерактивності забезпечує індивідуалізацію процесу навчання. У його основі - розвиток можливостей дитини її потреб, бажань, задатків. Використання ігор допомагає вдосконалювати вміння, розвивати логічне мислення, набувати досвід шляхом гри. Різноманітність ігор на певні теми їх умови та правила допускають залучення до ігрового процесу дітей в різному складі: від одного, пари, командних з різною кількістю гравців. Використання різних предметів, атрибутики, наочності, природних матеріалів та інше, завжди викликає у людей позитивні емоції і зацікавленість [2, с.160].

Для активізації творчої роботи необхідно використовувати різні типи нестандартних уроків: урок - конференція; урок - диспут; урок - ярмарка; урок – кінозйомка. Важливим у такій практиці є комфортні умови, атмосфера

доброзичливості, і взаємна підтримка учнів. Це сприяє розвитку пізнавальної активності і навчає співпраці.

Інноваційні технології використані в межах інклюзивної освіти дозволяють досягти таких результатів:

1. створення єдиного освітнього простору;
2. удосконалення методів та організації форм навчання до рівня освіти особистості та її особливості;
3. ефективна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу;
4. максимальне розкриття інтелектуального потенціалу учня, формування навички самостійного набуття знань, самостійної діяльності пов'язаної з обробкою інформації.

Таким чином, використання інноваційних технологій в процесі навчання з особливими освітніми потребами відрізняється ефективністю, що виявляється у швидкій інтеграції людини в суспільство, розвитку її комунікативних навичок, освоєнні певного рівня освіти за рахунок варіативності використання в освітньому процесі інформаційно-технічних засобів. Використання інноваційних технологій у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами допомагають людині швидко інтегруватися в суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. 3-тє видання, виправлене (“Академвидав”) - ВЦ "Академія". ВЦ "Академія" - підручники, навчальні посібники, підліткова література, сучасна проза. URL: <https://academia-pc.com.ua/product/306> (дата звернення: 14.04.2023).
2. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2019. Т. 2, № 19. С. 158–161.

Руденок Алла Іванівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет
(м. Хмельницький, Україна)

Руденок Олексій Валерійович

здобувач освіти

ВСП «Хмельницький торговельно-економічний фахових коледж
Державного торговельно- економічного університету»
(м. Хмельницький, Україна)

ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Прагнення людини до пошуку позитивного в навколишньому світі та самому собі, його бажання будувати гідне життя, створюють умови для пробудження здатності мислити позитивно у різних життєвих ситуаціях. Це в свою чергу є одночасно найбільшою потребою розвиненої особистості та людського існування загалом. Крім того, позитивне мислення пов'язане з психологічним здоров'ям.

Позитивне мислення являє собою специфічний вид мислення, що характеризується позитивним емоційним забарвленням, прагненням вирішити проблему. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми звертаємо увагу на ознаки позитивного мислення: 1) позитивні установки в аналізі ситуації; 2) планування майбутніх дій; 3) осмислення свого життя; 4) розумова робота з інтерпретації тієї чи іншої події, що веде до позитивної емоції; 5) зміна знака емоції - з негативного на позитивний [1]. Ця позиція зближує наше розуміння з поняттям «позитивне мислення».

Дослідження психологів, що вивчають позитивне мислення, виявили безліч переваг оптимістичного погляду життя. Оптимісти легше будують плани на майбутнє, швидше здійснюють їх та легше адаптуються до негативних ситуацій. Якщо негативна ситуація не піддається контролю, то оптиміст інтерпретує її у позитивну ситуацію для себе та прийме її.

Аналіз наявних досліджень у галузі позитивного мислення дозволяє зробити висновок про схожість підходів до розуміння оптимізму та песимізму, позитивного та негативного мислення у вітчизняній та зарубіжній психології.

Згідно досліджень Д. Гудхарта, Д. Капрарой у позитивному мисленні виділяють три його складові: позитивне ставлення до себе (самовагу), позитивну інтерпретація поточного життєвого та минулого досвіду та позитивні очікування, що стосуються майбутнього (оптимізм) [2].

Аналізуючи літературу ми вважаємо, що розуміння сформованості позитивного мислення може стати ресурсом збереження та примноження психологічного здоров'я в осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Позитивне мислення допомагає індивіду адаптуватися до реальності, її труднощів та продовжувати конструктивну активність завдяки оптимістичному, гнучкому та реалістичному сприйняттю того, що відбувається. Позитивні очікування щодо майбутнього пов'язані з фізичним здоров'ям та тривалістю життя, а також активними та ефективнішими копінг стратегіями, особливо у випадках подолання фізичних захворювань.

Для психолога важливо знати точки, ресурси, позиції максимально швидкого надання психологічної допомоги. Найчастіше у наукових працях з даної проблематики ми зустрічаємося із поняттям психологічного здоров'я. Враховуючи думки дослідників, а також зважаючи на результати всебічного дослідження ми розглядаємо психологічне здоров'я як втілення соціального, емоційного та духовного благополуччя (як ресурсу та стану). Як критерії психологічного здоров'я виділяємо: позитивне самовідчуття (позитивне основне емоційне тло настрою), позитивне сприйняття навколишнього світу, високий рівень розвитку рефлексії, наявність прагнення покращувати якість основних видів діяльності, успішне проходження вікових криз, успішна адаптованість до соціуму, вміння виконувати основні соціальні та сімейні ролі [3-5].

Розглядаючи внутрішню картину здоров'я з психологічних позицій варто зазначити структурні компоненти здоров'я: 1) емоційний (психоемоційний статус); 2) когнітивний (уявлення про здоровий спосіб життя); 3) поведінковий

(ціннісне самовідношення). Для людей з особливими освітніми потребами дуже важливо бути включеними до соціуму, бути потрібними, корисними та улюбленими. Основний ресурс для збереження (покращення) психологічного здоров'я осіб з визначає не лише кількісну можливість виконання будь-якої діяльності, а й умови, що дозволяють за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. На нашу думку, найефективніший ресурс задля збереження психологічного здоров'я цим особам є саме позитивне мислення.

З огляду на індивідуальні особливостей осіб з ООП слід звернути увагу на їх тип мислення. Життя кожної людини – це результат того, як він думає про себе та про світ. З вивченої літератури ми стверджуємо, що з головних умов психологічного здоров'я особистості – сприйняття інформації позитивно. Доведено, що позитивні та «світлі» думки – результат свідомого управління, а негативні та «темні» думки – наслідок автоматичної реакції без роздумів та вольових зусиль. Позитивне ставлення стало основою мислення психологічно здорових людей, які активно опікуються своїм здоров'ям, працюють над поліпшенням якості життя [5].

З огляду на викладене вище слід звернути увагу на якості для успішної соціалізації осіб з ООП: 1) активність, завзятість, прагнення до досягнення поставленої мети; 2) оптимізм, здатність отримувати задоволення від життя, радіти, бути щасливим; 3) готовність до пошуку нових способів стосунків з іншими людьми, навколишнім світом; 4) націленість подолання життєвих проблем; 5) емоційна та інтелектуальна незалежність; 6) включеність до теперішнього часу; 7) впевненість у собі, готовність до самостійного життєвого вибору. Якщо створити умову для формування даних якостей у осіб з ООП, то вони будуть здатні протидіяти можливим травмуючим впливам навколишнього світу. Саме формування позитивного мислення у людей з ООП сприяє реалізації себе як особистості в цілому.

В своїх роботах психологи звертають увагу на принципи, що ґрунтуються на позитивному мисленні, які допомагають у реалізації себе осіб з ООП:

1) бачити в собі та в кожній людині унікальну особистість, поважати себе, розуміти, приймати та вірити в себе; 2) створювати обстановку, коли вона особистість з ООП відчувала себе особистістю і відчувала увагу людей; 3) виключити примус, і навіть всяке зосередження на недоліках особистості з ООП; 4) навчитися особистості з ООП бачити особистість, як у собі, і у кожному з оточуючих; розвивати свідомість у причетності до свого колективу та до соціального цілого.

Отже, ми припускаємо, що одним із інструментів, ресурсів для збереження та покращення психологічного здоров'я у людей з ООП виступає позитивне мислення. Позитивне (оптимістичне) мислення сприятливо впливає на рівень психологічного здоров'я. Воно забезпечує людям з ООП можливість пізнавати, взаємодіяти та спілкуватися з оточуючими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/450>
2. Becker M. A new patient focused index for measuring quality of life in person with severe and persistent mental illness /M. Becker, R. Diamond, F. Sainfort // Qual. Life Res. – 1993. – Vol. 2. – P. 239–251.
3. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич ; за заг. ред. І. Я. Коцана. – Луцьк : Вежа, 2011. – 430 с.
4. Корнієнко О. В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді: [монографія] / О. В. Корнієнко. – К. : Київський університет, 2004. – 264 с
5. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.

Єлизавета Рябущенко,
здобувачка освіти 3 курсу
спеціальності «Соціальна робота»
Харківського національного медичного університету
(м. Харків, Україна)
Вероніка Саміташвілі,
здобувачка освіти 3 курсу
спеціальності «Соціальна робота»
Харківського національного медичного університету
(м. Харків, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Вже більше року наша країна переживає складні часи. Війна змінила життя всіх. Багато людей втратили свої домівки або вимушені були їх покинути, щоб переїхати в більш безпечне місце. Через це внутрішньо переміщенні особи (ВПО) мають потребу в прихистку. Під час війни всі переживають тяжкі стани і стрес, але найбільше – діти. Саме дітям дуже важлива підтримка і допомога для того щоб освоюватись на новому місці та продовжувати життя. Соціальні працівники разом з волонтерами у цей час зосереджені на забезпеченні базових потреб для людей, які постраждали у наслідок війни і така ситуація показала, що діти у шелтерах для внутрішньо переміщених людей не мають достатніх умов для повноцінного розвитку. Окрім того, слід зважати на створення нормальних умов для навчання.

