



КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ:

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ

МАТЕРІАЛИ

VIII МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Університет Святих Кирила та Мефодія в Трнаві (Словацька Республіка)
Інститут педагогіки Вроцлавського університету (Республіка Польща)
Люблинський Католицький університет Івана Павла II (Республіка Польща)
Батумський державний університет імені Шота Руставелі (Грузія)
Казахський національний педагогічний університет імені Абая (Казахстан)
Державний університет Бріджуотера, кафедра спеціальної освіти
(Бріджуотер, Массачусетс, Сполучені штати Америки)
Громадська організація «Сумська обласна організація громадської
організації «Наукове товариство інвалідів «Інститут соціальної політики»



«КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ»

Матеріали

VIII Міжнародної науково-практичної конференції

23 листопада 2022 року

Суми – 2022

УДК 376Ю1-056.26:37.013.77(477+100)(063)

К 66

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 6 від 22 грудня 2022 року)*

Редакційна колегія:

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, професор;

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор;

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор;

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор;

Колишкін О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Кондратюк С. М. – кандидат педагогічних наук, професор;

Михальська С. А. – доктор психологічних наук, доцент;

Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Чобанян А. В. – кандидат психологічних наук, ст. викладач

К 66 **Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі** : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (23 листопада 2022 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. – 370 с.

Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції присвячений актуальним питанням у напрямках розв'язання широкого кола соціальних, науково-методологічних, психолого-педагогічних і медичних проблем щодо забезпечення життєдіяльності людей з особливими освітніми потребами та вивчення цього досвіду у вітчизняній і закордонній практиках.

Видання містить матеріали наукових доповідей викладачів закладів вищої освіти, науковців науково-дослідних установ, докторантів, аспірантів, магістрантів, практичних працівників сфери охорони здоров'я, освіти, соціального захисту населення, батьків, представників органів державного і місцевого самоврядування, недержавних громадських організацій, підприємств та інших установ.

Редакційна колегія не несе відповідальності за достовірність інформації, опублікованої у збірнику. При користуванні матеріалами посилання на збірник праць та авторів є обов'язковим.

УДК 376Ю1-056.26:37.013.77(477+100)(063)

©Колектив авторів, 2022

©Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Боряк О. В. <i>STEM-технології в позаурочній діяльності: досвід країн Європи та США</i>	10
Дергач М. А. <i>Бар'єри в комунікації дітей з розладами аутистичного спектра</i>	16
Зайчикова А. В. <i>Методики дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з алалією в Україні та закордоном</i>	19
Золотарьова Т. В. <i>Опосередковане внутрішнє реабілітаційне управління корекцією негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух»</i>	23
Литовченко В. П. <i>Підготовка лікарів-стоматологів до професійної комунікації з пацієнтами з порушеннями слуху : зарубіжний досвід</i>	26
Таранченко О. М. <i>Освітні технології як інструментарій соціокультурних трансформацій</i>	30

РОЗДІЛ 2

ОСВІТА ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Гордєєва А. А. <i>Методичні засади використання інформаційно-комунікативних технологій під час формування англomовних компетенцій молодших школярів з порушеннями зору в умовах дистанційного навчання</i>	35
Жук В. В. <i>Особливості корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантатами</i>	38
Ковальова О. В., Варіна Г. Б. <i>Psychological characteristics of the integration of children with special needs into mainstream educational establishments</i>	42
Колишкін О. В. <i>Напрями реалізації адаптивного фізичного виховання в галузі спеціальної освіти</i>	47
Курєнкова А. В. <i>Скрайбінг-технології в корекційно-розвивальній діяльності з дітьми дошкільного віку з ТПМ</i>	51

Кучерук Н. М. Теоретичні основи формування громадянської свідомості в учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня у вітчизняній науковій літературі.....	54
Левченко Н. О., Гончарова Н. М. Організація дистанційного навчання дітей, які мають інтелектуальні порушення на уроках інформатики	58
Пахомова Н. Г., Сидоренко О. О. Використання інноваційних технологій в логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення.....	63
Прядко Л. О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи.....	67
Сіденко Ю. О. Організація дистанційного навчання дітей з розладами аутистичного спектру в умовах воєнного стану.....	71
Соколова Г. Б., Кучіна К. О. Онлайн заняття як форма організації логопедичної роботи з дітьми з порушеннями писемного мовлення в умовах воєнного стану	74
Старинська О. В. Зв'язок соціального інтелекту та ІК-компетентності в здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами впродовж дистанційного навчання під час воєнного стану.....	77
Філоненко Л. Г. Онлайн-сервіси для підтримки навчання дітей з особливими освітніми потребами	81
Чеботарьова О. В. Навчання, допомога та підтримка дітей з особливими потребами як важливі гуманістичні напрями освіти в умовах кризових викликів	86
Яковлева С. Д. Вплив соціальних чинників на формування агресивної поведінки у дітей з порушенням інтелекту.....	89

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЇХ БАТЬКАМ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Буйняк М. Г., Михальська С. А. Особливості співпраці фахівців інклюзивно-ресурсних центрів з батьками дітей з ООП в умовах воєнного стану	94
Вовченко О. А. Психологічна травмованість та стрес дітей з особливими освітніми потребами за умов війни	98
Грудій Н. О. Специфіка розвитку емоційного інтелекту в осіб з інтелектуальними труднощами в підлітковому віці.....	100

Диська І. О. <i>Напрями формування моральних якостей учнів зі зниженим слухом на українських національних традиціях в сучасному освітньому просторі.....</i>	106
Коломоєць Т. Г. <i>Особливості формування писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру».....</i>	110
Литовченко С. В. <i>Нові підходи до оцінки особливих освітніх потреб (поради щодо заповнення висновку ІРЦ для дітей з порушеннями слуху).....</i>	114
Лоза В. В. <i>Теоретичні аспекти формування культури здоров'я молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....</i>	118
Миколаєнко О. О. <i>Нетрадиційні прийоми корекції звуковимови у дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення.....</i>	122
Новик Л. А. <i>Сенсорна інтеграція як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку з затримкою психомовленнєвого розвитку.....</i>	126
Полінчук Л. І. <i>Корекційний потенціал засобів педагогічної анімації для формування соціальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями.....</i>	132
Проскурняк О. І. <i>Критерії оцінювання соціалізованості учнів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання.....</i>	136
Руденко Н. М., Винар М. М. <i>Експериментальне впровадження системи роботи з формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ III рівня засобами технології лепбук.....</i>	140
Шаповаленко Г. В. <i>Особливості розвитку мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....</i>	142

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ, СКРИНІНГУ, РЕАБІЛІТАЦІЇ, АБІЛІТАЦІЇ, СУПРОВОДУ, ПІДТРИМКИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Гнидюк Ю. А. <i>Взаємозв'язок синдрому емоційного вигорання та професійної дезадаптації фахівців галузі спеціальної освіти.....</i>	146
Комлик М. С. <i>Фактори розвитку емоційного вигорання фахівців галузі спеціальної освіти педагогічний феномен.....</i>	150
Лимар І. В. <i>Теоретичні основи формування мовлення молодших школярів із легким ступенем порушення інтелекту.....</i>	154
Марченко Н. В. <i>Форми організації виховної логокорекційної роботи у закладах дошкільної освіти.....</i>	157

Наволокова О. О. <i>Скринінг мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану.....</i>	161
Ніколаєнко А. І., Абальмас Н. В. <i>Корекційно-розвиткова робота з дітьми з синдромом Дауна</i>	165
Скрипка Л. Г., Позднякова О. М. <i>Особливості психофізичного розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку</i>	170
Шевцова А. А. <i>Педагогічні умови розвитку батьківської компетентності сімей дітей з РДУГ</i>	174

РОЗДІЛ 5

СУЧАСНІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Бєлих Н. Л. <i>Особливості використання мультимедійних засобів у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....</i>	179
Вишатицька О. М. <i>Корекційна робота під час занять фізичного виховання для зміцнення здоров'я дитини з особливими освітніми потребами</i>	182
Гузь І. Б. <i>Вплив видів художньо-продуктивної діяльності на розвиток дошкільника зі зниженим зором</i>	184
Заяць М. О. <i>Комплекс комп'ютерних дидактичних ігор для учнів з порушеннями інтелекту</i>	189
Зуб М. Л., Мартинчук О. В. <i>Особливості ігрової діяльності та засвоєння дієслівної лексики з теми «Професії» учнями 1 класу з порушеннями мовлення</i>	196
Кобильченко В. В., Омельченко І. М. <i>Психологічна допомога дітям з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану.....</i>	201
Ковальова Н. В. <i>Шляхи формування комунікативної компетентності учнів початкових класів з помірним ступенем інтелектуальних порушень в навчальній діяльності</i>	204
Михайленко І. О. <i>Педагогічні аспекти використання засобів українського народознавства в процесі виховної роботи в спеціальному закладі освіти.....</i>	208
Мога М. Д., Зюзін Ю. В. <i>Модель можливостей моторної сфери дітей-логопатів в корекції їхнього мовленнєвого розвитку</i>	213
Мозгова Н. В. <i>Українська національна традиція застосування фольклору в етномузичному вихованні старших дошкільників із порушеннями інтелекту легкого ступеня.....</i>	216
Редька Н. Л. <i>Особливості розвитку уваги в молодших школярів із порушеннями інтелекту.....</i>	220

Світайло І. Б., Іванова Н. В., Головченко Н. В. <i>Проблеми формування самостійності здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями у позакласній виховній діяльності на базі комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради</i>	225
Спесивцева К. В. <i>Фітбол-аеробіка як інноваційний засіб для розвитку фізичних якостей в учнів з інтелектуальними порушеннями</i>	229
Филипенко В. П. <i>Робота з художніми творами, як засіб розвитку описової лексики серед школярів з інтелектуальними порушеннями</i>	231
Філімонова Ю. А., Халєєва В. О. <i>Методи корекції з використанням ліплення в умовах спеціальної школи</i>	237
Чорна Я. В. <i>Педагогічні умови формування математичних компетентностей у школярів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзії</i>	241
Щербина К. І. <i>Використання засобів адаптивного фізичного виховання в процесі формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями</i>	246
Юрченко Ю. М. <i>Педагогічні аспекти формування правової компетентності учнів зі зниженим слухом в сучасному освітньому просторі</i>	251

РОЗДІЛ 6

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анцифорова О. О. <i>Технології розвитку трудових навичок у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання</i>	256
Бабіч В. С. <i>Вплив профільного трудового навчання на вибір майбутньої професії старшокласниками з інтелектуальними порушеннями</i>	261
Білоєдова Л. І. <i>Корекційна спрямованість уроків трудового навчання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ...</i>	266
Бобер А. В. <i>Теоретичні аспекти розвитку описової лексики в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями</i>	271
Войтенко А. А. <i>Робота асистента вчителя у період військового стану під час дистанційного навчання</i>	275

Кайда В. В. <i>Розвиток та корекція професійно-трудо­вих знань та вмінь учнів з інтелектуальними порушеннями</i>	279
Кантаржи В. К. <i>Спеціальні принципи трудово­тер­а­пії у фізичній реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату</i>	282
Круподер Є. В. <i>Особливості сенсомоторного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі трудової діяльності на уроках праці</i>	286
Тельна О. А. <i>Проблема організованої евакуації студентів з інвалідністю із зони збройного конфлікту</i>	292
Тесленко Л. В. <i>Передумови формування професійних компетентностей у школярів з інтелектуальними порушеннями</i>	296
Тимчук Н. С. <i>Напрями взаємодії школи і сім'ї в процесі виховання здоров'язберезжувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями</i>	299
Толстих М. В. <i>Корекційний потенціал засобів ручної праці в процесі розвитку емоційно-вольової сфери дітей зі зниженим зором</i>	303
Федотова М. В., Литвищенко Т. І. <i>Соціально-побутове орієнтування як інструмент формування комунікативних умінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку</i>	307
Черниш Л. М. <i>Роль батьків у ефективному впровадженні ігрових технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами</i>	311

РОЗДІЛ 7

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

РОЗДІЛ 8

ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО З ОРГАНІЗАЦІЇ ТРАЄКТОРІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Близнюк М. Ю. <i>Методи та прийоми розвитку пам'яті в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту в умовах соціально-реабілітаційного центру</i>	315
Валько Т. І. <i>Вплив виховання у батьківській родині на формування уявлень про сім'ю у підлітків з інтелектуальними порушеннями</i>	321
Дегтяренко Т. М. <i>Проблеми реалізації соціального партнерства у спеціальній та інклюзивній освіті в умовах воєнного стану</i>	323

Долганюк О. В., Зубрилова О. М. Вплив гурткової роботи у спеціальній школі на розвиток та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.....	326
Косенко Ю. М., Косенко Я. Ю. Методичні рекомендації з профілактики правопорушень школярів з інтелектуальними труднощами.....	332
Лапіна Е. Р. Формування фразового мовлення при нормотиповому та порушеному розвитку.....	338
Мумряк Л. С. Психолого-педагогічні засади соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями	341
Паладич О. В. Історичні передумови започаткування волонтерського руху для осіб з порушеннями психофізичного розвитку на території України.....	348
Чередніченко А. П. Педагогічні умови соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями в умовах ДБСТ	352

РОЗДІЛ 9

ПІДГОТОВКА ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Боряк О. В. Підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта в умовах воєнного стану (на прикладі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка).....	357
Григоренко Т. В. Професійна підготовка психологів (спеціальних, клінічних) в системі спеціальної освіти.....	361
Кравець Ю. О. Використання корекційних методик в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку	363
Супрун Д. М. Професійна підготовка в системі інклюзивної освіти: євроінтеграційна складова в умовах воєнного стану	366

РОЗДІЛ 1
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ
СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ
ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ ТА
ЗАКОРДОНОМ

Боряк Олександр Валерійович

аспірант 2 року навчання

спеціальності Спеціальна освіта

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

STEM-ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ:
ДОСВІТ КРАЇН ЄВРОПИ ТА США

Актуальність. Останній часом у вітчизняній освіті спостерігаються стійкі тенденції до модернізації та удосконалення навчального процесу. Залучення сучасних школярів до освітньої діяльності вимагають від учителів пошуку нових підходів до подачі навчального матеріалу. Модернізація системи освіти зумовлює використання сучасних інформаційних технологій в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Зацікавлення учнів в навчальній діяльності напряму корелює з підвищенням її результативності, якісним формуванням знань, вмінь, навичок.