З перших днів повномасштабного вторгнення в Україну Харків став передовою не лише з військової точки зору, а й передовою лінією соціального захисту населення. З початку з Харкова евакуювали людей, потім завозили гуманітарну допомогу й продовжували евакуацію. Сьогодні до Харкова їдуть люди з інших прифронтових та деокупованих регіонів Харківської області.

Для студентів Харківського національного медичного університету – майбутніх соціальних працівників Харківський благодійний фонд «Благо» є базою практики, що дає можливість залучатися до соціальних проєктів, які реалізує цей фонд і отримувати практичний досвід роботи з різними групами клієнтів.

Сьогодні в гуртожитках м. Харків проживає значна кількість вимушених переселенців з деокупованих територій. В одному з таких гуртожитків у межах проєкту «Інтегрована гуманітарна відповідь в умовах війни та післявоєнного відновлення» було проведено анкетування щодо забезпечення необхідними послугами переселенців. Опитування показало на що слід звернути увагу надавачам соціальних та інших послуг у першу чергу. Серед найбільш актуальних потреб, виявилися потреби у ліках, одязі та взутті, їжі, засобах гігієни.

На час опитування в гуртожитку проживало 176 людей, з яких 45 – діти, 21 – пенсіонери. Серед людей працездатного віку лише 12 мали роботу. Таким чином актуальним виявилася допомога у пошуку роботи.

Однією з основних потреб виявилася необхідність надання послуг для дітей, а саме: допомога в забезпеченні необхідними умовами для навчання, створення можливості для всебічного розвитку та проведення дозвілля, доступ до медичних послуг, забезпечення доступу до побутових послуг (одяг, харчування, засоби гігієни, іграшки, канцелярія тощо).

Освіта та всебічний розвиток є ключовим етапом в соціалізації дитини, особливо важливим це є тоді, коли дитина знаходиться у незвичних умовах та проживає на новому місці. Створення системи надання соціальних послуг сприяє в отриманні необхідної допомоги та забезпеченні нагальних потреб сім'ям внутрішньо переміщених осіб, особливо з дітьми. Здійснення соціального супроводу надає можливість для здобуття освіти дітям з числа ВПО у дистанційному форматі. Фахівці із соціальної роботи надають інформаційну підтримку батькам та дітям стосовно закладів, де дитина зможе навчатися та додаткову інформацію щодо отримання інших послуг.

Як правило, людей, які втратили житло, або виїхали з місця постійного проживання селять у гуртожитках, де не передбачено дитячих просторів і діти постійно знаходяться поруч з дорослими. То ж одним з актуальних напрямів роботи на період військового стану, є відкриття та облаштування дитячих кімнат у шелтерах для переселенців. Такий підхід створює можливості для організації дозвілля, навчання, проведення різноманітних заходів та гуртків, що сприяє

покращенню соціалізації дітей, комунікації між собою. Сьогодні в Харкові та Харківській області майже всі місця компактного проживання ВПО облаштовуються дитячими кімнатами, які часто називаються дитячими безпечними просторами, оскільки однією з умов облаштування таких кімнат є безпека дітей, які там перебувають.

На базі таких безпечних просторів батьки та діти мають можливість отримати психологічну допомогу. При наданні різноманітної допомоги слід враховувати, що і батьки, і діти мають стресові стани або переживають психологічні травми, тому фахівцям при наданні допомоги потрібно враховувати особливості людини, мати диференціювати підходи до роботи з дорослими та з дітьми. Правильно надана соціальна допомога та психологічна підтримка сприяє адаптації дитини до нових обставин які склалися, полегшує пристосування до іншого місця проживання та налагодженню комунікації в новому середовищі. Батькам надаються рекомендації щодо спілкування з дитиною на такі теми: як правильно пояснити дитині що відбувається в країні, як поводити себе з дитиною в стані стресу, депресії тощо. Взаєморозуміння між батьками та дітьми полегшує адаптацію кожного, важливо щоб батьки підтримували дитину, адже дорослому значно легше прийняти свій новий стан.

Отже, соціальна робота з сім'ями, які у наслідок війни вимушені були покинути свої домівки, повинна базуватися на врахуванні потреб, орієнтованих на кожну категорію людей. Робота з дітьми має враховувати задоволення потреб, що забезпечують безперервний та всебічний розвиток і враховувати особливості соціалізації у цьому віці.

Людмила Савченко,
к.п.н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(м. Харків, Україна)
Ангеліна Сініченкова,
викладач кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(м. Харків, Україна)
Дарина Савченко,
здобувачка освіти,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(м. Харків, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації. Вони значною мірою визначають контингент учнів, особливо початкової школи, які стійко не встигають. Тому своєчасна корекція цієї специфіки в розвитку дітей є водночас і розв'язанням проблеми шкільного невистигання та правопорушень учнів. Справді, деякі дослідники наводять статистичні дані про те, що більше половини неповнолітніх правопорушників мають знижений рівень інтелектуального розвитку. Причини такого взаємозв'язку досить очевидні: дитина, яка не знайшла свого місця в школі через труднощі в навчанні, шукає самоствердження в асоціальній поведінці. Отже, налагодження системи допомоги дітям із затримкою психічного розвитку набуває важливого суспільного значення [1].

Особливості пізнавальної сфери дітей з ЗПР широко висвітлені в психолого-педагогічній літературі (В.І. Лубовський, Т.П. Артем'єва, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер та ін).

Вивчення закономірностей аномалій розвитку психіки є необхідною завданням як патопсихології, а й дефектології і дитячої психіатрії, саме пошук цих закономірностей, вивчення про причини і механізмів формування тієї чи іншої дефекту психічного розвитку дозволяють своєчасно діагностувати порушення і винних шукати методи їхнього корекції.

Спектр порушень психічного розвитку в дітей досить широкий, але значно частіше зустрічається затримка психічного розвитку (ЗПР) – це уповільнення темпів розвитку, що виражається у недостатньому загальному запасі знань, незрілості мислення, переважанні ігрових інтересів, швидкому пересиченні інтелектуальною діяльністю. Причин затримки психічного розвитку багато, серед них зокрема: *спадковість*; несприятливі умови виховання; тривалі хвороби у ранньому дитинстві, які виснажують малюка; порушення функціонування головного мозку, пов'язані з його ураженнями під час внутрішньоутробного розвитку внаслідок патології пологів, травм тощо.

Незважаючи на велику кількість класифікацій, які пропонували різні фахівці, що працюють в цій області, всі вони виділяють загальну структуру дефекту затримки психічного розвитку, засновану на походженні порушення. При ЗПР у дітей спостерігаються відхилення в інтелектуальній, емоційній і особистісній сферах. При ЗПР основні порушення інтелектуального рівня розвитку дитини припадають на недостатність пізнавальних процесів. Також при ЗПР у дітей виявляються порушення всіх сторін мовленнєвої діяльності: більшість дітей страждають дефектами звуковимови; мають обмежений словниковий запас; слабо володіють граматичними узагальненнями. Порушення мови при ЗПР носять системний характер, так як відзначаються труднощі у розумінні лексичних зв'язків, розвитку лексико-граматичного ладу мовлення, фонематичного слуху і фонематичного сприйняття, у формуванні зв'язного мовлення. Ці своєрідності мови приводять до ускладнень в процесі оволодіння читанням і письмом. Проведені дослідження В.В. Воронкової і В.Г. Петрової показали, що при ЗПР недорозвинення мовної діяльності безпосередньо впливає на рівень інтелектуального розвитку.

Для дітей із затримкою психічного розвитку характерна значна неоднорідність порушених і збережених ланок психічної діяльності, а так само яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності. Як показують численні клінічні та психолого-педагогічні дослідження, значне місце в структурі дефекту розумової діяльності при даній аномалії розвитку належить порушень пам'яті. За дослідженням Т.В. Єгорової однією з основних причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті у дітей з ЗПР є зниження їх пізнавальної активності [2, с.21].

Найчисленнішу групу дітей із затримкою психічного розвитку становлять такі, що насамперед привертають увагу відставанням від своїх ровесників в інтелектуальному розвитку. У них значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ, несформованість мислительних операцій, яка виявляється не тільки в словесно-логічному мисленні, й у сприйманні конкретних якостей предметів, у розвитку мовлення: дуже збідненому словнику, недорозвиненому, аграматичному висловлюванні. У процесі розв'язання діагностичних завдань вони мають чималі труднощі через обмеженість досвіду, несформованість навичок інтелектуально працювати, недорозвиненість мовлення, яке, як відомо, дає змогу усвідомити свої дії та керувати ними. Проте в межах доступного матеріалу ці діти здатні скористатися допомогою; вони дуже чутливі до позитивної стимуляції, під впливом якої стають уважнішими і продуктивнішими, в умовах індивідуальної роботи вони виявляють достатню научуваність, тобто здатність засвоювати знання і свідомо ними керуватися.