Поширення набуває використання STEM технологій на всіх рівнях закладів освіти. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) освіта – це модель, яка об'єднує природні науки і інженерні предмети в єдину систему.

У ході проведеного аналізу спеціальної літератури було з'ясовано, що абревіатура STEM йде від термінів «наука» (Science), «технологія» (Technology), «інженерія» (Engineering) і «математика» (Mathematics). Іноді сюди додають букву А - Art – «мистецтво»: STEAM, а не STEM.

Виклад основного матеріалу. Проблема гуманітаризації технічної освіти – це важливий аспект у роботі ЗЗСО та ЗВО. Прямий переклад слова «steam» з англійської – це водяна пара, яка на початку XIX століття започаткувала в світі першу промислову (теплотехнічну) революцію: з'явилися парові машини, пароплави, паровози тощо.

Технологія навчання STEM / STEAM може сприяти розвитку четвертої (цифрової) промислової революції сьогодення (Industry 4).

З огляду на стиль обчислювання інформації, прийнятий в інформатиці та в програмуванні, можна стверджувати, що була нульова промислова революція (Industry 0) – той період нашої історії, коли винайшли колесо.

У німецькій мові є аналогічна аббревіатура, яка більш точно позначає дану технологію навчання – MINT: M – Mathematik, I – Informatik, N – Naturwissenschaft (Природознавство) і T – Technik. В цьому випадку на першому місці стоїть цариця наук – математика, що отримала друге дихання з розвитком комп'ютерних символічних, чисельних і гібридних методів вирішення завдань. ТанDEM математики і комп'ютера – це потужна база для нового етапу розвитку науки і техніки.

Слово «mint», до речі, з англійської – це пряна трава м'ята. Дана технологія освіти покликана освіжити кілька застоюне повітря в приміщеннях наших навчальних закладів. Слово «stem» з англійської також означає і стебло, стовбур (stem cells – стовбурові клітини). У цьому контексті STEM технологію освіти можна вважати певним стволом, від якого відходять гілки окремих навчальних дисциплін – вже згадуваних нами математики, фізики, хімії, термодинаміки, теоретичної механіки, опору матеріалів тощо.

Національний науковий фонд США (незалежне агентство при уряді США, яке забезпечує фундаментальні дослідження і підхід до утворення в усіх областях науки) ввів STEM як аббревіатуру науки (science), технології (technology), інженерії (engineering) і математики (mathematics). Такий підхід передбачає інтегрування згаданих напрямків в один навчальний процес. Занурення учнів в науку і технології ще в шкільні роки мотивує учнів вибрати професії, пов'язані з ними. Це важливо в цілому для країни, потужний науково-технічний потенціал якої зумовлює економічний розвиток.

Майбутні новатори і інноватори повинні отримувати якісні і ґрунтовні знання в галузі природничих та технічних наук в поєднанні з навичками XXI століття – такими як спілкування, робота в команді і вирішення проблем в контексті інноваційних можливостей і поточних потреб суспільства. Щоб бути конкуренто-спроможною, Україна повинна мати висококваліфіковані кадри, проте це неможливо реалізувати без реформування освіти і по-справжньому освіченого суспільства.

В основі впровадження STEM навчання покладений інтегративний підхід – поєднання більшості галузевих наук:

біології, фізики, хімії і математики. Освітні знання з цих навчальних предметів викладають не окремо, а у поєднанні один з одним для вирішення реальних технологічних завдань.

Такий підхід вчить розглядати проблеми в цілому, а не в розрізі однієї галузі науки або технології.

Другий наріжний камінь STEM – проектна форма навчально-наукової роботи школярів: можливість поєднання теоретичних знань з опануванням відповідними практичними вміннями та навичками.

Абревіатуру «STEM» ввели співробітники Національного наукового фонду США, щоб позначити нову освітню парадигму в 2001 році. З її допомогою планували забезпечити Сполучені Штати висококваліфікованими технічними фахівцями для розвитку науки і промисловості.

Сьогодні STEM фахівці – найбільш затребувані люди на світовому ринку праці. За прогнозами аналітиків Бюро статистики праці США, в найближчі десять років потреба в STEM кадрах випередить інші спеціальності на 76 %.

За результатами аналізу попиту на сучасному ринку праці можна констатувати, що підвищення STEM грамотності допоможе будь-якому фахівцеві залишатися затребуваним на ринку висококваліфікованої праці.

Серед перспектив розвитку STEM освіти сьогодні – три основних напрямки: персоналізація освіти, фокус на проектному мисленні і командній роботі, змішаний формат навчання.

Розглянемо кожний з зазначених напрямків.

Персоналізація освіти. Більшість провідних світових закладів освіти персоналізують освітні програми – здобувачі обов'язково відвідують тільки кілька основних предметів, а інші вибирають самі. З одного боку, такий підхід розкриває потенціал кожного здобувача, з іншого – допомагає підлаштуватися під запити потенційних роботодавців.

Фокус освіти на проектному мисленні і командній роботі. Фахівці вузького профілю не цікаві сучасному бізнесу. Йому потрібні фахівці з проектним баченням, які вміють працювати в команді і керувати колективом. Розвиток цих навичок залишається за фаховою освітою. Щоб задовольнити попити ринку праці в фахівцях широкого профілю, STEM освіту неминуче запровадить розвиток «гнучких» навичок в свою програму.

Перехід на змішаний формат навчання. Пандемія COVID-19 наочно показала важливість і перспективи грамотної організації онлайн-освіти. Використовуючи отримані напрацювання, доцільно перевести освітні програми середньої освіти в змішаний формат: оф-лайн плюс он-лайн. Такий підхід допоможе здобувачам вільніше планувати свій графік. Закладам освіти – залучити висококваліфікованих викладачів, які не можуть викладати очно. У змішаному форматі заклади освіти зможуть оптимізувати на викладачів і аудиторії і підвищити загальну ефективність. У довгостроковій перспективі STEM повинна стати не тільки частиною освітніх програм вищих закладів освіти, а й шкіл. Це допоможе вибудувати єдину систему підготовки, підвищити ефективність всієї системи освіти, конкурентоспроможність вітчизняної науки і промисловості на світовій арені.

Проведення класно-урочної системи в закладах загальної середньої освіти з використанням інноваційної освітньої технології STEM – це форма організації при якій на одному уроці розглядаються питання різних навчальних дисциплін: математики, фізики, хімії, термодинаміки, теоретичної механіки тощо з опорою на сучасні інформаційні технології. Можливе навіть включення гуманітарних дисциплін: літератури, історії, політології тощо.

Для України, при такому підході, більш звичним буде визначення «міждисциплінарні зв'язки» і «когнітивне навчання».

Дискусії щодо ролі комп'ютерів при опануванні наук фізико-математичного плану часто спалахують в школах і ЗВО. Думки викладачів з цього приводу розділилися. Багато хто вважає, що математику в школі і ЗВО потрібно викладати і освоювати суто «крейдою на дошці» і «ручкою на папері», і що комп'ютер при такому підході може тільки нашкодити. Але тут доводиться констатувати, що викладачі, які стоять на такій крайній позиції, не опанували сучасні математичні програми і мають з ними тільки далеке знайомство, а комп'ютер використовують (та й то далеко не завжди) лише для офісних цілей: інтернет, електронна пошта, електронна книга, друкарська машинка. Такий застарілий підхід притаманний, в більшості випадків, представникам «старої» викладацької (вчительської) школи.

Інші ж викладачі математики, які освоїли комп'ютер до рівня своєї спеціальності, використовують його у навчальному процесі

одночасно з «дошкою і крейдою». Треба зазначити, що таких фахівців стає все більше і більше.

Інша проблема удосконалення уроків математики в ЗЗСО пов'язана з необхідністю доповнення уроків математики прикладами з інших дисциплін або все ж залишити викладання суто «чистої» математику без домішки прикладних наук.

Сьогодні процес вирішення інженерних завдань і завдань математики зробив різкий нахил від аналітичних до чисельних методів. Але викладання математики в ЗЗСО як і раніше базується, в основному, на «аналітиці», а не «цифрі».

Сьогодні на всіх рівнях системи освіти триває процес її модернізації з урахуванням європейської системи освіти. Це стосується і середньої її ланки. У зв'язку із введенням і поширенням «Нової української школи» ключових змін потребує система навчання в середній і старшій школі. Оскільки тепер уроки в початковій школі спрямовані не на розбір і засвоєння положень окремих навчальних дисциплін, а на вирішення конкретної практичної задачі, на дослідження конкретного об'єкта із залученням положень всіх навчальних дисциплін, що вивчаються в школі.

На нашу думку, можливість ведення уроків за технологією STEM буде розширюватися в міру зростання числа викладачів потрібної кваліфікації і відповідних розроблених і апробованих завдань.

Відповідно до Методичних рекомендацій щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік № 21.1/10-1470 від 13 липня 2017 року [22] зокрема зазначається, що «здійснення переходу до компетентнісної моделі навчання та впровадження нових методичних підходів, перш за все, передбачає: принципово нове цілепокладання у педагогічному процесі, зміщення акцентів у навчальній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні; оновлення структури та змісту навчальних предметів, спец. курсів тощо; визначення та оцінювання результатів навчання через ключові та предметні компетентності учня/учениці; запровадження наскрізного STEM-навчання, компетентнісно орієнтованих форм і методів навчання, системно-діяльнісного підходу; запровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, технологій case-study, інтерактивних методів групового навчання, проблемних методик з розвитку критичного і системного мислення тощо; корегування

змісту окремих тем навчальних предметів з акцентом на особистісно-розвивальні, ігрові методики навчання, ціннісне ставлення до досліджуваного питання; створення педагогічних умов для здобуття результативного індивідуального досвіду проектної діяльності та розробки стартапів».

В цьому ж нормативному документі визначено, що «особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки/заняття, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці.

Інтегровані уроки можуть проводитись двома шляхами: через об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів; через формування інтегрованих курсів або окремих спецкурсів шляхом об'єднання навчальних програм таких курсів/предметів.

Основою ефективності таких уроків/занять є чітке визначення мети і відповідне їй планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища з використанням навчальних засобів різних предметів. Особливість планування і проведення інтегрованих, бінарних уроків полягає у тому, що вони можуть проводитись як одним учителем, який викладає предмети, що інтегруються, так і декількома. Через складність координації діяльності педагогів у другому випадку таких інтегрованих уроків проводиться небагато, тому необхідно планувати їх заздалегідь всіма вчителями паралелі. У випадках, коли програмовий матеріал різних навчальних предметів дозволяє інтегрувати його в межах одного навчального дня, можуть організовуватися «тематичні дні», коли всі уроки за розкладом спрямовують на реалізацію єдиної навчально-виховної мети, досягнення конкретного результату».

Висновки. З огляду на вище викладене можна зазначити, що модернізація системи освіти набуває поширення на всіх її рівнях. Відповідно, низький рівень опанування випускниками ЗЗСО математичними знаннями, вміннями, навичками, про що свідчать результати загального незалежного оцінювання за 2020-2021 н.р. вимагають пошуку нових підходів до викладання математики. На нашу думку, одним з шляхів вирішення існуючої проблеми є впровадження STEM-технологій навчання математиці.

Дергач Маргарита Альфрїтївна

доктор педагогїчних наук, доцент,
професор кафедри спецїальної освїти
та психологїї КЗ вищої освїти
«Хортицька нацїональна
навчально-реабїлітацїйна академїя»
Запорїзької обласної ради

БАР'ЄРИ В КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Актуальність. На сьогодні проблема аутизму у вітчизняному психолого-педагогічному науковому просторі є досить досліджуваною і охоплює майже всі аспекти особливостей цієї нозології. Однією із ознак аутизму науковці одноставно визначають – порушення комунікативної сфери особистості. Причому специфіка комунікації дітей з аутизмом спостерігається незалежно від типу аутизму, віку, статі та їх соціального статусу.

Здатність до комунікації сьогодні розглядається як одна з провідних характеристик біосоціальності людини. Комунікація є важливою сферою життєдіяльності особистості, а комунікативна компетентність дозволяє людині, створювати власне екологічне і ресурсне середовище, обирати безпечні стратегії взаємодії з оточуючими людьми тощо.