Найважче піддаються корекції діти, проблеми інтелектуального розвитку яких зумовлені насамперед зниженою научуваністю. Вона виявляється в особливій негнучкості, інертності мислення, внаслідок чого дитині важко буває змінити непродуктивний підхід до розв'язання завдання на продуктивніший, скориставшись додатковими знаннями: підказкою, поясненням. Особливо виразно це помітно під час класифікації об'єктів, для якої потрібно виділити суттєве, абстрагуватися від другорядного, узагальнити. Ще важчим завданням є зміна підстави для класифікації, тобто знаходження іншої спільної ознаки. На відміну

від описаних вище дітей з достатньо збереженою научуваністю, представники цієї групи мають труднощі і в оперуванні наявним у них досвідом. Педагоги звичайно скаржаться на великі труднощі у засвоєнні програмного матеріалу такими учнями навіть в умовах спеціальної школи. В основі зниженої научуваності таких дітей лежать такі негативні характеристики функціонування центральної нервової системи, які зумовлені хворобою, спадковими вадами. За змістом ці розлади часто нагадують розумову відсталість, хоч і м'якше виражені. Діти зі зниженою научуваністю, як правило, потребують спеціального навчання не тільки в початковій школі, а й в основній. Досвід показав, що, відчуваючи труднощі в засвоєнні теоретичних знань, вони досить продуктивні в здобутті практичного досвіду і непогано опановують багато різних професій. Тому перспектива розвитку школи інтенсивної педагогічної корекції, зокрема її основної ланки, пов'язана, на наш погляд, з поглибленням професійно-трудової підготовки учнів.

Окремої уваги заслуговують діти, які мають порушення певних функцій, таких як мовлення, просторове сприймання, зорово-рухова координація. Вони є причиною того, що діти при цілком достатньому інтелектуальному розвитку не можуть опанувати письмо, читання, рахунок. Зрозуміло, що це розладнує всю їхню навчальну діяльність і зрештою затримує подальший розвиток. Названі порушення в поєднанні з іншими факторами затримки психічного розвитку створюють картину особливо значних труднощів у навчанні дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. Київ: Контекст, 2000. 336 С.

2. Нікішина В.Б. Психологічне дослідження особливостей когнітивної сфери дітей із затримкою психічного розвитку та з розумовою відсталістю. *Ярославський педагогічний вісник*. № 4. 2002. С. 19.

Анастасія Семенюк,
здобувач вищої освіти спеціальності
016 «Спеціальна освіта»,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки
(м. Луцьк, Україна)

Карабанова Надія Семенівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки
(м. Луцьк, Україна)

КОРЕКЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ ЛОГОРИТМІКИ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВИ

Логоритмічне виховання є однією із здоров'яформуючих технологій, що забезпечує загальний розвиток дітей, сприяє формуванню та корекції порушень фізичних функцій, а особливо – порушень мовлення. Концепція логоритмічного виховання передбачає використання систем ритмічного, словесно-ритмічного та музично-ритмічного впливу, щоб допомогти учням, які потребують корекції мовлення або подолання мовних бар'єрів. Ці спеціальні навички особливо необхідні вчителям, які працюють з дітьми в контексті інклюзивної освіти. На даному етапі розвитку корекційної освіти питання логоритмічного навчання дітей з мовними вадами набуває значної актуальності, оскільки науковцями та педагогами-практиками доведено, що корекція мовлення за допомогою логоритміки забезпечує позитивну динаміку у роботі з дітьми із різними мовними вадами, особливо такими як заїкання, фонетико-фонематичні порушення, загальне недорозвинення мовлення.

Зокрема, у роботах О.В. Забари [1], М.Ю. Картушиної [2], С. Ю. Коноплястої [3], Т. В. Сак, М. К. Шеремет [6], В.М. Найдич, Л. І. Конюк [4] та ін. розкривається виховний потенціал логоритмічної освіти. Педагоги середини ХІХ століття висунули думку про те, що рухова і ритмічна діяльність дітей особливо позитивно впливає на їх розвиток. К. Ушинський в свою чергу

підкреслював, що народні рухливі ігри є потужним виховним засобом, а М. Пирогов і П. Каптерев наголошували, що рухливі ігри як позитивна діяльність є потребою дітей і засобом їх розвитку [5, с.3-4].

Можемо виділити такі основні функції логоритміки для дітей дошкільного віку із порушеннями мови:

- розвиток слухової уваги;
- розвиток музичного, звукового, тембрового, фонематичного, динамічного слуху;
- розвиток просторової організації рухів;
- розвиток загальної та дрібної моторики, міміки, пантоміміки;
- кінестетичне формування та розвиток;
- формування виразності та граціозності рухів;
- розвиток здатності швидко переключатися з однієї діяльності на іншу;
- формування, розвиток і корекція слухо-зорово-моторної координації;
- розвиток фізіологічного та фонаційного дихання;
- розвиток співочого діапазону голосу, почуття ритму;
- розвиток вміння визначати музичні якості та узгоджувати їх з рухом;
- формування здатності до перевтілення;
- розвиток мовної моторики, що складає основу фонетичної артикуляції;
- розвиток вміння вловлювати зв'язок між звуками та їх музичними формами, буквеними знаками.
- розвиток та закріплення навички правильного використання голосу в усіх формах і типах мовлення в усіх ситуаціях спілкування.

Логопедична ритміка дуже важлива для дітей з так званим мовленнєвим негативом, оскільки заняття створюють позитивний емоційний настрій на мовлення, мотивацію до виконання логопедичних вправ тощо. Завдяки використанню логоритміки до кінця навчального року можна спостерігати позитивну динаміку в мовному розвитку дітей. Практика показала, що незалежно від типу мовної недостатності, регулярні уроки логоритміки сприяють

нормалізації мови дитини, розвитку позитивних емоцій, навчають спілкуванню з однолітками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Забара О.В. З історії виникнення логопедичної ритміки. / О.В. Забара // Логопед. – 2012. – №10. – С. 8–15
2. Картушина М.Ю. Логоритмічні заняття в дитячому садку: метод. посібник / М.Ю. Картушина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 186 с.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. Посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
4. Найдич В.М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. / В.М. Найдич, Л. І. Конюк // Логопед. – 2014. – №3. – С. 28–30
5. Презлята Г. Народні рухливі ігри та забави / Г. Презлята. – Івано-Франківськ: ОШПО, 2007. – 202 с.
6. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології [Електронний ресурс] / М.К. Шеремет, С.В. Кондукова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. К., 2014. Вип. 27. С. 5-7. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_3 (дата звернення: 27.01.2023)

Сніжана Сіліч,
здобувач вищої освіти спеціальності
016 «Спеціальна освіта»,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки
Зоряна Мацюк,
кандидат філологічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки
(м. Луцьк, Україна)

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасний світ ставить перед нашим суспільством нові виклики, одним з яких є інклюзивне навчання. Це означає, що кожна дитина, незалежно від своїх особливостей та потреб, повинна мати можливість отримати якісну освіту та відчувати себе повноцінним членом суспільства.

Зараз у багатьох країнах світу інклюзивна освіта є однією з ключових стратегій у сфері навчання дітей з особливими потребами. Ця стратегія полягає в тому, що діти з різними видами порушень (фізичними, психічними, розумовими, мовними тощо) навчаються разом з іншими дітьми у закладах загальної середньої освіти.

Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, а й філософією розуміння участі людини у житті суспільства.

Основними принципами інклюзивної освіти є:

- 1) рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;
- 2) визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;
- 3) забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти;
- 4) залучення батьків до навчального процесу дітей, як рівноправних партнерів та їх перших учителів;
- 5) навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя;
- 6) визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини;
- 7) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання;
- 8) командний підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [3].

Поняття інклюзії означає процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей.

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності та відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію

та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку.

Водночас у розумінні багатьох людей інклюзія пов'язана лише з особами, які мають «інвалідність» – міру втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи». Так, особи з інвалідністю – це особи, які мають стійкі фізичні, психічні, інтелектуальні чи сенсорні порушення, що можуть заважати повній та ефективній участі таких осіб у житті суспільства на рівні з іншими.

Проте діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть і не мати інвалідності, але вони мають ООП. Згідно з Законом України «Про освіту» дитина з ООП – «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [2, с.10].

Інклюзивна освіта прагне розробити стратегію викладання і навчання, яка буде більш гнучкою для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо навчання стане більш ефективним внаслідок впливу інклюзивних інновацій, то виграють усі діти, а не тільки діти з особливими потребами. Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знань і соціального досвіду, що призведе до зменшення дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, навчаються розпізнавати і приймати різні відмінності. Розуміння цього важливо закладати з раннього дитинства, адже люди з обмеженими можливостями, крім самих цих можливостей нічим не відрізняються.

Водночас, для дітей з особливими потребами інклюзивна освіта стає надзвичайним стрибком. Вони починають тягнутися до здорових дітей і рівнятися на них. Вони бачать, що їх приймають, не відкидають, а заохочують і підтримують, що в них переважає особистість, а не їх недуг. І це допомагає вірити у власні можливості. Отже, впровадження інклюзивної освіти сприяє реструктуризації культури навчального закладу, захоплюючи у цей процес всіх: педагогів, учнів та їх батьків. Усе це створює умови для подальшого прояву і

життєдіяльності дітей з психофізичними порушеннями в соціумі. У цілому, інклюзивна освіта становить унікальний процес доступної освіти для кожного [1].

Отже, інклюзивна освіта – це підхід до навчання, який забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей, включаючи дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта визнає унікальні потреби кожної дитини та забезпечує їм підтримку та навчання у контексті навчального середовища, яке враховує їхні потреби.