Зважаючи на важливість комунікації в житті людини, в роботі корекційних педагогів і спеціальних психологів формування комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектра, зокрема емоційного компоненту комунікації, вкрай актуальне, адже розвиток комунікативної компетентності таких дітей не обмежується набуттям навички комунікувати на ранніх етапах онтогенезу, а буде охоплювати і наступні етапи розвитку комунікативної компетенції дітей з аутизмом в ході корекції комунікативних процесів і соціальної реабілітації в шкільному та юнацькому віці.

Мета – визначити особливості та охарактеризувати бар'єри в комунікації дітей з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень щодо особливостей дітей з розладами аутистичного спектра, в розрізі нашої теми, виявив, що типовими ознаками даної нозології є труднощі у соціальній взаємодії, порушення в спілкуванні, стереотипність поведінки, емоційна «глухість» та ін. Як вказує Т. Скрипник, аутизм характеризується

специфікою функціонування трьох сфер психології такої дитини: сприймання, пізнання і емоційний резонанс.

Порушення комунікативної сфери дітей з аутизмом пов'язані з різними аспектами психічного їхньої особистості: труднощі концентрації, привертання та розподілу уваги; відсутність інтересу до навколишнього та мотивації до взаємодії; загальна затримка розвитку мовлення, труднощі в розумінні мовлення, особливо зверненого; невміння використовувати невербальні засоби комунікації та ін.

Як вважає В. Каган, саме недостатність спілкування є наслідком того, що у дітей, насамперед, порушуються або нерівномірно розвиваються первинні структури, що безпосередньо впливає на адекватність сприймання дитиною інформації та її подальшої інтерпретації.

Дитина з розладами аутистичного спектра в ході розвитку самостійно не набуває засобів спілкування: мовлення як такого; систему жестів, міміки і пантоміміки; інтонації, паузи, темпоритмічні і мелодичні характеристики мовлення. Вона не включається в часово-просторові координати комунікації і, відповідно, через відсутність практичного досвіду не може створювати такі координати сама. Також вона не може утворювати контактний зв'язок очима з опонентом. Всі перераховані ускладнення в опануванні комунікацією є базовими для того, щоб запустити комунікативний процес. Навіть, коли дитина з аутизмом в ході дорослішання і розвитку позбувається окремих характерних симптомів (починає говорити, за власним бажанням вступає в контакт, позбавляється мовленнєвих вад, з'являються певні уподобання і т.п.), комунікативні навички виявляються недостатньо сформованими для того, щоб організувати ефективну комунікацію.

Також слід враховувати, що відсутність спілкування призводить до втрати регулятивного впливу на розвиток мислення і формування поведінкових актів. Саме процеси взаємодії людей, створення між ними певних взаємних стосунків сприяє розвитку мислення, різних типів інтелекту дитини, зокрема соціального і емоційного. Становлення мисленнєвих процесів дитини з аутизмом, позбавленої через специфіку нозології спілкування, пригальмовується і, навіть у випадку збереження інтелекту, ми можемо спостерігати порушення інших типів інтелекту. Наприклад, в емоційному інтелекті – відсутність або недостатність рефлексії, порушення операцій аналізу, синтезу, оцінювання саме процесу

комунікації, невміння встановити комунікативний контакт через те, що дитиною не накопичено алгоритмів дій, знижена комунікативна активність, невірно сформовані соціальні очікування в комунікації і, як наслідок, наявність викривлень в демонстрації дитиною власних емоцій та емоційного ставлення до партнера по комунікації та ін.

Також можемо зазначити, що у дитини з розладами аутистичного спектра відбуваються порушення і в діяльнісному компоненті спілкування: вона не може (або робить це з порушенням) вірно планувати комунікативні акти, в процесі комунікації змінювати модель власної поведінки, в комунікативній взаємодії гнучко реагувати на зміни, що виникають через вплив зовнішніх чинників. В цілому діти з розладами аутистичного спектра не можуть обрати вірний стиль і спосіб поведінки в комунікації.

Такі складності в комунікації дитини з аутизмом, на нашу думку, виникають через специфіку протікання нервових процесів і недостатнє розвинення соціального і емоційного інтелекту, що виявляється у порушенні розпізнавати емоції, вірно (з позиції соціальної норми) реагувати на суб'єкти і об'єкти, враховувати комунікативну потребу опонента та ін.

Особливості проявів емоційної сфери дітей з розладами аутистичного спектра досить повно представлено в дослідженнях Т. Скрипник, яка зазначає, що провідною особливістю порушення емоційності дітей з аутизмом є асинхронія та нерівномірність її розвитку. Для дітей з аутизмом притаманна загальна тенденція до сталості і у зовнішньому, і у власному внутрішньому світі, що зумовлює особливості емоційного забарвлення комунікативних процесів, емоційного реагування на зовнішні подразники та, відповідно, прояви емоцій в поведінці. позитивними емоційними реакціями супроводжується все, що для дитини є звичним, прийнятним, не потребує пізнання, і навпаки – все нове, незнайоме, те, що змінює звичний внутрішній і зовнішній світ дитини може викликати агресію і аутоагресію.

Аналізуючи емоційність дітей з аутизмом, Т. Скрипник вказує на феномен недостатності емоційного резонансу. Він виявляється у таких психічних явищах як неможливість зрозуміти емоції інших людей, неадекватне, загальноприйнятним соціокультурним нормам, емоційне реагування на комунікативні ситуації. Водночас, діти з аутизмом відчувають потребу в емоційному контакті з дорослим, якому вони довіряють, але про бажання емоційного контакту вони повідомляють особливим способом, вибудовуючи певний ритуал.

Тут хочеться наголосити, що нормотипові діти в ситуаціях емоційної близькості також використовують ритуали, тим самим створюючи особливу атмосферу інтимності в комунікації. Проте, ми маємо враховувати, що в інших комунікативних ситуаціях дитина використовує традиційні стратегії комунікації і загальноприйнятні комунікативні патерни.

У низці сучасних психолого-педагогічних дослідженнях доводиться, що емоційний інтелект дітей з розладами аутистичного спектра може розвиватися. Батьки, корекційні педагоги та психологи мають виявити багато терпіння і пропонувати таким дітям різноманітну психолого-педагогічну допомогу. Як правило дитина із розладами аутистичного спектра може теоретично засвоювати значення емоцій, але перенесення результатів цього навчання в ситуації повсякденного життя для них викликає значні труднощі.

Висновки. На нашу думку, перспективними в роботі корекційних педагогів і психологів з дітьми з аутизмом є тренінгові заняття з моделювання ситуацій соціальної комунікації з метою відпрацювання емоційних реакцій у взаємодіях з партнерами по спілкуванню. Це дозволить покращити корекцію емоційної складової комунікативного процесу дітей з аутизмом стосовно розуміння емоцій, їх застосування у спілкуванні, з метою формування соціальних навичок, налагодження соціальних стосунків тощо.

Зайчикова Анастасія Віталіївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕЛОДИКО-ІНТОНАЦІЙНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З АЛАЛІЄЮ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Актуальність. Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвитку всіх сторін мовлення (фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного мовлення, засвоєння його виразності та образності). Повноцінне оволодіння дитиною мовою є важливим аспектом становлення її розумового, емоційного, естетичного та духовного розвитку. Порушення мовлення, ускладнює взаємини з оточуючими, порушує комунікацію.

У зв'язку з цим виникає необхідність початку роботи з формування мелодико-інтонаційної сторони мовлення саме в дошкільному віці, тому що цей процес буде підвищувати рівень розвитку зв'язного мовлення, дозволить виключити проблеми висловлювань, які впливають на розуміння емоційного сенсу та змісту речень, таких як нечіткість дикції, монотонність, прискорений чи уповільнений темп мовлення і т.д.

Розглядом особливостей мелодико-інтонаційної сторони мовлення в онтогенезі займалися педагоги, лінгвісти, психологи (В. Борова, О. Боряк, В. Галущенко, М. Жинкін, В. Кордонець, О. Корнев та ін.). Однак, незважаючи на численні дослідження розвитку мовлення, проблема аналізу методик дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з алалією, на жаль, висвітлена не достатньо.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні методик дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з алалією в Україні та закордоном.

Виклад основного матеріалу. Інтонація грає особливу роль у житті людини. Завдяки інтонації ми краще розуміємо настрій співрозмовника, формуємо емоційний контакт. Мелодико-інтонаційна сторона мовлення – це основний фонетичний засіб оформлення мовного висловлювання, сукупність просодичних компонентів (мелодика, інтенсивність, темп, ритм, логічний наголос, паузування і тембр), що беруть участь у членуванні та організації мовного потоку відповідно до змісту повідомлення. Дітям із алалією притаманне порушення мелодико-інтонаційної сторони мовлення, що призводить до труднощів у комунікації, внаслідок чого таким дітям важко адаптуватися у суспільстві.

В Україні наразі відсутня єдина система дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення даної категорії дітей. Вітчизняні дослідники включають до діагностики мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з алалією наступні групи завдань: спеціально підібраний ігровий та емоційний матеріал для активізації сенсорних функцій і мелодико-інтонаційної сторони мовлення (мовленнєвого дихання, звуковимови, фонематичних процесів, словникового запасу, граматичної будови мовлення, артикуляції, моторики).

Так, Г. Парфьонова використовує діагностичну карту технології дослідження особливостей мелодико-інтонаційної сторони мовлення,

яка включає серії завдань, точні інструкції до виконання проб, певну градацію з позначенням якісних та кількісних критеріїв параметрів, що вивчаються. Результати визначаються за кількістю правильно виконаних завдань та оцінюються за чотирибальною системою.

Методика дослідження включає проби на сприйняття та відтворення параметрів у немовному та мовному плані; визначається прагматичний компонент мовлення – інтонаційна навичка, утворена взаємозв'язком підсистем інтонації; при визначенні ступеня складності відзначається проста (однокомпонентна навичка, що є автоматизованою операцією) або складна (багатокомпонентна навичка, що передбачає сукупність автоматизованих слухових, мовнорухових, інтелектуальних операцій на стадіях сприйняття та відтворення). Виконання усних діагностичних проб записуються на диктофон для подальшого інтерпретаційного аналізу. При цьому виявляється кількість типологічних помилок, їх частота, стійкість, градація за певними групами. Наприкінці дослідження заповнюється узагальнююча таблиця, яка дозволяє визначити індивідуальний реабілітаційний потенціал та індивідуально-особистісні особливості дітей.

Отримані підсумкові результати допомагають виділити групи дошкільників з високим, допустимим та критичним рівнем сформованості мелодико-інтонаційної сторони мовлення, що дозволить логопеду організувати корекційну роботу, різну для виділених груп дітей за змістом, обсягом, методами та прийомами.

У західних країнах використовуються авторські та модифіковані класичні методики з метою обстеження мелодико-інтонаційної сторони мовлення дошкільників з алалією.

Методика «Дослідження просодичної сторони мовлення» розглянута польською дослідницею Я. Собонь. Методика включає наступні компоненти аналізу: сприйняття ритму; відтворення ритму; визначення темпу промови; сприйняття темпу промови; відтворення темпу промови; самостійне керування темпом мови.

Фіксація результатів здійснюється шляхом заповнення протоколу критеріїв оцінювання: обстеження сприйняття ритму; визначити кількість ізольованих ударів; визначити кількість серій простих ударів; визначити кількість акцентованих ударів.

1. Дослідження відтворення ритму: послухати та повторити (ізольовані удари (без опори на рисунок); серії простих ударів (без опори на рисунок); акцентовані удари (без опори на рисунок)).

2. Дитина має прослухати та визначити які були удари, і скільки їх прозвучало, і записати ритмічний рисунок до цих ударів.

3. Визначення темпу мовлення дитини полягало в їхньому одному завданні, яке здійснюється за допомогою наступних критеріїв: одиниця виміру – склад, особливості темпу – кількість складів в секунду.

4. Вивчення сприйняття темпу промови включає завдання на визначення темпу промови обстежується за допомогою введення картинок-символів.

5. Дослідження відбитого темпу промови ґрунтується на одному завданні, де дитині потрібно прослухати речення і повторити їх у тому ж темпі.

Обстеження дітей проводиться в індивідуальному порядку з кожною дитиною протягом 20–25 хвилин, не перевищуючи допустиме вікове навантаження у першу половину дня.

Дослідниця А. Сита розглядаючи мелодико-інтонаційну сторону мовлення дошкільників з алалією акцентує увагу на особливостях розвитку компонентів вимовної сторони мовлення та їхнього взаємовпливу. При цьому використовуються наочні, словесні та ігрові методи: показ картинок, повторення, дії за образом і за словесною інструкцією, спільне виконання дій.

Перший комплекс завдань методики дозволяє обстежити звуко-складову сторону мовлення та розділений на два блоки (вивчення анатомічної будови, рухливості та переключення органів периферичного відділу артикуляційного апарату за класичними методиками; вивчення стану звуковимови на доступному мовленнєвому матеріалі різної складності (починаючи від простого до складного), з метою визначення, як ускладнення мовного матеріалу вплине на звукову наповнюваність). Другий комплекс завдань спрямовано обстеження звуко-складової сторони мовлення: відтворення складових рядів, починаючи від більш простих і закінчуючи складнішими; відтворення слів та речень зі словами різної складової структури, які пропонувалися дітям починаючи від більш простих (без збігів і з невеликою кількістю складів) і закінчуючи складнішими (з кількома збігами та з великою кількістю складів). Третій комплекс завдань спрямовано обстеження просодичної сторони мовлення у дітей.