Інклюзивна освіта має багато переваг. Вона допомагає зменшити відчуття соціальної відокремленості та відчуження учнів, які можуть почуватися відстороненими від своїх однолітків у традиційних навчальних середовищах. Крім того, інклюзивна освіта забезпечує рівний доступ до якісної освіти, що допомагає зменшити соціальну нерівність та забезпечує кожній дитині можливість досягти свого потенціалу.

Таким чином, інклюзивна освіта стала викликом для деяких шкіл та вчителів. Для успішної реалізації інклюзивної освіти необхідно забезпечити підтримку вчителів та інших працівників школи, які працюють з учнями з особливими потребами. Крім того, необхідно забезпечити належну інфраструктуру та ресурси, які допоможуть учням з особливими потребами досягти успіху в навчанні. Інклюзивна освіта є важливим кроком до побудови більш справедливого та рівного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малишевська Ірина. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. URL: Aktualni_probrob_2016.pdf (dspace.udpu.edu.ua).
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.
3. Скорик Т.В. Інклюзивна освіта в Україні: реалії та перспективи розвитку. URL: Інклюзивна освіта в Україні реалії та перспективи розвитку.pdf (chnpu.edu.ua).

Анастасія Скороход,
здобувач вищої освіти спеціальності
016 «Спеціальна освіта»,
Волинський національний університет
(м. Луцьк, Україна)
Надія Карбанова,
канд. пед. наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет
(м. Луцьк, Україна)

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Інклюзивна освіта сьогодні є одним із пріоритетів державної освітньої політики України. Перехід до неї зумовлено низкою міжнародно-правових зобов'язань України, які передбачають обов'язок держав забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, без дискримінації й на підставі рівності.

Україна перейшла на нову модель освіти – Нову українську школу (НУШ), яка передбачає інклюзивний та індивідуальний методи навчання. Важливим складником Концепції Нової української школи є забезпечення умов для розвитку, навчання і виховання всіх дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами, а також йде активне вироблення сучасних технологій корекційної роботи з даною категорією дітей [4].

Проблема освіти дітей з особливими потребами в Україні регулюється законодавством, базується на Конституції України та складається із Закону України «Про освіту».

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, в умовах дошкільного та загальноосвітнього закладу. Тому, запровадження інклюзивної освіти у новій українській школі, а також пошук підходів до активізації розвитку інклюзивної освіти є надзвичайно важливим і актуальним питанням для нашої держави [1].

Інклюзивна освіта є важливим питанням у НУШ – системі, оскільки вона базується на принципах недискримінації та спрямована на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх, незалежно від їхнього стану здоров'я, статі, етнічної приналежності, соціального статусу.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу та задоволення їхніх освітніх потреб. Інклюзія потребує більш реальної і глибокої підготовки дітей з особливими освітніми потребами з акцентом на теоретичні, практичні та психологічні аспекти впровадження цієї інновації [2].

Серед наукових досліджень, де висвітлюються різні аспекти роботи з дітьми, які мають особливі потреби в інтегрованому освітньому середовищі, особливий інтерес мають наукові розробки М.Андрєєвої, Ю.Богінської, А.Колупаєвої, В. Ляшенко, М.Чайковського. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей посідали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, Б. Корсунської, С. Максименка, Н.Морозової, В.Синьова, М.Ярмаченка. В них обґрунтовано принципіві положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до навчання, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності.

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні, інтенсивно запроваджуються іноваційні форми у навчально-виховній роботі: використання елементів дистанційного, інтегрованого навчання, відкриття багатопрофільних реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів різних форм. Саме це вимагає вдосконалення системи спеціальної освіти [3].

Аналізуючи впровадження інклюзивної форми навчання, можна зазначити такі позитивні зрушення, як: більш ефективна соціалізація дітей з особливими потребами до життя в суспільстві; підвищення готовності суспільства сприймати

та враховувати потреби громадян такої категорії; збільшення мотивації особливих дітей до навчання; батьки отримали можливість обмінюватися досвідом з навчання та виховання [3].

На даному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні її впровадження забезпечується більшою мірою для дітей з ООП, пов'язаними з обмеженнями життєдіяльності. Крім того, практичний досвід впровадження інклюзивної освіти в Україні свідчить про існування проблемних питань, які потребують більш детального їх вивчення та вирішення.

Проблеми інклюзивної освіти в НУШ:

- Недостатня кількість кваліфікованих педагогів, які можуть працювати з учнями з особливими потребами.
- Недостатня матеріально-технічна база шкіл для організації навчання учнів з особливими потребами.
- Недостатня підготовка батьків до співпраці з педагогами у розвитку інклюзивної освіти.
- Відсутність універсальних стандартів для оцінювання досягнень учнів з особливими потребами.

Перспективи розвитку інклюзивної освіти в НУШ:

- ✓ Підвищення кваліфікації педагогів, які працюють з учнями з особливими потребами.
- ✓ Забезпечення матеріально-технічної бази шкіл для організації навчання учнів з особливими потребами.
- ✓ Відкриття спеціалізованих класів для учнів з особливими потребами, які потребують більш індивідуалізованого підходу до навчання.

Науковцями та практиками проводиться пошук шляхів забезпечення ефективної організації навчального процесу та надання якісної освіти підростаючому поколінню з урахуванням сучасних світових освітніх тенденцій та найкращого практичного досвіду. Серед них одним із важливих шляхів є диференційоване викладання, яке дає змогу індивідуалізувати викладання та

сформувати власний вибір навчального інструментарію для забезпечення діяльнісного навчання всіх без винятку учнів, в тому числі із порушеннями психофізичного розвитку.

Інклюзивне навчання не повинно витіснити традиційні форми ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, що склалися і розвиваються в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. Інклюзія не протиставляє, а наближує дві освітні системи – загальну і спеціальну.

Отже, інклюзивна освіта відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Інклюзія означає розкрити особистість за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, але відповідає здібностям особливих дітей. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови та підтримку, яка забезпечується комплексним медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом осіб з особливими потребами. Таким чином, для розвитку інклюзивної освіти важливо не лише наявність законодавчих і фінансових механізмів, необхідне формування змін суспільної думки, в тому числі і професіоналів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коломоєць Т.Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти. 2019. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/kolomojec-tg-vzajemodija-fahivciv-i-batkiv-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>
2. Колупаєва А.А. Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливими потребами за часів незалежності в Україні. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711355/1/.pdf>
3. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / під заг. ред.. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

Віталія Тарасова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки і
психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради»
(м. Харків, Україна)

ВНУТРІШНЬОКЛАСОВЕ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики значно зростає потреба в дослідженнях, спрямованих на пошуки шляхів більш якісної підготовки підростаючого покоління до самостійного життя та праці. Практичне вирішення даного питання стикається зі значними труднощами, коли мова заходить про дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах.

Інклюзивне навчання – це питання, яке займає науковців, практиків та активістів з різних галузей. Серед них можна виділити таких науковців та практиків: М. Айткенсон (Mel Ainscow), Д. Халлден, А. Бернардсон, Я. Мендоса, І. Пауель, І. Забуранна, Л. Жук, А. Колупаєва, Т. Ващенко, О. Таранченко, О. Голуб, Н. Крупська та інші.

Одним з ключових аспектів успішної підготовки дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення їм доступу до якісної освіти та належної підтримки. Це може означати надання спеціальних послуг та програм, що допомагають дітям з особливими потребами відповідати їхнім особистим потребам та розвивати свої здібності.

В умовах класно-урочної системи навчання виникає протиріччя між єдиними для всього класу педагогічними вимогами, з одного боку, і надзвичайно великою різницею в розвитку пізнавальних можливостей у кожного школяра – з другого. Діапазон індивідуальних відхилень настільки великий, що протиріччя не знижується навіть завдяки найінтенсивнішому індивідуальному підходу до учнів. Тому не забезпечується якісна успішність усіх учнів класу.

Складність успішної організації спільного навчання дітей в одному класі полягає в тому, що дві категорії дітей – учні з типовим розвитком (УТР), і учні з особливими освітніми потребами (УООП). УТР і УООП мають різний психофізичний розвиток, оскільки в інклюзивному класі можуть навчатися діти з типовим розвитком та переважно лише 2-3 учні з особливими освітніми потребами: з порушеннями опорно-рухового апарату, зору, слуху, із затримкою психічного розвитку чи з межовими порушеннями між затримкою психічного розвитку і розумовою відсталістю. Учні внаслідок певних порушень психофізичного розвитку не в змозі реалізувати власні потенційні можливості так успішно, як учні з типовим розвитком. Діапазон відхилень буває значним і суперечність не знімається навіть шляхом застосування інтенсивного індивідуального підходу, який застосовує учитель.

Саме запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання може бути виходом із ситуації що склалася. За диференційованого навчання учитель і асистент учителя планують спільно роботу з класом в умовах внутрішньокласної диференціації та запровадження різних форм роботи учителя з класом: індивідуальної, групової, фронтальної.

Тому з метою належної організації роботи з класом в умовах інклюзії необхідно спочатку сформувавши у дітей структуру самостійної навчальної діяльності. Це дасть змогу учителю почергово працювати як з учнями з типовим розвитком, так і з учнями з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивному класі. Внутрішньокласне диференційоване навчання є ефективним підходом до забезпечення якісної освіти в інклюзивних класах, оскільки дозволяє вчителям надавати індивідуальну підтримку та ресурси різним учням з різними потребами та рівнем розвитку. Інклюзивні класи мають великий різноманіття учнів з різними потребами та стилями навчання. Для запровадження внутрішньокласного диференційованого навчання в інклюзивних класах, вчителі можуть розглянути наступні практики:

- оцінювання знань та навичок учнів, яке допоможе вчителям визначити потреби кожного учня та забезпечити індивідуальні підходи до навчання;

- групування учнів за здібностями, навичками та інтересами, що допоможе створити оптимальні умови для навчання різних учнів у межах класу;
- використання різноманітних методів та підходів до навчання, таких як робота в парах, групова робота, проектна робота та ін., що дозволяє вчителям забезпечити різноманітність та індивідуальність навчального процесу;
- використання технологій та інтерактивних інструментів, що дозволяє учням з різними потребами та стилями навчання.

Внутрішньокласне диференційоване навчання може бути корисним інструментом для підтримки успішного навчання учнів із максимальними потребами в інклюзивному класі. Це може допомогти забезпечити індивідуальний підхід до навчання та розвиток кожного учня залежно від його потреб та здібностей. Один із підходів до внутрішньокласного диференційованого навчання – це використання різних методів та стратегій навчання для різних груп учнів. Наприклад, учні з низьким рівнем розвитку можуть використовувати більше візуальних засобів, а учні з високим рівнем розвитку можуть бути залучені до додаткових завдань або проектів. Також можна використовувати різні підходи до оцінювання та оцінювати різні види діяльності для різних груп учнів.

Наприклад, учні з особливими потребами можуть мати більше часу на виконання завдань або бути оцінені на основі прогресу, а не на основі кінцевого результату. Крім того, можна використовувати різні форми організації роботи в класі, наприклад, роботу в парах, групах або індивідуальну роботу. Це може допомогти забезпечити ефективне навчання та підтримати співпрацю та взаємодію між учнями.

Важливо також забезпечити підтримку педагога в процесі внутрішньокласового диференційованого навчання, наприклад, шляхом забезпечення додаткових навчальних ресурсів, підтриманих від колег та інших спеціалістів. Так, підтримка педагога в процесі внутрішньокласового диференційованого навчання є надзвичайно важливою. Педагог повинен мати доступ до додаткових навчальних ресурсів та матеріалів, які допоможуть йому забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня.

Отже, внутрішньокласне диференційоване навчання є одним з можливих підходів до організації інклюзивної освіти. Воно полягає у створенні різних навчальних завдань та матеріалів для учнів з різними рівнями здібностей, інтересів та особливостей. Такий підхід дозволяє задіяти кожного учня в навчальному процесі, забезпечуючи йому можливість розвитку на власному рівні. Підтримка педагога в процесі внутрішньокласового диференційованого навчання є ключовою для успішного навчання учнів з різними потребами в інклюзивному класі. Забезпечення доступу до додаткових навчальних ресурсів, консультації та підтримки від колег та інших спеціалістів можуть допомогти педагогу ефективно застосовувати різні методи та стратегії для навчання та розвитку кожного учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. Київ. ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
2. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016.- 141 с.
3. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ. Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.

Твердохліб Ірина,
здобувач вищої освіти
за спеціальністю 016 Спеціальна освіта,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
(м. Харків, Україна)

ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСУЛЬТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ В ПОЛЬЩІ

Громадські психолого-педагогічні консультації, включаючи громадських спеціалістів, надають психолого-педагогічну допомогу дітям і підліткам з моменту народження. Допомагають у виборі напрямку навчання та професії, надають батькам і вчителям психолого-педагогічну допомогу, пов'язану з

вихованням дітей та молоді, підтримують дитячі садки, школи та установи у виконанні дидактичних і виховних завдань. Допомога громадської психолого-педагогічної консультації є добровільною та безкоштовною.

Завдання громадських психолого-педагогічних консультацій полягають в тому, щоб діагностувати дітей та підлітків, висувати висновки і судження щодо навчання та виховання дітей та молоді, надавати безпосередню допомогу учням і батькам, виконувати профілактичні завдання і підтримку виховної та освітньої функції дитячого садка, школи та установи, у тому числі підтримку педагогів у вирішенні дидактичних і виховних завдань, підтримку дитячих садків, шкіл та установ.

Діагностика в психолого-педагогічній консультації, а також видача висновку відбувається за бажанням батьків або повнолітнього учня. Висновок консультаційного пункту передається до навчального закладу, який відвідує учень, також лише за бажанням батьків або повнолітнього учня. Метою діагностики дитини є, насамперед, визначення її індивідуальних потреб у розвитку, освіти та індивідуальних психофізичних можливостей, пояснення механізмів її функціонування у зв'язку з визначеним порушенням та вказівки на шляхи її вирішення. Діагностика потреб дитини дозволяє визначити напрямки діяльності у сфері навчання та виховання дитини та підтримки її розвитку.

Діагностики і в подальшому висновок може вплинути на потребу в супроводі раннього розвитку, відстрочку початку обов'язкового навчання дитини в школі, надання дозволу на індивідуальну програму чи курс навчання, виконання дитиною обов'язку однорічної дошкільної підготовки поза дитячим садком, дошкільним класом чи іншою формою дошкільної освіти, виконання учнем обов'язку навчання поза школою, звільнення учня від вивчення другої іноземної мови, включення учня в індивідуальну форму навчання, адаптації освітніх вимог, що впливають із навчальної програми, до індивідуальних освітніх потреб учня, першочерговий прийом учня з порушеннями розвитку до загальноосвітнього навчального закладу, дозвіл на працевлаштування неповнолітнього з метою навчання виконанню певної роботи або опанування професії, відсутність

протипоказань для виконання дитиною трудової чи іншої оплачуваної діяльності, а також в інших справах, пов'язаних з навчанням і вихованням дітей та молоді (наприклад, для лікарів, суду).

Винесення рішення може свідчити про необхідність: спеціальної освіти, реабілітаційно-виховних занять, індивідуальної обов'язкової однорічної дошкільної підготовки, індивідуального навчання дітей та молоді, надання безпосередньої психолого-педагогічної допомоги в дитячій, та/або батьківській консультації, супроводу педагогів і спеціалістів, які проводять заняття з дитиною в навчальному підрозділі, який вона відвідує.

Рішення та висновки щодо необхідності раннього супроводу розвитку дитини видаються експертними групами, які діють у державних психолого-педагогічних консультаційних центрах, у тому числі державних спеціалізованих, відповідно до положень Постанови Міністра національної освіти від 7 вересня 2017 року про рішення та висновки суддівських груп, що діють при громадських психолого-педагогічних консультаціях.

Батьки з дітьми можуть прийти в консультаційний центр без спеціального направлення вчителя або сімейного лікаря. Перед візитом важливо підготуватись, як самим батькам, так і дитині. Візит в консультаційний центр має довгостроковий характер, і зазвичай одного візиту недостатньо. Дати наступних візитів призначаються індивідуально залежно від потреб кожної дитини. Структура діагностики при підозрі на психічні розлади відбувається за таким порядком:

- Співбесіда з батьками або опікунами;
- Аналіз актуальної проблеми, тобто детальний опис, попередні події, контекст ситуації, наслідки;
- Психічний стан: страхи, занепокоєння, побоювання, настрій, злість, агресія, розлади сприйняття, чутливість;
- Спостереження за поведінкою: апетит, сон, контроль сечовипускання та кишечника, ігри та хобі, зв'язок між сім'єю/вихователем/братом/сестрою, участь у суспільстві, дружба, рівень активності, навчання та адаптація до

шкільних правил, концентрація, імпульсивність, контроль поведінки, рівень кооперації, повторюваної поведінки та компульсії, реакції на зміни, моторики, рухової координації, сексуальної поведінки, епізодичних і циклічних симптомів;

- Історія розвитку: вагітність, пологи, етапи розвитку, когнітивні здібності та навчання, соматичні захворювання та їх лікування, рівень спілкування та соціалізації, жорстоке поводження;

- Сімейний анамнез: (найкраще зібрати інтерв'ю під час зустрічі з родиною), стан здоров'я батьків, їхнє психічне здоров'я та взаємовідносини, сімейні захворювання – соматичні та психічні, проблеми з навчанням, генетично обумовлені, брати й сестри, культурні та соціальне походження;

- Анкети для батьків/опікунів;

- Інтерв'ю з дитиною;

- Розмова, гра, що дозволить зібрати інформацію;

- Шкільний досвід: дружба, навчання, ігри, булінг;

- Психічний стан: спостереження, занепокоєння, страхи, побоювання, настрій, гнів, порушення сприйняття (наприклад, галюцинації, марення);

- Розваги: вільні та структуровані (наприклад, участь у групі), малювання (візерунки, малювання фігури людини, малювання мрії), рухові навички (хватування, стрибки, тримання олівця);

- Соматичне/неврологічне обстеження.