Висновки. Таким чином, розглянуто варіанти дослідження мелодико-інтонаційної сторони мовлення у дошкільників з алалією

в Україні та закордоном. Розглянуті методики українських та закордонних дослідників спрямовані вивчення просодичної основи розвитку емотивної інтонації; вивчення емоційного номінанта; вивчення «емоційного слуху» та вміння виражати емоції мелодико-інтонаційно. Якщо зазначені компоненти будуть недостатньо сформовані, сприйняття та відтворення мовлення буде порушено. Для правильного формування мелодико-інтонаційної сторони мовлення слід звернути увагу на корекцію та усунення мовного дефекту дитини.

Золотарьова Тетяна Вікторівна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
спеціальної освіти та менеджменту
Сумського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

**ОПОСЕРЕДКОВАНЕ ВНУТРІШНЄ РЕАБІЛІТАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ
КОРЕКЦІЄЮ НЕГАТИВНИХ СКЛАДОВИХ ЛЮДИНИ ЯК СИСТЕМИ
«БІО-СОЦІО-ДУХ»**

Актуальність. Однією з тенденцій модернізації та розвитку системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку є застосування синергетичної методології, яка дозволяє зрозуміти де, коли, з якою інтенсивністю необхідно впливати на людину, передбачати можливість реалізації навіть малоімовірних подій, попереджати постановку нездійснених цілей і невиправдані витрати духовних і матеріальних ресурсів. «Синергетика як спеціалізований методологічний напрям дослідження самоорганізованих систем має глибинне світоглядне значення. За всіма своїми параметрами педагогічні системи належать до самоорганізованих систем. Тому синергетичний підхід розглядають у сучасній філософії освіти як загальнонаукову методологію дослідження педагогічних систем.» [1, с. 13].

Медико-психолого-педагогічна евристично-синергетична методична система опосередкованого реабілітаційного управління процесом корекції негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух» є складовою холистичної моделі управління саморозвитком біологічної, психологічної та соціальної підсистем людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого і здорового майбутнього, яке є проявом власних шляхів, що підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» [2, с. 129].

Названа методична система пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування негативних складових людини (далі –НСЛ) і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію позитивних складових людини (далі – ПСЛ), сприяючи міцному закріпленню їх нових якостей і досягненню системи реабілітаційних та корекційних цілей, оскільки за допомогою неї можна цілеспрямовано керувати трикомпонентним внутрішнім вертикальним процесом «корекція – реабілітація – корекція» у системах НСЛ і ПСЛ осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

Визначимо сутність і проаналізуємо структуру опосередкованого внутрішнього реабілітаційного управління вертикальним процесом корекції негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух».

Виклад основного матеріалу. Опосередковане реабілітаційне управління корекцією системи НСЛ – це цілеспрямоване стимулювання корекції в підсистемі В системи НСЛ корекцією у підсистемі А системи НСЛ через реабілітацію підсистеми Б системи ПСЛ (рис. 1). Якщо процес № 1 – корекція системи НСЛ, процес № 2 – реабілітація системи ПСЛ, процес № 3 – корекція системи НСЛ, то корекція підсистеми А системи НСЛ управляє корекцією підсистеми В системи НСЛ через реабілітацію підсистеми Б системи ПСЛ.

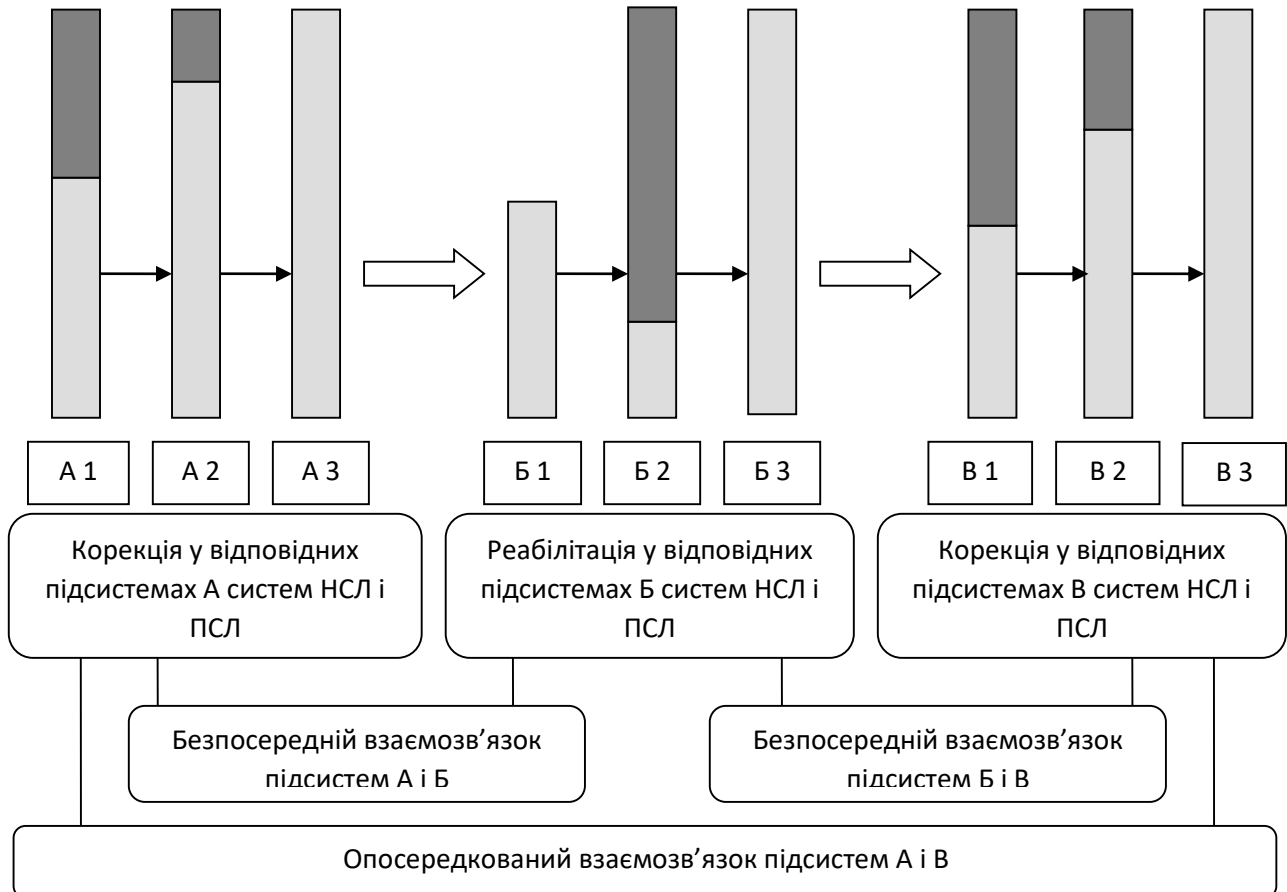


Рис. 1. Схема процесу «корекція – реабілітація – корекція»

На рисунку 1 світло-сірими прямокутниками позначено підсистеми ПСЛ. Темно-сірими прямокутниками позначено підсистеми НСЛ. Підсистема Б 1 системи ПСЛ до впливу на неї негативного для її самоорганізації фактору не мала відповідної їй підсистеми Б 1 системи НСЛ і тому потребувала або абілітаційного, або розвивального впливу. Підсистеми А 1 і В 1 систем ПСЛ – це відповідні підсистеми А і В систем НСЛ і ПСЛ до корекції. Підсистеми А 2, Б 2 і В 2 систем НСЛ і ПСЛ – це відповідні підсистеми А, Б і В систем НСЛ і ПСЛ в ході корекції та реабілітації. Підсистеми А 3, Б 3 і В 3 – це підсистеми А, Б і В системи ПСЛ після корекції та реабілітації. Підсистеми А 3, Б 3 і В 3 системи НСЛ після корекції та реабілітації відсутні.

Опосередковане реабілітаційне управління корекцією системи ПСЛ (система трьох процесів «корекція – реабілітація – корекція») складається з двох видів безпосереднього управління: *безпосереднього корекційного управління реабілітацією* (система двох процесів «корекція – реабілітація»), за якого зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) безпосередньо стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми Б системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *раніше наявних* елементів (реабілітація); *безпосереднього реабілітаційного управління корекцією* (система двох процесів «реабілітація – корекція»), за якого зменшення рівня розвитку підсистеми Б системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *раніше наявних* елементів (реабілітація) безпосередньо стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми В системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція); отже, зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) опосередковано стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми В системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку

підсистеми В системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) через зменшення рівня розвитку підсистеми Б системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми Б системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї раніше наявних елементів (реабілітація). Таким чином, за опосередкованого реабілітаційного управління корекцією системи НСЛ процес корекції у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ, процес реабілітації у відповідних підсистемах Б систем НСЛ і ПСЛ, процес корекції у відповідних підсистемах В систем НСЛ і ПСЛ знаходяться між собою у відношенні транзитивності.

Висновки. Таким чином, опосередковане внутрішнє реабілітаційне управління вертикальним процесом корекції негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух» стимулює руйнування горизонтальних зв'язків між підсистемами НСЛ і утворення горизонтальних зв'язків між підсистемами ПСЛ, сприяючи соціальній адаптації осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

У подальшому необхідно розглянути інші види опосередкованого управління вертикальними процесами у позитивних і негативних складових людини як системи «біо-соціо-дух».

Литовченко Віталій Петрович

аспірант Інституту спеціальної
педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ПАЦІЄНТАМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ : ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Актуальність. В умовах війни питання стабілізації психологічного стану людей, за можливості попередження страхів та тривожних розладів різної етіології, підтримка від профільних фахівців особливо на часі.

Стоматологічна допомога посідає друге місце після терапевтичної за кількістю відвідувань та перше за негативним сприйняттям процесу лікування. Тривогу (неспокій, хвилювання, занепокоєння), пов'язану з думкою про відвідування стоматолога з метою профілактики та/або перед стоматологічними процедурами у фахових публікаціях визначено як «стоматологічну тривогу» («dental anxiety») або «стоматологічний страх» («dental fear»).

Страх, хронічне психоемоційне напруження перед стоматологічним втручанням призводить до уникнення лікування та погіршення стану ротової порожнини (що певною мірою ще підсилює страх). На теперішній час ця проблема є вкрай актуальною для України, зокрема збереження стоматологічного здоров'я у дітей та підлітків, забезпечення рівного доступу до якісних послуг для людей з особливими потребами. Важливою умовою для покращення ситуації виступає налагодження довірливих відносин та ефективної комунікації лікарів-стоматологів та пацієнтів, удосконалення програм підготовки та підвищення кваліфікації медичних працівників у такому контексті.

Мета публікації: на основі теоретичного аналізу результатів досліджень представити зарубіжний досвід підготовки майбутніх лікарів-стоматологів до професійної комунікації з пацієнтами з особливими комунікативними потребами.

Виклад основного матеріалу. Пацієнти з порушенням слуху часто мають серйозні проблеми з отриманням медичних послуг, зокрема стоматологічної допомоги, через те, що система охорони здоров'я не забезпечує їх особливі потреби в контексті спілкування/комунікації з медичними працівниками. Глухі люди заявляють про брак впевненості та відсутність довіри під час отримання медичних (стоматологічних) послуг. Це, вочевидь, заважає людям з важким ступенем порушення слуху отримати якісну медичну допомогу (Cannobbio, V.C., Cartes-Velásquez, R., & McKee, M., 2020).

Важливо зазначити: термін «людина з порушенням слуху» (у міжнародних публікаціях «глухий», «зі зниженим слухом» – англ. Deaf or hard of hearing, D&HH) використовуємо для позначення всіх людей з різним ступенем порушеннями слуху (від легкого до глибокого). Термін «Глухий» (Deaf) пишеться з великої літери, передбачає включення осіб, що належать до культурно-лінгвістичних спільнот глухих людей, де такі особи розглядаються в соціокультурному контексті, що перебуває поза статусом слуху; основним засобом комунікації для членів спільноти є національна жестова мова.

За даними досліджень європейських вчених серед людей з порушеннями слуху під час надання стоматологічної допомоги 34,9 % респондентів відчували незначний/мінімальний рівень тривожності, 59,7 % – помірний/значний, 5,3 % – мали ознаки

наявності «дентофобії». Зазначається, що пацієнти, які раніше мали негативний досвід, були більш тривожними (Suhani, R.D., Suhani, M.F., & Badea, M.E., 2016).

Зарубіжні фахівці також відзначають актуальність проблеми якісної комунікації лікарів та пацієнтів з порушеннями слуху. Так, досвід Англії демонструє неможливість повного вирішення задач у наданні стоматологічної допомоги глухим пацієнтам попри ряд законодавчих, адміністративних заходів у сфері організації охорони здоров'я, які часто зосередженні більшою мірою на забезпеченні перекладачів жестової мови.