У підсумку можна сказати, що психолого-педагогічні консультаційні центри – це заклади, де фахівці допомагають дітям та молоді у вирішенні різноманітних емоційних, соціальних та освітніх проблем. Такі центри можуть допомогти визначити труднощі та проблеми, з якими стикається дитина, і запропонувати відповідні рішення. Фахівці психолого-педагогічних консультацій володіють знаннями та навичками, які дозволяють ефективно працювати з дітьми та молоддю різного віку та в різних ситуаціях. Психолого-педагогічні консультаційні центри можуть забезпечити емоційну підтримку, яка особливо важлива для дітей і їх батьків/опікунів, які почуваються самотніми або незрозумілими. Психолого-педагогічні консультаційні центри після проведеної діагностики видають заяву

про необхідність спеціальної освіти, що є ознакою для застосування до дитини спеціальної організації навчання та прийомів роботи, адаптації програми освіти та навчального плану до індивідуального розвитку та освітніх потреб і психофізичних можливостей, включаючи розробку індивідуальної освітньої та лікувальної програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Serwis Rzeczypospolitej Polskiej. Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/poradnictwo-psychologiczno-pedagogiczne>
2. Marzenna Czarnocka Działania poradni psychologiczno- -pedagogicznych w zakresie edukacji włączającej Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach ogólnodostępnych. Warszawa 2018
3. Standardy funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych. Warszawa 2016

Олеся Товстуха,
к.пед.наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК МИСТЕЦТВО І ПСИХОТЕХНІКА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З РАС

Історія злиття музики й медицини своїм корінням сягає в глибину століть, коли музика і мистецтво були нерозривно пов'язані зі зціленням. Ще в Стародавній Індії, Єгипті, Греції, Китаї, філософи, музиканти, жерці, шамани використовували музичні ритми та мелодії з метою впливу на людину та її здоров'я. Піфагор вважав, що музика може виліковувати від усіх хвороб. Платон лікував головний біль таблетками у супроводі співу. Аристотель, аналізуючи музичні лади, стверджував, що вони впливають людини. З ХІХ століття музикотерапія починає широко використовуватись у психотерапії як засіб від неврозів і заїкань.

Усе частіше в сучасній педагогіці та психології постає питання про навчання та розвиток дітей з особливими освітніми потребами – музикотерапії, адже роль музики складно переоцінити, саме за допомогою неї можна знайти підхід до дитини, заглянути в її внутрішній світ, налагодити з нею контакт, що особливо актуально для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС).

Діти з РАС – це особлива категорія, для більшості з них музика є надцінним інтересом і виявляється єдиною можливою «лінією зв'язку» з навколишнім світом. Одна з причин, чому музика така приваблива, полягає в тому, що вона не вимагає участі мови, такої важкої для більшості дітей з аутизмом. Інша причина полягає в тому, що музика – це стежка у світ почуттів та емоцій, які, на перший погляд, чужі людині з аутизмом. Засобом, здатним допомогти таким дітям побачити, почути, відчувати все різноманіття навколишнього середовища, допомогти їм пізнати своє Я, увійти у світ дорослих, повноцінно існувати та взаємодіяти в ньому, є музикотерапія.

Сам термін «музикотерапія» грецько-латинського походження і в перекладі означає «зцілення музикою». В науковій літературі є багато визначень цього поняття. Одні вчені вважають, що музикотерапія є допоміжним засобом психотерапії, а інші визначають її як: системне використання музики в лікуванні дітей; засіб реабілітації, профілактики, підвищення резервних можливостей організму людини; засіб оптимізації творчої та педагогічно-виховної роботи; найновішу психотехніку, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя [1, с. 8].

Отже, музикотерапія – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації та вихованні дитини, яка має психофізичні порушення. Вплив музики може бути спрямований на нейтралізацію патологічних проявів особистісного розвитку дитини та на відновлення її порушених функцій [1, с.8-9].

Основна проблема при налагодженні взаємодії з аутичними дитиною – це відсутність її уваги, перебування на «своїй хвилі», а ось спеціально підібрані музичні твори привертають її увагу і допомагають організувати стійкий процес

того, що відбувається навколо. Але при цьому слід зауважити, що музична терапія не може вилікувати аутизм.

Існує декілька форм аутизму, деякі з них легкі, що дозволяють дитині без особливих труднощів бути присутніми в колективі. Тяжкі форми, як правило, вимагають індивідуального підходу. Однією з рис дітей з РАС часто є високий інтелект, а також неординарні творчі здібності. Багато хто з них обдарований музично, і дуже важливим завданням педагогів і батьків є використовувати цю обдарованість для зв'язку з навколишнім світом, яка в інших дітей виражається в традиційній формі. Саме музика допомагає дитині з РАС відчувати себе значущою, реалізованою, зрозумілою для навколишнього соціуму. Музика в даному випадку є тією мовою, якою дитина висловлює свої почуття та емоції [2].

Багато фахівців, які працюють з людьми з аутизмом, підтверджують ефективність використання всіх напрямків музикотерапії: рецептивної (прослуховування музики), активної (самостійне відтворення та гра на музичних інструментах), де дитина має можливість налагодити комунікацію з навколишніми невербальними способами та інтегративною (у поєднанні з малюванням, ліпленням, фотографією та ін.).

На заняттях музикотерапією не ставиться мета розвитку музичних здібностей чи опанування навичками співу та гри на музичних інструментах. За допомогою музикотерапії діти з РАС долають не лише комунікативні труднощі, а й мають змогу підвищити рівень психічної та розумової активності, оскільки музика – це ефективний засіб навчання та загального розвитку.

Заняття музикотерапією дітей з РАС є потужним стимулятором розвитку їхньої емоційної сфери, за допомогою використання цієї психотехніки підвищується якість комунікації, посилюються здібності щодо саморегуляції, відновлюється м'язовий тонус, з'являються перші звуки, склади, слова. Корекційні заняття музикою можуть поступово привчати дитину до колективу, соціуму, соціальних норм поведінки та дисципліни. Для дитини з РАС – музика іноді виявляється єдиним засобом порятунку від ізоляції та неприйняття навколишнім суспільством [1, с. 35].

Позитивними ефектами використання музикотерапії у роботі з дітьми з РАС: здійснює заспокійливий вплив на гіперактивних дітей; замкнуті, скуті діти стають більш розкутими, у них розвиваються навички взаємодії з іншими людьми; формуються навички невербального контакту з соціумом; покращується мовна функція, увага, пам'ять, дрібна моторика; покращується сенсомоторна функція; відбувається активізація творчого процесу, підвищується художньо-естетична потреба дитини до самореалізації; регулюються відхилення у психоемоційній сфері; долаються складнощі у соціальній адаптації (комунікативно-рефлексивних процесах) [2; 3].

Отже, на початку становлення світу музика була лише видом мистецтва, сьогодні – це найновіша психотехніка, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя. Так, музикотерапія – є однією з найефективніших інтегративних методик корекції, особливо для дітей із РАС, яким вона забезпечує потужний мультисенсорний досвід. Заняття з використанням елементів методики музичної терапії, спів, гра на дитячих музичних інструментах – все це допомагає дітям досліджувати новий бік себе та навколишнього світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку / Укладач Н. Квітка. Київ, 2013. 82 с.
2. Призванська Р. А. Індивідуальний підхід до застосування музичної терапії у роботі з дітьми з розладами спектра аутизму. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2018. Вип. 33. С. 186 – 193.
3. Руденко Л. М., Афузова Г. В. Музикотерапія у корекції розладів аутистичного спектра: світовий досвід. Науковий часопис. 2020. Випуск 41. Спеціальна психологія. С. 128 – 134.

Олеся Товстуха
к.пед.наук, доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

Діана Подлєсна
здобувачка освіти ОС «бакалавр» 1 курсу
спеціальності «Спеціальна освіта»,
освітня програма: «Олігофренопедагогіка»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
(м. Полтава, Україна)

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ У ПЕРШІ ПІСЛЯРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ

1917-20-ті роки стали зовсім новим періодом розвитку освіти й школи в Україні. Для цього періоду характерні глибокі політичні та соціально-економічні зміни, які вплинули на трансформацію освіти і педагогічної науки. Серед основних потреб того часу дефектологи вважали своїм найважливішим завданням поширення знань про дефектологію серед працівників спеціальних шкіл та батьків учнів. Вчені також вважали своїм громадським обов'язком підняти актуальну проблему дефектології на рівень суспільства в цілому і підкреслити її велике соціальне значення.

Поряд із соціальним замовленням держави важливим стимулом у 20ті рр. ХХ ст. для розвитку теоретичних основ олігофренопедагогіки став стрімкий розвиток зарубіжної корекційно-педагогічної думки. У цей час в більшості країн Європи „широко проникла у суспільство ідея про необхідність боротьби з цією соціальною хворобою, що загрожувала виродженню країни; там кожен педагог і лікар – у всеозброєнні знання про природу таких дітей; там турбуються про найбільш раннє розпізнання дефективності для того, щоб зробивши своєчасний правильний відбір, розподілити за категоріями таких дітей у спеціальні медико-педагогічні заклади (допоміжні школи чи санаторії школи), з тим, щоб особливо

доцільним вихованням-навчанням випрямити їхні надломлені, хворі душі” [3, с. 6].

Помітним явищем в українській педагогіці того часу стало створення низки науково-методичних видань з психології та педагогіки, які ввели актуальні проблеми корекційної педагогіки в загальну педагогіку та дефектологію, поряд з проблемами загальної педагогіки та психології. Важливе місце серед цих українських педагогічних часописів посідав журнал, що почав виходити у травні 1922 року в Харкові, тодішній столиці України, під підзаголовком "Педагогічний часопис" під назвою "Шлях освіти". Теорія освіти, методологія освіти, освітня практика і життя". Окрім публікації окремих науково-методичних матеріалів, журнал заснував ціле видання – "Бібліотеку журналу "Методика виховання"". Це видання на початку 20 століття видало низку внутрішніх і зовнішніх публікацій з дефектології та провело важливу наукову і пропагандистсько-просвітницьку роботу. Перший голова редакційної колегії (1922 - 1927 рр.) Я. Ряппо, тодішній заступник голови Народного комітету освіти УСРР надавав всебічну підтримку поширенню знань з дефектології серед педагогічної громадськості та батьків. Значний позитивний резонанс у педагогічному середовищі мала наукова праця Р. Гюртлера – «Дослідження навчання на основі потягів і переживань». До практики лікарської педагогіки і трудової школи, що вийшла з друку у 1922 році в м. Харкові. У цій книзі автор вдало розкрив клінічні ознаки дітей з особливостями психічного та фізичного розвитку. Окрім того, дослідник прагнув у цій науковій праці зламати поширений соціальний стереотип про те, що навчання зазначеної категорії учнів є щось „малоцінне (бо воно складається, ніби то, з механічної муштри і діє на педагогів вкрай негативно в душевному плані)” [6, с. 3].