Зокрема, протягом 2013–2019 рр. у звітах «Healthwatch» (організації, що вивчає послуги у галузі охорони здоров'я та соціальної допомоги у різних регіонах Англії) зазначено загальні тези щодо доступності для жестомовних пацієнтів до медичних послуг, зокрема стоматологічної практики. Водночас, незважаючи на нормативну базу («Закон про рівність, 2010; «Обов'язок щодо рівності в державному секторі», 2011; «Керівництво NHS England: послуги перекладачів у медичній практиці», 2018), глухі люди висловлюють стурбованість низкою проблем у межах отримання якісної медичної допомоги. Зокрема, жестомовні пацієнти відзначають не визначеність щодо того, хто забезпечує перекладача жестової мови, як наслідок виникає необхідність у використанні письмового спілкування, залучення членів родини або друзів для перекладу жестовою мовою (Bown, S., Aldersson, R., & Dekesel, K., 2019). У результаті не забезпечується належним чином пацієнт-орієнтована модель, що є «золотим стандартом» у сучасній медичній (стоматологічній) практиці.

Особливе місце в межах проблеми посідає підготовка лікарів-стоматологів до роботи з пацієнтами з особливими потребами (порушеннями слуху) у закладах вищої та післядипломної освіти. За результатами аналізу зарубіжного досвіду встановлено, що освітні програми багатьох медичних вишів включають курси щодо врахування особливих потреб пацієнтів. Так, наприклад, в Німеччині у рамках програми «Порушення тиші» розроблено майстер-клас для навчання студентів-медиків спілкуванню з пацієнтами з порушеннями слуху, які мають різні комунікативні потреби. Програма «Порушення тиші» заснована у 2013 р.; є студентською ініціативою, спрямованою на краще розуміння майбутніми лікарями культури Глухих; це одна з програм Німецької

асоціації студентів-медиків, яку у всьому світі представляє Міжнародна федерація асоціацій студентів-медиків (IFMSA) (Kruse J., Zimmermann A., Fuchs M., Rotzoll D, 2021).

Важливим кроком у подоланні бар'єру між лікарем-стоматологом та жестомовним пацієнтом став експериментальний *курс жестової мови та культури Глухих* для студентів Університету Вест-Індії (UWI; англ. University of the West Indies) у м. Кінгстон (Ямайка). Програма була впроваджена в 2012 р. для здобувачів вищої освіти третього курсу (п'ятирічна освітня програма, ступінь бакалавра, стоматологія). Згодом було проведено опитування серед випускників, які пройшли курс та розпочали клінічну практику. Анкета включала такі запитання: 1. Чи лікували Ви в межах своєї практики жестомовних пацієнтів? («так» – 100 %; «ні» – 0 %); 2. Якому із наведених способів спілкування Ви віддаєте перевагу у взаємодії з глухим пацієнтом? («з допомогою особи, яка супроводжує пацієнта» – 6,25%; «безпосереднє (пряме) спілкування з пацієнтом жестовою мовою» – 75,0 %; «через перекладача жестової мови» – 12,5 %; «в інший спосіб» – 3,25 %; «без відповіді» – 3,25 %); 3. Знання жестової мови та культури глухих сприяли покращенню медичних послуг, які Ви надавали своєму пацієнтові? («ні» – 0%; «невпевнений» – 6,25 %; «частково» – 28,25 %; «суттєво» – 62,5 %). Експериментальне підтвердження ефективності «прямого спілкування» у стоматологічній практиці, кореляції набуття знань жестової мови з покращенням медичної допомоги глухим пацієнтам стали передумовою впровадження даної програми в Університеті як обов'язкової.

У межах суголосних досліджень було встановлено, що лікар-стоматолог, який пройшов курс з жестової мови, мав можливість за допомогою «прямого способу комунікації» передати пацієнтові 80,3 % інформації; лікар, який таких курсів не відвідував, – лише 37,5% (Jain, S., Duggi, V., Avinash, A., Dubey, A., Fouzdar, S., & Sagar, M.K., 2017); включення курсу з жестової мови та культури глухих до освітньої програми не лише унеможливило комунікативний бар'єр, а також сприяло розвитку у майбутніх стоматологів емпатії та навичок етичного спілкування (Jones, T., & Cumberbatch, K., 2018).

Американська медична асоціація визнала необхідність усвідомлення та розуміння культурних відмінностей, які впливають на якість медичної допомоги, що надається пацієнтам з D&HH. Студентів-медиків на перших етапах підготовки навчають

основам ефективного спілкування з пацієнтами, натомість багато студентів не мають базових навичок спілкування з людьми з порушеннями слуху. Вчені вважають, що включення поінформованості про спілкування з пацієнтами D&HH в медичну освіту допоможе задовольнити особливі потреби таких людей. (Kung M.S., Lozano, A., Covas, V.J., Rivera-González, L., Hernández-Blanco, Y.Y., Diaz-Algorri, Y., Chinapen, S., 2021).

Висновки. Аналіз фахової літератури, клінічні випадки з власної практики свідчать про актуальність проблеми комунікації пацієнтів з особливими потребами та лікарів-стоматологів, визначення орієнтирів реформування системи медичних послуг відповідно до сучасних соціокультурних підходів. Відтак важливим є вивчення та впровадження зарубіжного досвіду підготовки майбутніх лікарів-стоматологів до професійної комунікації з пацієнтами з особливими комунікативними потребами, зокрема удосконалення освітніх програм у контексті дотримання норм інклюзії та доступності.

Таранченко Оксана Миколаївна

доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями
слуху Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Актуальність. Модернізація системи освіти осіб з особливими потребами, яка триває в Україні вже достатньо тривалий час, відбувається через комплексне розв'язання низки надважливих завдань у різних площинах. На сучасному етапі українські освітяни обрали розвиток дуальної системи освіти дітей з ООП, тож забезпечувати цілісне охоплення спільними фундаментальними підходами систему спеціальної освіти та інклюзивний сектор має насамперед комплексний технологічний педагогічний інструментарій.

В контексті усталення нової освітньої парадигми в освіті дітей з ООП доречним вбачається використання терміна освітні технології (на противагу більш вузькому поняттю педагогічні технології, що сутнісно передбачає достатньо жорстку регламентацію процесу

досягнення певних академічних чи виховних цілей – тобто в цьому випадку йдеться про чітку алгоритмізацію послідовностей певних педагогічних операцій, що мають привести до конкретного результату). Освітні технології потрактовуються ширше – як інструментарій всіх учасників освітнього процесу, позаяк йдеться не лише про процес навчання, розвитку, виховання. Насамперед увага зосереджується на організаційному аспекті академічного та соціального залучення дітей з ООП. Специфічними ознаками таких освітніх технологій є: заплановані результати; засоби діагностики висхідного, поточного та підсумкового станів; певний набір моделей; критерії вибору оптимальної моделі для конкретних умов. Слід зазначити, що ці параметри можливо застосувати до будь-яких процесів, що відбуваються в освітньому середовищі. Змістовий аспект цих параметрів, а також відповідний соціокультурний контекст зумовлюють варіативність цих освітніх технологій.

Виклад основного матеріалу. Продовжуючи деталізацію методологічних концептів втіленої на теренах України парадигми освіти осіб з ООП, що реалізується в різних інституційних умовах, ми вбачаємо за необхідне впровадити певні удосконалення через своєрідну кластерну технологічну дефрагментацію (зокрема йдеться про процес оновлення та оптимізації структури системи освіти для її якісного функціонування), позаяк будь-яка технологія спрямована на практичну реалізацію наукових та світоглядних ідей і теорій. У попередні роки нами було виокремлено та обґрунтовано кілька взаємообумовлених та взаємопроникних технологічних напрямів технологізації в освіті дітей з ООП, які сукупно складають потужний і дієвий ресурс, що здатний забезпечити подальший стійкий розвиток системи освіти таких учнів, а також належний рівень необхідних послуг. *Серед них: технології менеджменту системи освіти/управлінські технології; технології колаборації / співробітництва; технології супроводу / сервісної підтримки; технології асистування / «тьюторської» підтримки; технології викладання.*

Втім, цей перелік видається не повним, оскільки закономірно, що втілення інклюзивної парадигми, як поетапний процес взаємообумовлених змін, пов'язаний з комплексом трансформацій на всіх щаблях і рівнях освітньої системи. Для трансформаційної діяльності щодо якісного втілення нової парадигми в освіті осіб з ООП, для поширення інклюзивної навчальної практики необхідні

кардинальні зміни на рівні прийняття нових ціннісних орієнтацій, утвердження по всій освітній вертикалі нових інклюзивних устремлінь, переосмислення ролі всіх суб'єктів освітнього процесу, реорганізація системи механізмів надання послуг і підтримки тощо. Саме таке полівекторне бачення втілення зокрема інклюзивної освіти, як системи цільових установок, відповідних норм, специфічних освітніх технологій (які перераховані вище) мало дозовнитися специфічним технологічним комплексом.

Цей окремий комплекс умовно позначаємо як *технології соціокультурного перетворення (на рівні груп/класів/ освітніх закладів → малої громади → ширшого соціуму → суспільства загалом)*. Глобальна мета цього комплексу технологій полягає в перетворенні освітньої системи на структуру, яка постійно навчається, здатну застосовувати нові знання (а не лише їх сприймати), що конче необхідне для функціонування в постмодерністському суспільстві. Йдеться про плекання здатності суспільства до самооновлення. Тобто суспільство (громадяни індивідуально та колективно) мають бути спроможні упродовж усього життя здійснювати якісні зміни (на мікото та макро рівнях – у власному житті, житті спільноти) в контексті глобальних полікультурних та динамічних трансформацій людства. Якщо звузити фокус, то освітня система має прагнути змінювати життя учнів (допомогти виплекати Людину, здатну жити і продуктивно працювати в суспільстві, яке стає дедалі більш динамічним і складним), збалансовано поєднуючи опіку та компетентність, рівність всіх та винятковість кожного.

Для ефективного втілення нової парадигми освіти осіб з ООП, а також поширення інклюзивної навчальної практики необхідні трансформаційні зміни на рівні нових ціннісних орієнтацій; усталення нового дієвого менеджменту (по всій освітній вертикалі); переосмислення ролей всіх суб'єктів освітнього процесу; реорганізація системи механізмів надання послуг підтримки тощо, внаслідок чого кожен освітній заклад має стати комфортним навчальним середовищем для кожної дитини.

Цей технологічний комплекс має стати каталізатором і рушієм системно-еволюційних змін, а також суттєвих аксіологічних змістових трансформацій. Зокрема йдеться про певні морально-ціннісні норми в якості основи для розвитку освіти дітей з ООП (збалансованість емпатійних начал і збереження автономності

кожного учасника освітнього процесу). Тобто в ідеалі трансформації мають привести всіх учасників освітнього процесу до безумовного дотримання морально-етичних норм (що стане запорукою створення гуманістичного і толерантного освітнього середовища); визнання цінності кожної дитини, незалежно від її особливостей та відмінностей; прийняття права дітей відкрито виявляти соціальне, культурне та інше розмаїття у всіх аспектах освітньої діяльності. Сучасна освітня парадигма, що втілюється в Україні, орієнтована на визнання автономності кожної особистості і розвиток у неї суб'єктних начал (при взаємодії з нею має домінувати паритетна комунікація). Саме цей чинник має обумовлювати світоглядні трансформації в освітньому середовищі (зокрема, визнання індивідуальної цінності і значущості кожної дитини з ООП). Натомість, спостереження за педагогічною практикою свідчать, що в освітньому середовищі дитина з ООП ще й досі доволі часто сприймається у відголосках філантропічної парадигми, що свідчить про певне інерційне «застрягання» в історично минулих соціокультурних вимірах.

Саме тому технології соціокультурного перетворення (на рівні груп/класів/ освітніх закладів → малої громади → ширшого соціуму → суспільства загалом) мають опиратися на комплексну переорієнтацію усієї системи освіти з формуванням якісного нового розуміння сутності навчання та розвитку кожної дитини (незалежно від наявності будь яких особливостей чи нетиповостей), яка насамперед є Особистістю, що формується під впливом певних чинників соціального середовища.

Система освіти, як один з надважливих соціальних інститутів держави, загалом визначає і напрям поступу країни та її громадян загалом, оскільки виконує відповідні функції задля економічного, соціального та культурно-світоглядного поступу. Війна, в якій Україна перебуває сьогодні, породжені нею наслідки, спонукають до окреслення орієнтирів для відновлення і трансформації системи освіти дітей з ООП, пошуків найоптимальніших рішень, зважаючи на низку складних питань, що будуть нагальними ще упродовж певного часу (нині і в повоєнний період).

Зважаючи на це необхідні специфічних змін, які можуть застосовуватися і в процесі реалізації вже наявних конкретних реформ (таких як НУШ, впровадження інклюзії). На їх позначення пропонується використовувати термін *реструктуризація*, що

характеризуватиме зміни, спрямовані на безпосереднє *підвищення ефективності функціонування*. Характерною ознакою цих специфічних змін є те, що вони можуть застосовуватися точково (в окремих закладах, окремих містах чи регіонах) і різнитися, залежно від конкретного контексту, втім глобально не змінюючи стратегічного курсу галузі освіти осіб з ООП.

Висновки. Беручи до уваги специфічні виклики, породжені війною, ми сфокусували увагу на тих позиціях, що наразі видаються більш досяжними і потребують локальних зусиль (педагогів, керівників закладів освіти, місцевих громадських активістів, батьків учнів та інших зацікавлених і причетних до освіти осіб/структур/організацій) та виокремили ті вектори, що можуть розглядатися у фокусі реструктуризації. Зокрема: скорочення шляхів та зміцнення зв'язків між новими ідеями та новою практикою; зміна форм спільної взаємодії та праці людей; нові форми взаємодії шкільних та університетських працівників; спроможність управляти змінами та підтримувати їх упродовж певного часу серед багатьох людей та у багатьох сферах діяльності; зосередження на змінах у побудові спільного бачення того, що повинні знати і вміти учні; перегляді та інтеграції програм із одночасним розширенням репертуару методичних стратегій; внесення конкретних змін у програми та стратегії викладання та ін. Діапазон тлумачення і втілення цих та низки інших важливих позицій найширший – від конкретних практик для окремих педагогів до масштабнішого втілення цілим закладом освіти, а також на рівні міста чи області.

Всі ці комплексні аспекти можуть стати орієнтирами на шляху реструктуризації освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами як зараз у воєнний час, так і упродовж відновлення галузі у повоєнний період.

РОЗДІЛ 2

ОСВІТА ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Гордєєва Алла Андріївна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. В умовах сьогодення інформаційно-комунікативні технології це не просто додатковий набір інструментів у навчальній та реабілітаційній діяльності, а в головній мірі, без перебільшення, - це основні засоби та інструменти навчання, які дозволяють організувати освітній процес. В період, коли перед педагогами постало питання використання інформаційних технологій не як інтерактивний засіб навчання, а як єдиний можливий спосіб навчання, для багатьох вчителів це стало викликом, оскільки значна частина педагогів не мала достатньо знань щодо особливостей організації дистанційного навчання. Тому, перед освітніми працівниками постало завдання розроблення та планування навчального процесу в дистанційному форматі з використанням інформаційних технологій.

Під час вивчення англійської мови молодшими школярами з депривацією зору виникає ряд проблем, які потребують вирішення, і якщо сучасні тифлопедагоги уже розробили технологічні та методологічні засади щодо їх подолання, то проблеми пов'язані з особливостями організації дистанційного навчання потребують детального методологічного опрацювання та розвитку.

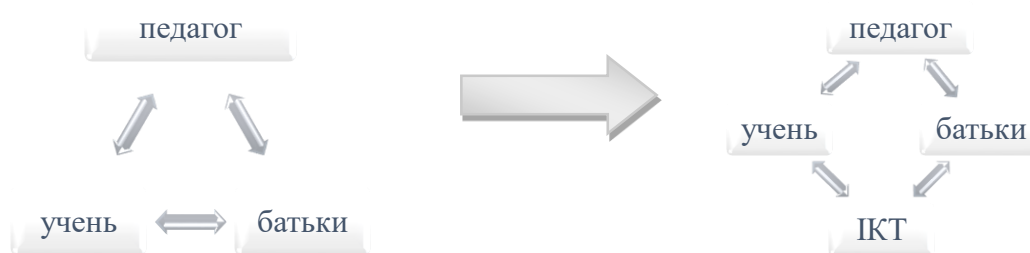
На основі вище описаного **метою** роботи було визначено: розробити методичні рекомендації щодо структури використання допоміжних технологій в процесі формування англійськомовних компетенцій молодших школярів з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб процес засвоєння англійськомовних компетенцій дітей з депривацією зору мав позитивні результати, педагог повинен детально розробити послідовність дій

проведення дистанційних занять. Тому, завдяки аналізу досвіду роботи сучасних тифлопедагогів в галузі спеціальної та інклюзивної освіти в умовах дистанційного навчання та дослідженню особливостей використання допоміжних технологій при формуванні англомовних компетенцій молодших школярів з порушеннями зору, було окреслено основні структурні компоненти, які необхідно враховувати при підготовці до проведення дистанційного уроку англійської мови у початковій школі для дітей з порушеннями зору.

Усвідомлення ролі комп'ютерних технологій за умов дистанційного навчання в процесі вивчення англійської мови. Педагог має усвідомити важливу роль інформаційно-комунікативної техніки (далі ІКТ) в навчальному процесі, власне без якої, організувати цей процес буде неможливо.

ІКТ – це сукупність технологій, що забезпечують фіксацію інформації, її обробку і обмін інформацією (передачу, поширення, розкриття). Вчителю необхідно розширити основне коло учасників освітнього процесу, додавши туди ІКТ:



Тобто, якщо при очному навчанні дітей з ООП, основними учасниками навчального процесу були вчитель, учень та батьки, то за умов дистанційного навчання до списку основних учасників додаються ІКТ, які виступають як засіб навчання.

Підбір доступних та ефективних комп'ютерних технологій та ознайомлення із специфікою їх застосування – стане підґрунтям для розроблення майбутньої технології формування англомовних компетенцій молодших школярів з порушеннями зору. Вивчити специфіку особливостей застосування сучасних технологій при навчанні осіб з порушеннями зору можна на офіційних сторінках світових організацій сліпих та слабозорих, а також у працях сучасних тифлопедагогів.

Вивчення особливостей психофізичного розвитку кожної дитини є обов'язковим за будь-яких умов навчання. Коли педагог починає роботу з дитиною з порушеннями зору, він має дослідити особливості

психофізичного розвитку майбутнього учня, ознайомитися із висновками ІРЦ, вивчити особистісні вподобання та можливості дитини. Оскільки дистанційне навчання вимагає використання комп'ютера, вчителю необхідно дізнатися про навички дитини користування технічним пристроєм, що допоможе визначити рівень формування складності навчальних завдань, які вимагають знань технічних пристроїв.

Робота з батьками включає підготовчу роботу та необхідним присутність одного з батьків на онлайн-уроці. Батьки та вчителі повинні постійно перебувати у тісній співпраці. Завдання педагога надати батьками інформацію щодо специфіки проведення майбутнього уроку та пояснити особливості функціонування комп'ютерних програм які вчитель буде застосовувати у навчальному процесі. У свою чергу, одному з батьків необхідно бути присутнім на уроці для асистування дитини та її підтримки в процесі навчання, так як учні початкової школи мають розсіяну увагу, непосидючі, часто відволікають, у дітей можуть виникати проблеми щодо використання комп'ютера.

Планування уроку у дистанційному форматі включає врахування доступу до технічного забезпечення педагога та учнів, індивідуальні можливості кожної дитини, залучення батьків та звичайно, дотримання загально дидактичних принципів навчання.

Підбір матеріалів, як необхідний елемент проведення уроку. Після детального розроблення плану проведення уроку учитель має підготувати роздаткові матеріали, які необхідні для виконання сформованих завдань. Оскільки, для дітей з порушеннями зору важливими є використання тактильних відчуттів, вчитель заздалегідь має сформулювати перелік таких матеріалів та надати його батькам для підготовки до уроку. Тут важливо пам'ятати, щоб матеріали були доступні та практичні, безпечні для використання. Важливо пам'ятати, що для навчання дітей з депривацією зору важливе залучення усіх збережених сенсорних аналізаторів. Відомим є факт, що діти досліджуваної категорії, у більшості випадків мають добре розвинений слух, тому важливим є присутність інтерактивних аудіоматеріалів та висока їх якість відтворення, що особливо важливо під час вивчення іноземної мови.

Висновки. Дистанційне навчання стало викликом для більшості педагогів, проте завдяки плідній дослідницькій роботі, співпраці освітніх працівників та обмінюванню досвідом педагогів

крок за кроком формуються технології роботи в умовах сьогодення. Розуміння послідовності підготовки до онлайн заняття запорука проведення якісного уроку та успішного навчання дітей. Поняття євроінтеграція передбачає впровадження високих норм та стандартів, які забезпечуватимуть гармонійний розвиток кожного громадянина. Саме тому, створення умов доступного навчання кожній дитині за будь-яких умов є частиною сучасних євроінтеграційних змін.

Жук Валентина Володимирівна

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями
слуху Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА СЛУХОМОВЛЕННЕВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Актуальність теми дослідження. Одним з пріоритетів вітчизняної державної політики є реформування вітчизняної освіти згідно міжнародних стандартів надання послуг дітям з особливими потребами, в тому числі з порушеннями слуху. 1-6 % населення планети має порушення слуху, яке ускладнює соціальну комунікацію на слуховій основі. За даними МОЗ України близько 1,5 млн осіб, серед яких понад 300 тис. дітей, мають порушення слуху, 11 тис дітей глухі. Спостерігається стійка тенденція до збільшення чисельності осіб з порушеннями слуху. Водночас, стрімко збільшується кількість дітей, слухопротезованих кохлеарними імплантами, нині у світі понад 450 тисяч осіб з порушеннями слуху використовують системи кохлеарної імплантації. Специфіка слухового сприймання, скоригованого з допомогою кохлеарних імплантів, зумовлює необхідність розроблення та впровадження таких педагогічних технологій, які враховують особливості слухомовленневого розвитку їх носіїв.

Розроблені та впроваджені у світову практику системи реабілітації дітей з кохлеарними імплантами враховують національний контекст, особливості державної медичної сфери, освітньої політики, економічні можливості та пріоритети тощо (T. Ching, G. Clark, H. Dillon, R. Harrison, Y. Henkin, T. Hillman, J. Hobson,

G. Jones, E. Koritschoner, M. Luntz, M. Lutman, J. Nicholas, A. Parkinson, M. Polak, D. Stephens, R. Tyler, B. Wilson, Z. Fan-Ganq та ін.). В Україні відбувається поступ у напрямі до світових стандартів надання допомоги дітям з порушеннями слуху: обов'язкового неонатального скринінгу слуху, збільшення кількості слухопротезувань високотехнологічними засобами корекції, в тому числі КІ, набирає обертів раннє втручання, продовжують розгортатися інклюзивні процеси. Це зумовлює необхідність переосмислення підходів щодо слухомовленневого розвитку дітей з порушеннями слуху, внесення обґрунтованих коректив в організаційне і технологічне забезпечення корекційно-розвиткової роботи з ними.

Отже, **метою** нашого дослідження було розроблення технології слухомовленневого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, яка враховує вітчизняний освітній контекст та ґрунтується на світовому досвіді комплексного супроводу дітей зазначеної категорії.

Виклад основного матеріалу. Поняття «вплив» вживається нами згідно сучасних концепцій психолого-педагогічного впливу (І. Воронюк, О. Пузирій, С. Ясвін та ін.) у контексті філософської категорії «взаємодія», що відображає обумовленість переходу від одного стану до іншого, та як педагогічне явище є технологічним: має цілеспрямований характер; передбачає досягнення планованого результату; (Г. Ковальов). У дефініції «корекційно-розвивальний вплив» корекційну складову ми розуміємо як здебільшого медико-технічну, а розвивальну як психолого-педагогічну.

Історичний огляд кохлеарної імплантації як комплексної медико-технічної та соціально-педагогічної технології дозволив з'ясувати, що її розвиток зумовлений соціальним запитом на вирішення питань соціально-комунікативного характеру, удосконаленням медико-технічних засобів корекції слуху, розвитком нейропсихології у питаннях формування механізмів слухомовленневої діяльності. Спираючись на результати історико-генетичного аналізу теорії і практики корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами, розглядаємо слух як ресурс, базис, фізіологічну основу для мовленнєвого розвитку, беремо до уваги сенсорну і когнітивну діяльність, яка супроводжує слухання; а мовлення - як одну з важливих цілей та очікуваних наслідків слухового розвитку, засіб пізнавального, соціального розвитку дітей з порушеним слухом, універсальний інструмент комунікації у широкому соціумі.

Міждисциплінарний аналіз досліджень слухомовленневого розвитку дітей з кохлеарними імплантами засвідчив, що у працях зарубіжних та вітчизняних науковців закладено бачення слухового потенціалу для комунікативного і мовленневого розвитку дітей з порушеннями слуху, що може бути реалізований за сприятливих умов з дотриманням наступних підходів та принципів: *середовищного, родиноцентрованого, функціонального, нейропсихологічного* та похідного від нього принципу *раннього втручання*, який, зокрема, втілюється у трьох взаємопов'язаних напрямках – раннього виявлення порушень слуху, раннього якісного слухопротезування та раннього початку навчання мовлення.

Питанням реабілітації (у медичних та вказаних педагогічних джерелах використовується саме цей термін) дітей з кохлеарними імплантами присвячено низку досліджень медичного та педагогічного спрямування. Розроблено критерії призначення кохлеарного імплантування та відбору пацієнтів, алгоритм медичної реабілітації після операції, вивчено залежність покращення слухового сприймання від віку пацієнта, обґрунтовано доцільність білатерального імплантування та доведено його більшу ефективність у порівнянні з монолатеральним (Д. Заболотний, Г. Тимен, Г. Таварткіладзе та ін.). Розглянуто соціальні аспекти впливу на розвиток дітей з порушеннями слуху, в тому числі з кохлеарними імплантами (Т. Єжова, О. Таранченко, І. Терещенко). Впроваджено у практику методики діагностики слухомовленневого розвитку дітей з кохлеарними імплантами (шкала значимої слухової інтеграції для дитини-немовляти IT-MAIS; опитувальник для батьків, S. Zimmerman – Phillips, A.M. Robbins, M.J. Osberger; анкети для батьків «Оцінка слухової поведінки дітей раннього віку» (LittleEARS, MED-EL); батарея тестів EARS (Evaluation of auditory responses on speech) (MED-EL).