Особливо важливу роль у становленні та розвитку теоретичних основ дефектології, особливо олігофренопедагогіки, відіграв Л.Виготський: за словами А.Капустіна, „прихід в дефектологію Л. Виготського знаменував собою початок нової епохи – епохи відродження і оригінальної інтерпретації передових ідей минулого, генерування нових ідей, концепцій, що на багато десятиліть визначили

завдання і шляхи розвитку теорії і практики навчання та виховання розумово відсталих дітей” [7, с. 39].

У формі історичного екскурсу видається доречним зазначити, що класифікація учнів допоміжної школи в цілому, розроблена професором М. Певзнер у 1950-х роках, була одним із перших прикладів диференційованого бачення проблем навчання учнів допоміжних шкіл, яке з часом суттєво змінилося. Однак, незважаючи на те, що ця класифікація мала ґрунтовне теоретичне підґрунтя, на практиці класифікація учнів була формальною і механічною. На жаль, вчителі спеціальних шкіл не мали чітких критеріїв для формування груп учнів.

З огляду на те, що педагогічна теорія і практика характеризуються історичною інерцією та певним науковим консерватизмом, історичні події 1917 року не могли мати однозначного негативного впливу на розвиток педагогічної та дефектологічної думки. Перший етап розвитку після революції цих наук характеризувався неабиякою реалізацією творчого потенціалу таких представників, як П. Блонський, Л. Виготський та Г. Костюк. Українські психологи О. Залужний та Г. Костюк очолили авторські колективи, створили педагогічні підручники для педагогічних інститутів та педагогічних університетів у 20-30-х роках, які також стали основою для підготовки кадрів допоміжних шкіл [8].

Отже, уже в перші післявоєнні роки, учені звертали серйозну увагу сумпільства на розвиток дітей з особливими потребами. Наголошуючи, що розвиток принципу самостійності учнів дасть змогу цілеспрямовано формувати відповідні риси особистості, зокрема самостійність, соціальну активність, відповідальність та вміння ставитися до інших людей, а також посилити процес підготовки до самостійного життя. Такий підхід до розв'язання цієї проблеми розширив уявлення педагогів спеціальних шкіл про можливості розвитку особистості розумово відсталих дітей і встановив надійний і важливий зв'язок між науково збалансованою освітньою діяльністю та розвитком особистісних якостей, важливих для соціалізації учнів у школі даного типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Блеч Г. О. Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 8. С. 18–26.
2. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. Київ : Знання. 2007. 375 с.
3. Пахомова Н. Г. Структурні складові інтеграції знань в процесі професійної підготовки вчителів-логопедів. Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сборник научных трудов. Київ : ДІА, 2015. 20 с.

Світлана Турчина-Приходько,
здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
(м. Харків, Україна)

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У сучасній логопедії загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) розглядається, як складне порушення мовленнєвої діяльності, яке стосується всіх компонентів мовленнєвої системи при збереженій слуховій і інтелектуальній функції. При загальному недорозвиненні мовлення спостерігається одночасне порушення лексичного, граматичного та фонетико-фонематичного ладу мовлення. В залежності від складності порушення і клінічної картини проявів виділяють чотири рівні мовленнєвого розвитку при загальному недорозвиненні мовлення, від повної відсутності мовленнєвої діяльності до незначних специфічних помилок, які фіксуються переважно фахівцями [1, с. 47].

Не зважаючи на різну природу походження та особливості прояву у дітей із загальним недорозвиненням мовлення фіксуються типові прояви мовленнєвих помилок. Однією із первинних і характерних ознак загального недорозвинення мовлення є пізній початок мовленнєвої діяльності. ЗНМ ІІІ рівня мовленнєвого

розвитку характеризується наявністю фразового мовлення, і хоча воно є розгорнутим, в ньому присутні суттєві фонетико-фонематичні і лексико-граматичні помилки. Лексичне використання слів може бути неточним, в активному словнику переважають дієслова і іменники, дитина має труднощі словотворення, майже не використовує складні конструкції речень, зустрічаються аграматизми під час узгодження слів у роді, числі, відмінку. Розуміння зверненого мовлення майже відповідає нормі, але діти не в повній мірі розуміють значення слів, які визначаються префіксами або суфіксами, труднощі у розумінні морфологічних елементів, які визначаються значенням числа або роду [2, с. 9-12].

Питання формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку досліджували Н. Базима, А. Богуш, Н. Гавриш, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Зміст логопедичної роботи полягає у поєднанні завдань корекційної і виховної роботи. Система логопедичного впливу підпорядковується загальнодидактичним і специфічним принципам організації навчання. Реалізуються завдання логопедичної роботи за допомогою методів, які у сучасній педагогіці розглядаються, як спільна діяльність педагога і дитини, спрямована на реалізацію освітніх, корекційно-розвиткових і виховних задач. У роботі з дітьми дошкільного віку перевага надається наочним, словесним і практичним методам [1, с. 10-11].

До наочних методів відносять спостереження, розглядання картин, об'єктів, малюнків, перегляд відео, показ зразка. Основними словесними методами є розповідь, бесіда, читання та переказ. У системі логопедичної роботи практичними методами виступають вправи, моделювання, ігри. Також при відборі методів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами слід пам'ятати, що педагогу необхідно бути обережним у використанні словесних методів, оскільки у більшості дітей з порушеннями психофізичного розвитку спостерігаються значні труднощі не тільки у мовленнєвій активності, а й у розумінні зверненого мовлення, тому перевага надається наочним і практичним методам організації корекційно-розвиткової роботи. Але це не означає, що з дитиною не слід

розмовляти або надавати їй словесні пояснення, мовлення дорослого, в першу чергу, виступає зразком і поштовхом для власної мовленнєвої активності дитини.

У відповідності до основних засад організації освітнього процесу провідним у виборів методів і прийомів є врахування типу провідної діяльності. Саме тому провідними у роботі з дітьми дошкільного віку є саме ігрові методи і прийоми. Ігрові методи у логопедичній роботі передбачають поєднання компонентів ігрової діяльності з різноманітними прийомами, пояснення, показ, питання, вказівки, також у роботі з дошкільниками слід використовувати різноманітні ігри, дидактичні, творчі, рухливі, народні. Використання ігор, їх зміст та доцільність визначається конкретними завданнями етапу логопедичної роботи, індивідуальними та віковими особливостями дитини, характером та особливостями порушення розвитку.

Слід зауважити, що процес корекційної роботи з розвитку мовлення повинен ґрунтуватися на принципах системності, систематичності, повторюваності, цілісності, мотивуванні, гнучкості, врахуванні індивідуальних особливостей дитини та формуванні у дитини відчуття успішності. Також педагог повинен враховувати ті обставини, що надання дитині освітньої інформації повинно відбуватися з поступовим її ускладненням і сприяти формуванню навичок. Обов'язковим в цьому процесі є не тільки постійне закріплення засвоєної інформації, а систематична перевірка задля корекції освітніх завдань та відбору більш ефективних методів і прийомів [3, с. 39-40].

Отже, у роботі з дітьми дошкільного віку слід надавати перевагу саме ігровим методам і прийомам організації логопедичної допомоги, оскільки вони не тільки дозволяють ефективно реалізувати всі принципи організації навчання дошкільників, а враховують тип провідної діяльності, що є вирішальним у процесі відбору методів і прийомів. Безліч існуючих логопедичних ігор і вправ, ефективність яких доведена в реальних педагогічних умовах, допомагають педагогам-початківцям визначитись з конкретними прийомами подолання недоліків мовленнєвої діяльності. Також хочемо нагадати, що важливим у процесі формування мовленнєвої компетентності дошкільників із ЗНМ є створення умов

та відповідного розвивального середовища організації системи корекційного впливу, а саме, ігрового простору, дотримання, режиму і часу, безперервність такої роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Логопедія. Підручник. 5-те., переробл. та доповн. / За ред. М.К.Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.
2. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ : ПП «Актуальна освіта», 2013. 108 с.
3. Базима Н.В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом: навч.-метод. посібник. Харків: Вид-во «Ранок». 2022. 144 с.

Валентина Шевченко,
здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди,
Ткаченко Л. П.,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди,
(м. Харків, Україна)

ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовні порушення є частою причиною хронічної неуспішності учнів початкової школи. Наявність мовних порушень позначається не лише на успішності з предметів мовно-літературної галузі. Дисграфія та дислексія створюють серйозні проблеми при вивченні будь-яких дисциплін, пов'язаних з необхідністю читати і писати, стають причиною виникнення вторинного інтелектуального відставання. Некомпенсоване загальне недорозвинення мови ставить під сумнів успішне вивчення у старших класах дисциплін, які ґрунтуються на принципах вербального мислення, таких як математика, фізика, хімія. Не випадково досвідчені педагоги вже у початкових класах можуть з

високим ступенем достовірності передбачити успіхи учня у старших класах [1, с. 26].