Кохлеарну імплантацію у нашому дослідженні ми розглядаємо з позицій медико-технічних, соціальних, педагогічних та економічних не лише як корекцію слуху через оперативне втручання, а як комплекс заходів, метою якого є суттєве покращення показників сприймання акустичних сигналів, якості життя у соціумі, пізнавального та мовленневого розвитку та мінімізація фінансових витрат держави і родини. Кохлеарна імплантація має інтегральний вплив на фізичний, психічний та соціальний розвиток дитини з порушенням слуху. Її цільова спрямованість – суттєве покращення сприймання акустичних сигналів (фізичного стану), пізнавального

та мовленнєвого розвитку, якості життя у соціумі (психосоціального стану), а шляхи досягнення цілей передбачають адаптування життєвого простору, освітнього середовища під потреби дитини (враховують можливі труднощі та індивідуальні потреби), що дає підстави розглядати її з позицій біопсихосоціальної моделі сприймання особистості.

На підставі комплексного різнобічного аналізу результатів дослідження уточнено поняття «кохлеарна імплантація» і визначено як багаторівневу, міждисциплінарну систему заходів, спрямовану на відновлення слухової функції, створення сприятливих умов для мовленнєвого, пізнавального та соціального розвитку на слуховій основі у осіб із сенсоневральним важким, глибоким порушенням слуху та глухотою, для котрих корекція слуху з допомогою слухових апаратів (правильно підібраних і налаштованих) є не ефективною (не забезпечує розвитку мовлення на слуховій основі та комфорту під час спілкування словесним мовленням), до якої входить обстеження, оперативне втручання та комплексний до- і післяопераційний супровід.

Визначено умови оптимізації слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами: 1) організаційні (міжвідомча взаємодія у вирішенні питань діагностики слуху, слухопротезування та подальший супровід дітей та їх родин у закладах різного типу, в тому числі центрах раннього втручання, центрах супроводу дітей з КІ, спеціальних та інклюзивних закладах освіти різного рівня); 2) медико-технічні (скринінг слуху новонароджених, виявлення порушень та моніторинг стану слуху у дітей різного віку; слухопротезування, в тому числі з використанням КІ; лікувально-профілактичні заходи; налаштування та технічне обслуговування КІ); 3) соціальні та психологічні (соціальне забезпечення та фінансування Державних програм скринінгу слуху, раннього втручання, слухопротезування; психологічна підтримка родини; навчально-просвітницькі заходи для батьків (консультування, практика "Батьківських шкіл", залучення до занять тощо, громадські батьківські спільноти, групи взаємопідтримки); 4) педагогічні (пріоритетність розвитку слухового сприймання на початковому етапі та значна увага впродовж всього періоду корекційно-розвивальній роботі; використання потенціалу оновленого слухового сприймання як основи для мовленнєвого розвитку; врахування індивідуальних особливих потреб (слухових, мовленнєвих та інших) для організації та змісту корекційно-

розвивального впливу; створення сприятливого акустичного, мовленнєвого середовища; системність, систематичність та широке поле корекційно-розвивального впливу, що охоплює не лише спеціальні заняття, а й весь освітній простір у закладах освіти та родині); 5) фахові (навчання педагогів (вчителів, вихователів, асистентів), які надають послуги дітям з КІ, основам супроводу, адаптації навчального процесу у відповідності до потреб дітей з КІ; 6) функціональні (умови діяльності команди супроводу: міждисциплінарність, професійне співробітництво (командний підхід), фахово-батьківське партнерство).

Висновки. Узагальнено основні теоретичні позиції щодо сутності, напрямів та змісту корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами та визначено його як пролонгований, динамічний міждисциплінарний процес, що реалізується на засадах командної взаємодії; комплекс заходів, спрямований на оптимізацію сенсорного, пізнавального, соціально-комунікативного розвитку дітей з порушеннями слуху; фаховий супровід дітей та їх родин на різних етапах соціально-комунікативного розвитку дитини; діяльність, що передбачає виявлення особливих функціональних (сенсорних та мовленнєвих) та соціоадаптаційних (середовищних) потреб дітей та їх задоволення у закладах та родині.

Kovalova Olha

Doctor of Psychological Sciences,
Professor of the Department of Psychology
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

Varina Hanna

master of psychology, senior lecturer
of the department of psychology
Bohdan Khmelnytsky Melitopol
State Pedagogical University

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE INTEGRATION OF
CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS INTO MAINSTREAM
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

Actuality. An inclusive school is an educational institution that provides an inclusive model of education as a system of educational services, in particular, it provides for the adaptation of curricula and plans, the physical environment, methods and forms of education, the involvement of parents, cooperation with specialists to provide special

services in accordance with the various educational needs of children, the creation of positive climate in the school environment. Schools must find ways to ensure that all children, including children with physical or mental disabilities, succeed in their learning.

The challenge facing inclusive school is the development of person-centred pedagogical approaches that would ensure the successful education of all children, including children with mental or physical disabilities.

The purpose of the article. To analyze the peculiarities of the implementation of the inclusive model in the modern educational space and to determine the psychological mechanisms of integration of children with special educational needs in educational institutions.

Presentation of the main material of the article. The fundamental tenet of creating an inclusive school is that all children should study together wherever possible, regardless of certain difficulties or differences that exist between them. Inclusive schools must recognize and take into account the diverse needs of their pupils, taking into account the different types and rhythms of learning, as well as ensuring quality education for all by developing relevant curricula, implementing organizational measures, developing a teaching strategy, use of resources and partnerships with their communities.

The implementation of an inclusive education model requires solving a number of tasks:

1. To organize an instructional process that would satisfy the educational needs of all children.
2. To develop a system for providing special educational and professional services for children with special educational needs.
3. To create moral and psychological comfort in the school environment and outside its boundaries.

The quality of the educational process is determined to a large extent by the extent to which the potential learning and development opportunities of each child and its individual characteristics are taken into account and implemented. No matter what the physical or mental limitations are, a child always has reserves for development, the use of which can significantly improve the quality of his life.

The inclusive education model includes:

1. the system of educational services, in particular: adaptation of the curriculum and plan, physical environment, methods and forms of education, use of existing community resources, involvement of parents;

2. cooperation with specialists to provide special services in accordance with children's needs;

3. creating a positive climate in the school environment.

Many teachers carry out training adaptation, believing that this practice is good training. For example, the teacher can write key words with chalk on the board, depict these words: hang a schedule of work in the classroom on the wall to help students organize their time; or give students a few verbal cues when moving on to another activity, etc. Although general learning adaptations can significantly help students with developmental disabilities participate in work, they may need more individualized adaptations and modifications. Adaptation enables the teacher to expand the range of teaching methods, take into account the age needs of students, their interests and diversity. Adaptation is also designed to help individual students compensate for their physical, intellectual or behavioral differences and difficulties. Teachers make adaptations to provide equal opportunities for children to participate in the learning process. In some cases, certain types of adaptations meet the general needs of students with disabilities. So, for example, when teaching children with hearing impairments, it is important to avoid situations where you stand with your back to the student, when you have a bright light behind you, when your articulating device is not visible; when working with a student suffering from a traumatic brain injury with a characteristic decrease in endurance and increased fatigue, the teacher should take breaks when necessary so that the student can rest.

The teacher must make an effort to involve the student's parents/family members in the process of finding ideas for adaptation. Families of children with developmental disabilities often have significant experience in adaptation at home. In addition to participating in the creation of an individual study plan, family members can offer their ideas throughout the school year. For example, ask family members about any adaptations they use at home. Involve them in discussing how they can help their child in the process of learning something new. In addition, when you create an adaptation for a student, it is recommended to discuss with parents how they could implement it at home.

Among the positive aspects of involving children with special needs in general education schools are the following:

- children feel needed, desired, become more independent;
- Behaviour, attitude to learning and others change;

- children successfully adapt to the team, they have new friends, the feeling of isolation disappears;
- there are rapid and noticeable changes in development;
- children significantly improve their skills, try to read, write, draw better (this can be seen in children's works);
- learn from peers with social experience;
- healthy children accumulate positive experience of interaction;
- all children perceive each other as equals;
- healthy children become kinder, more compassionate;
- cooperation, empathy and commonwealth are ensured;
- children with special needs begin to feel comfortable;
- teachers have additional opportunities to develop and demonstrate their pedagogical skills and creativity.

For the successful education of children with special needs, the inclusive school implements a program of psychological and pedagogical support with the involvement of qualified speech therapists, defectologists, psychologists, social pedagogues, teacher assistants and other specialists. Support of education and upbringing of children with special needs is based on the following principles:

- availability of all forms of education and educational services;
- introduction of special technologies and adaptive teaching aids;
- individualization and adaptation of curricula to the needs and capabilities of the child;
- combination of traditional and innovative approaches to the development of a child with special needs;
- creating favourable conditions for socialization, self-determination and self-realization of students;
- professional orientation, preparation for the choice of future profession.

Psychological and pedagogical support is considered as a holistic activity, team interaction (teachers, teacher assistants, parents, practical psychologist, social pedagogue, speech therapist, medical workers and other specialists), which combines the following interrelated components:

1. A systematic study of the psychological and pedagogical status of the child (compliance of the requirements set by the school with the peculiarities of the student's development), the dynamics of his mental development in the process of schooling.

2. Creating social and psychological conditions for the development of students' personality and their successful learning.

3. Creating special social and psychological conditions to assist children with developmental and learning problems.

Psychological support for children with special needs includes:

1. Psychological diagnostics of children (primary diagnostics at the stage of a child's admission to school in order to study the strengths and weaknesses of personality development, identify and solve problems arising in the process of integrating it into the educational space, conducting diagnostic minima at different stages of a child's education at school in order to study the dynamics of its development and overcome possible difficulties during crisis periods).

2. Providing psychological support to teachers (creation of individual student cards based on the data obtained and development of individual curricula, adaptations and modifications for children with special needs).

3. Psychological support for parents. Together with students, the teacher finds out the negative aspects that take place in an inclusive classroom.

Conclusions. The main principle of creating an inclusive school is that all children should study together in all cases where this is possible, regardless of certain difficulties or differences that exist between them. Inclusive schools must recognize and take into account the diverse needs of their students by harmonizing different types and paces of learning, as well as ensuring quality education for all through the development of appropriate curricula, the implementation of organizational measures, the development of teaching strategies, the use of resources and partnerships with their communities. Support for education and upbringing of children with special needs is based on the following principles: availability of all forms of education and educational services; introduction of special technologies and adaptive technical means of education; individualization and adaptation of educational programs taking into account the needs and capabilities of the child; combination of traditional and innovative approaches to the development of a child with special needs; creation of favorable conditions for socialization, self-determination and self-realization of schoolchildren; professional orientation, preparation for choosing a future profession.

Колишкін Олександр Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

НАПРЯМИ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. На сучасному етапі суспільного розвитку впровадження нових форм фізичного виховання в галузі спеціальної освіти має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умов подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток даних дітей.

Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання. Різноманітність і спрямованість фізичних вправ, що застосовуються в системі адаптивного фізичного виховання, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір і необхідне їх поєднання з урахуванням завдань корекції рухових порушень і підвищення фізичної підготовленості учнів спеціальних шкіл до оптимального рівня.

Аналіз останніх досліджень, які проведені І. Бабій, Н. Байкіною, С. Веневцевим А. Дмитрієвим, О. Колишкіним, І. Ляхово та ін. дозволяє стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей та дрібної моторики у розумово відсталих школярів у порівнянні з учнями масових шкіл.

Наявність суперечностей між психологічними, соціальними і фізичними потребами дітей з порушеннями психофізичного

розвитку та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів корекції наявних у них рухових порушень засобами адаптивного фізичного виховання та необхідність створення відповідних умов для їхньої соціальної інтеграції.

Метою роботи є визначення напрямів реалізації процесу адаптивного фізичного виховання для покращення розвитку рухової сфери дітей з порушеннями психофізичного розвитку в галузі спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Фізичне виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку по відношенню до їх фізичного розвитку виступає як джерело спрямованих впливів, у ході яких мають вирішуватись завдання формування життєво важливих рухів, необхідних для соціальної адаптації.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напрямку та навчальної дисципліни, закладаються основи її філософії та методології, визначаються зміст і місце в системі знань про людину.

Адаптивна фізична культура є складним багатогранним соціально-педагогічним явищем, а її теорія виступає як науковий напрям, що вивчає структуру, функції, принципи, цілі, завдання, засоби та методи раціонально організованої рухової активності осіб з обмеженими можливостями.

Одним із основних видів адаптивної фізичної культури є адаптивне фізичне виховання. Адаптивне фізичне виховання (АФВ) – педагогічний процес, що спрямований на формування в інвалідів і людей з відхиленнями у стані здоров'я комплексу спеціальних знань, життєво та професійно необхідних рухових умінь і навичок; на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, покращення функціональних можливостей різних органів і систем організму; на більш повну реалізацію їх генетичної програми і, нарешті, на становлення, збереження та використання тілесно-рухових якостей інваліда, які залишились.