Однак справа не лише і навіть не стільки в успішності учнів, а в тому, що школа, при всьому різноманітті методичного інструментарію та педагогічних технологій, має яскраво виражений недолік – стресогенність. Щоденна перевірка знань, відповіді біля дошки, публічне виставлення оцінок та негативний підтекст ставлення до «неуспішних» учнів формують у дітей, які зазнають труднощів у навчанні, негативне ставлення до школи і процесу навчання. Особливо відштовхує дитину нерозуміння батьками та більшістю вчителів причин відставання, не коректні звинувачення в ліношах, а інколи навіть у відсталості. Між тим справа зовсім не в лінивості. Діти довго і з захопленням займаються будь-якою справою, у якій є реальний успіх або суб'єктивне відчуття успіху, публічне визнання досягнень. Водночас діти молодшого шкільного віку уникають діяльності, яка загрожує невдачами, відчуттями власної непридатності, публічним засудженням або навіть покаранням [3, с. 86]. Така особливість поведінки є не лише чудовим механізмом розвитку здібностей, а й інстинктивним механізмом збереження психічного здоров'я дітей. Ідеться про необхідність масової діагностики дітей дошкільного віку та учнів початкової школи з формуванням детального висновку щодо кожної дитини. Безумовно, необхідно також забезпечити кожній дитині з проблемами можливість корекційного супроводу навчання в школі [2, с. 82].

Для діагностики дисграфії доцільно використовувати методику «Мовленнєво-ігрові технології», яка дає змогу провести масову діагностику мовленнєвих порушень в учнів початкової школи з формуванням детального висновку щодо кожного конкретного випадку. Методика дозволяє за результатами взаємодії дитини з діагностичним завданням виявити характерну симптоматику порушень у різних розділах фонетико-фонематичного розвитку, дисграфії, загального недорозвинення мови. Моніторинг й аналіз результатів дозволяє визначити порушення, що спричиняють виявлену симптоматику і сформулювати висновок для кожної дитини із зазначенням характеру та рівня виявлених

порушень. Висновки допоможуть батькам та педагогам у розумінні витоків проблем для дитини та формуванні адекватного ставлення до них. Результати діагностики необхідні також логопедам для визначення оптимальної методики та способів корекційної роботи з учнями з дисграфією.

Винятковою особливістю методики є індивідуальний добір корекційних ігрових завдань та ефективність програми корекційного супроводу. Ця винятковість забезпечується саме тим, що завдання добираються з урахуванням групи симптоматики порушень, класу навчання учня та рівня досягнень дитини в навчанні.

Діагностика дисграфії включає в себе різного роду диктанти, ігрові вправи, обстеження рівня зв'язного мовлення у вигляді бесід і педагогічного спостереження. Корекцію дисграфії умовно можна поділити на 4 етапи:

1. Діагностика рівня порушення. Спостереження, бесіди, ігрові вправи, диктанти. Отримані результати фіксуються у спеціальну картку.

2. Підготовчий етап. На цьому етапі педагог та логопед приділяють увагу розвитку дрібної моторики, мислення та інших психологічних процесів.

3. Безпосередньо корекції. Робота проводиться за трьома напрямками: граматична будова мови, зв'язне мовлення, фонетика.

4. Підсумкова діагностика. Проводиться для оцінки рівня порушення після корекційних заходів, батькам надаються рекомендації для закріплення результатів.

Важливою є рання діагностика та корекція цього виду порушення. При виявленні передумов дисграфії логопед може надати цілеспрямовану допомогу одразу і не дати подальшого розвитку цьому порушенню. Чим раніше буде розпочато роботу з корекції дисграфії, тим більшою є можливість гнучкої зміни стану дитини та можливість компенсації дефекту.

Висновки: Виявлені порушення формування письма за допомогою методики «Мовленнєво-ігрові технології» дозволяють успішній і своєчасній корекції дисграфії, ефективній соціальній адаптації, що мінімізує й скоректує затримку

психічного розвитку, затримку мовленнєвого розвитку, які часто можуть бути причиною відхилення у формуванні особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Логопедія : Підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім«Слово», 2010. 376 с.
2. Генцер Л. В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. № 3. 2013. С. 80–90.
3. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дисорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 74–84.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Апухтіна Вікторія Валеріївна – викладач кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету

Бутрік Оксана Іванівна – вчитель-логопед Комунальної організації ДНЗ загального типу №19 «Сонечко» відділу освіти Білозерської міської ради Донецької області

Гаграга Людмила Олександрівна – асистент вихователя Комунальної організації ДНЗ загального типу №19 «Сонечко» відділу освіти Білозерської міської ради Донецької області

Гаркавенко Карина Олегівна – здобувач вищої освіти ОС «магістр» 1 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: **Мухіна А. Ю.** кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Голинська Марія Михайлівна – здобувач вищої освіти ОС «бакалавр» факультету філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

Данчак Вікторія Андріївна – асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»

Дудек Соломія Романівна – фахівець (консультант) Інклюзивно-ресурсного центру Мостиської міської ради Львівської області

Дудка Світлана Анатоліївна – здобувач вищої освіти ОС «магістр» 1 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» освітня програма «Логопедія. Спеціальна психологія» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: **Мухіна А. Ю.** кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Жигалко Луїза Віталіївна – здобувач вищої освіти ОС «магістр» 1 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: **Макаренко І. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Єльцова Ольга Євгенівна – здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Канюка Ольга Валеріївна – завідувач Комунальної організації ДНЗ загального типу №19 «Сонечко» відділу освіти Білозерської міської ради Донецької області

Коваль Аліна Леонідівна – практичний психолог Комунальної організації ДНЗ загального типу №19 «Сонечко» відділу освіти Білозерської міської ради Донецької області

Коваленко Вікторія Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Кухаренко Оксана – вчитель математики КЗО « Жовтневий навчально – реабілітаційний центр з поглибленим професійно – трудовим навчанням» ДОР»

Лисенко Ольга Володимирівна – вихователь-методист Комунальної організації ДНЗ загального типу №19 «Сонечко» відділу освіти Білозерської міської ради Донецької області

Літвінчук Анастасія Михайлівна – здобувач вищої освіти ОС «бакалавр» Харківського національного університету імені Г.С. Сковороди

Макаренко Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Махукова Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Микільченко Вікторія Альбертівна – здобувач вищої освіти ОС «магістр» 1 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: **Макаренко І. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Мухіна Анастасія Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Неліпа Наталія Петрівна – здобувач вищої освіти ОС «магістр» 1 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: **Макаренко І. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Онишко Світлана Вікторівна – здобувач вищої освіти ОС «магістр» спеціальності „Спеціальна освіта” Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

Отич Ганна Олександрівна – здобувачка вищої освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Науковий керівник: **Савченко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Подлесна Діана Андріївна – здобувач вищої освіти ОС «бакалавр» 1 курсу спеціальності «Спеціальна освіта», освітня програма: «Олігофренопедагогіка» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: **Данчак Вікторія Андріївна** – асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Науковий керівник: **Товстуха Олеся Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Руденок Олексій Валерійович – здобувач освіти ВСП «Хмельницький торговельно-економічний фаховий коледж Державного торговельно-економічного університету»

Науковий керівник: **Руденок Алла Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Рябущенко Єлизавета Володимирівна – здобувач вищої освіти ОС «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота» Харківського національного медичного університету

Савченко Людмила Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Савченко Дарина Русланівна – здобувачка вищої освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Науковий керівник: **Савченко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Савченко Тимур Русланович – здобувач вищої освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Науковий керівник: **Савченко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Саміташвілі Вероніка Дмитрівна – здобувач вищої освіти ОС «бакалавр» спеціальності «Соціальна робота» Харківського національного медичного університету

Сініченкова Ангеліна Сергіївна – викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Сіліч Сніжана Миколаївна – здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник: **Мацюк Зоряна Сергіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

Семенюк Анастасія Олександрівна – здобувач вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник: **Карабанова Надія Семенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

Скороход Анастасія Сергіївна – здобувач вищої освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

Науковий керівник: **Карабанова Надія Семенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки

Тарасова Віталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради»

Твердохліб Ірина Ігорівна – здобувач вищої освіти ОС «бакалавр» спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди

Товстуха Олеся Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Турчина-Приходько Світлана Миколаївна – здобувач вищої освіти II (магістерського) рівня спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Шевченко Валентина Олександрівна – здобувач вищої освіти II (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Науковий керівник: **Ткаченко Лідія Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПРІОРИТЕТИ ОСОБИСТОСТІ
В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ
ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

*Збірник матеріалів II-Всеукраїнської
науково-практичної конференції
(з міжнародною участю)
(11-12 квітня 2023 р., м. Полтава, Україна)*

Відповідальні за випуск *Тетяна Махукова, Ірина Макаренко*
Комп'ютерне верстання *Тетяна Махукова*

*Матеріали друкуються в авторській редакції мовами оригіналів, за виклад, зміст і достовірність
яких відповідальні автори.*

Здано до склад 13.06.2023 р. Підп. до друку 12.06.2023 р. Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура
Times New Roman. Друк цифровий. Ум. друк. арк. 10,03. Наклад 100 прим. Зам. № 4/06

Видавець:

Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Коваля 3, м. Полтава, Полтавська область
тел: 095-620-10- 20; e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009