Сукупність взаємопов'язаних аспектів АФВ (навчання, розвиток і корекція) визначає його сутність і специфічні педагогічні функції АФВ: навчально-пізнавальну, корекційну, професійно-підготовчу, виховну та соціальні (соціалізуючу, інтегративну, комунікативну).

Корекційна діяльність в АФВ спрямована на забезпечення повноцінного фізичного розвитку, підвищення рухової активності,

відновлення та удосконалення психофізичних здібностей, профілактику вторинних відхилень у аномальних дітей, вирішення складних завдань соціальної адаптації особистості, допомогу в засвоєнні нею ціннісно-нормативної системи суспільства, виховання психологічних і моральних якостей, раціональну організацію дозвілля, спілкування та ін. Все це позитивно впливає на психологічний стан інвалідів та їх оточення, суттєво оптимізує життєві інтереси та ціннісні орієнтації.

Корекція фізичного розвитку та рухових порушень, психомоторних здібностей дітей з порушеннями психофізичного розвитку повинна здійснюватись із застосуванням засобів АФВ на основі диференційованого та індивідуального підходу до дитини з урахуванням статі, віку, особистої орієнтації, мотивів поведінки, ступеня та характеру патології, стану збережених функцій і т.ін. Існують всі підстави для визнання корекційної функції специфічною для АФВ – дисципліни, покликаної врегульовувати корекційно-педагогічну роботу з дітьми, можливості яких обмежені.

До виховного аспекту АФВ правомірно віднести лише ті його вияви, які є прямим результатом педагогічної діяльності на заняттях фізичними вправами. Основними педагогічними вимогами до занять фізичними вправами, які відповідають особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку, є адекватність засобів, методів та методичних прийомів навчання руховим діям, розвитку фізичних якостей, корекції психомоторних порушень та професійній фізичній підготовці, оптимізація навантаження, повідомлення нових знань.

Реальна фізкультурно-спортивна активність дітей з порушеннями психофізичного розвитку знижується з кожним роком, що пояснюється не стільки погіршенням соціальної установки до фізичної культури взагалі, скільки негативним ставленням до деяких традиційних форм (гімнастика, монотонні заняття) проведення фізкультурних занять.

Доведено, що засоби фізкультурно-спортивної спрямованості за вибором найбільш суттєво впливають на розвиток рухової функції: засоби легкої атлетики – переважно на розвиток витривалості та загальної функціональної підготовленості; спортивних ігор (настільного тенісу, баскетболу та ін.) – на швидкість і влучність; гімнастики – на координацію; плавання – на розвиток координації та точності рухів, гнучкості, сили, а згодом –

швидкості та витривалості. Це дозволяє твердити про те, що організація занять з фізичного виховання за принципом спеціалізації справляє найбільш ефективний вплив порівняно із заняттями із загальної фізичної підготовки.

Серед розмаїття засобів АФВ, які доцільно застосовувати у роботі з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку особливе місце займають спортивні ігри. Вони допомагають дітям різних нозологічних груп засвоїти життєво необхідні рухові навички та вміння, розвивають вольові якості: сміливість, упевненість у своїх силах, розширюють коло спілкування. Це сприяє підвищенню загального життєвого тону, профілактиці ускладнень, пов'язаних із тривалою гіподинамією, формуванню рухових компенсацій та допомагає адаптуватися до побутових і соціальних умов.

Для дітей з порушеннями психофізичного розвитку ігровий метод є найбільш доцільним. Він допомагає долати наслідки соціально-психічної дезадаптації, викликані патологічними порушеннями: незрілість емоційної та вольової сфер, недостатню самостійність, невміння долати труднощі й орієнтуватися у життєвих ситуаціях, встановлювати нормальні контакти з оточуючими, досягати визнання та самоствердження.

У заняття фізичними вправами адаптаційної спрямованості з метою корекції рухових порушень до процесу фізичного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку закладів спеціальної освіти доцільно включати спортивне та прикладне плавання, що дозволить покращити рівень фізичної підготовленості даних дітей.

Особливе значення для фізичного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають ходьба, біг, спортивні ігри на фоні втоми, спрямовані на розвиток витривалості, які сприяють розширенню функціональних можливостей серцево-судинної, дихальної систем, покращенню діяльності центральної нервової системи і загальному зміцненню здоров'я та підвищенню працездатності.

Напрями реалізації процесу адаптивного фізичного виховання для покращення розвитку рухової сфери дітей з порушеннями психофізичного розвитку в галузі спеціальної освіти передбачають використання засобів рухової діяльності, які спрямовані на сенсоріку, моторіку та когнітивну сферу на уроках фізичної

культури учнів різних нозологічних груп, серед яких доцільним є використання гімнастичних, акробатичних, легкоатлетичних вправ, засобів психічного вправляння, дихальних вправ, вправ на розслаблення, гімнастики для очей, а також рухливих ігор, що здійснюють цілеспрямований вплив на розвиток рухової сфери даних дітей.

Висновки. Таким чином, в роботі визначено напрями реалізації процесу адаптивного фізичного виховання в галузі спеціальної освіти. Використання засобів адаптивного фізичного виховання, зокрема настільного тенісу, спортивно-оздоровчого та прикладного плавання, силових вправ та спеціальних вправ на витривалість, дає можливість розширити коло засобів корекції рухових порушень дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що сприяє формуванню й удосконаленню компенсаторних механізмів, зміцненню функціональних систем організму, зростанню інтересу до систематичних занять фізичними вправами, забезпеченню повноцінної участі у житті суспільства та соціальної адаптації.

Куренкова Анна Володимирівна

доктор філософії (Спеціальна освіта),
старший викладач кафедри
дошкільної освіти
Криворізького державного
педагогічного університету

СКРАЙБІНГ-ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ

Актуальність. Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) - це стійкі специфічні відхилення у формуванні компонентів мовленнєвої системи (лексики, лексики та компонентів мовленнєвої системи (лексичного та граматичної будови мовлення, фонематичних процесів, звуковимови, просодичної організації звукового потоку), що відмічаються у дітей при збереженому слуху та нормальному інтелекті [1]. Усне мовлення в дітей із важкими порушеннями мовлення характеризується суворим обмеженням активного словника, стійкими аграматизмами, несформованістю навичок зв'язного висловлювання. Особливості мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей впливають на формування особистості дитини, а також усіх психічних процесів і навчальної діяльності.

Зазначені вище особливості в розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення спонтанно не долаються. Вони вимагають від педагогів спеціально організованої корекційної роботи за допомогою інноваційних прийомів, оскільки ці прийоми допомагають фахівцям підвищити ефективність занять із розвитку мовлення та інших психічних процесів.

Нині активно використовують різні сучасні технології та методики, до яких і належить технологія скрайбінгу - (від англійського слова «scribe» - накидати ескізи або малюнки).

Виклад основного матеріалу. Скрайбінг - новітня техніка, винайдена британським художником Ендрю Парком для британської організації, що займається популяризацією наукових знань. Мовлення говорючого ілюструється "на льоту" малюнками фломастером на білій дошці (або аркуші паперу). Виходить ніби «ефект паралельного слідування», коли ми і чуємо, і бачимо приблизно одне й те саме.

Для нашої країни це явище нове і поки що ще не всім зрозуміле, проте попит на нього збільшується з кожним днем. Загалом, дивлячись на скрайб-малюнки, слухач має відтворити в пам'яті почуту розповідь і відтворити її. Якщо малюнки підібрані правильно, це не складе особливих труднощів. Тому важливо не як малювати, а що малювати.

Відмітна особливість скрайбінгу в роботі з дітьми порівняно з іншими способами донесення інформації полягає в тому, що з'являється можливість задіяти одночасно слух, мову, зір і уяву дитини. А коли фіксація простих образів відбувається в процесі донесення інформації, дошкільнята їх не тільки краще розуміють, а й запам'ятовують. Дивлячись на скрайб-малюнки, дитина може відтворити в пам'яті почуту розповідь і відтворити її, хоча б у загальних рисах. Цю технологію активно можна застосовувати в розвитку зв'язного мовлення в дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Техніка скрайбінгу не потребує витрат і може бути використана в будь-якому місці і в будь-який час, як на індивідуальних, так і на підгрупових заняттях. У корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ТПМ всі скрайбінги можна розділити на кілька видів, що представлено на рис. 1.

Використовуючи цю технологію у спільній діяльності з дітьми, слід виділити основні етапи скрайбінгу.

1 етап - формулювання теми (ідею), котра має бути зрозумілою для дітей з ТПМ.

2 етап - вибір вид візуалізації. Обирається відповідно до поданих видів скрайбінгу на рис. 1.

3 етап - розробка сценарію. Необхідно детально продумати і законспектувати розповідь, а також вибрати за допомогою яких образів передаватиметься сенс для дітей з ТПМ.

4 етап - продумати малюнки-скетчі. Їхня кількість і швидкість, з якою вони демонструватимуться дітям, мають збігатися з часом на озвучування.

5 етап (використовується лише при проведенні відеоскрайбу) - фінальна склейка та перевірка відеоскрайбінгу.



Рис. 1. Види скрайбінгу в корекційно-розвитковій діяльності з дітьми дошкільного віку з ТПМ

Найбільш важливі моменти використання скрайбінгу в роботі з дітьми полягають у наступному. Перш за все, необхідно

враховувати вікові особливості дітей, а також інтелектуальний, емоційний та фізичний рівень розвитку.

Під час створення історій необхідна наявність певного персонажа або героя. У кожного з них мають бути особливі риси характеру, які відобразатимуться у викладених подіях. Основний персонаж неодмінно має викликати симпатію. Історія має викликати почуття емпатії представленими персонажами.

Важливо використовувати відкриті запитання при роботі з дітьми ТПМ, які залучають дітей до участі в розповіді історії. Потрібно розуміти, що викладення фактів - це ще не історія, оскільки діти цілісно сприймають цей світ. Виходячи з цього необхідно додавати емоційність до фактів. Крім того, не варто забувати те, що уява і фантазія у дітей більш гнучкі, ніж у дорослого.

Висновки. Таким чином, слід зазначити, що використання скрайбінгу в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку, значно збільшує ефективність процесу запам'ятовування, підвищує його обсяг, збагачує словниковий запас, розвиває зв'язне мовлення, та розвиває творчу уяву дошкільнят. У дітей з'являється бажання переказувати - дитина розуміє, що це зовсім не важко. Процес заучування віршів перетворюється на гру, яка дуже подобається дітям. Отже, скрайбінг є одним з ефективних способів не лише розвитку мовлення дошкільнят, а й таких основних психічних процесів як пам'ять, увага, образне мислення.

Кучерук Неля Миколаївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Актуальність. Громадянська свідомість, як констатує Т. Савросова-В'юн, є однією з найактуальніших тем обговорення спеціалістів різних сфер науки. Такий багатоаспектний підхід до вивчення громадянської свідомості пояснюється її складністю, оскільки більшість особистісних якостей людини, її психологічних і соціальних проявів пов'язані з феноменом громадянської

свідомості, який найчастіше використовується в літературі в різних сполученнях – громадянська активність, громадянськість поведінки, громадянська позиція особистості та ін.

Так проблема вивчення громадянської свідомості простежується в роботах українських вчених, зокрема М. Грушевського, А. Макаренка, які доводять, що громадянськість особистості формується за умов внутрішніх моральних сил, почуття відповідальності особистості. Дослідження вітчизняних педагогів та психологів А. Брушлінського, О. Леонтьєва, В. Петровського, С. Рубінштейна розкривають положення про соціальну діяльність, рівні та типи свідомості, готуючи науковий підхід до осмислення поняття громадянської свідомості. У сучасній психологічній науці дослідженням громадянського виховання, результатом якого є активна громадянська позиція особистості, займалися М. Бабкіна, М. Боришевський, О. Пікалова, Л. Снігур, Л. Шангіна. Розвитком громадянської свідомості на різних етапах онтогенезу та класифікацією свідомості займалися К. Абульханова-Славська, В. Мухіна, Л. Семенюк.

Розвиток громадянської свідомості особистості – складний і довготривалий процес, що містить ряд труднощів і перешкод, які спричиняються багатьма чинниками, тому саме цьому феномену приділяють особливу увагу в психологічних дослідженнях. Тому громадянська свідомість часто використовується в літературі різного роду (психологічній, педагогічній, філософській, соціологічній, історичній, економічній).

Виклад основного матеріалу. Серед відомих вітчизняних дослідників громадянської свідомості можна відмітити М. Грушевського, А. Макаренка, які доводять, що громадянськість особистості формується за умов поінформованості людини з питань громадянського суспільства, внутрішніх моральних сил, почуття відповідальності особистості.

Так, М. Грушевський описав картину ідеалу розбудови української незалежної держави, де чільне місце займає образ громадянина України. М. Грушевський писав, що саме громадянство в інтересах самоохорони, в інтересах забезпечення того добра, яким воно користується: громадянських вільностей і демократичного устрою – повинно взяти на себе відповідальність за справу зміцнення ідеї української демократичної державності, за виховання громадянства в ідеях державності, в почуттях

обов'язку перед державою, як найвищого прояву громадянського життя, не зважаючи на партійні різниці й розбіжності.

На думку А. Макаренка, всяка громадянська свідомість може проявлятися лише у поведінці особистості, в якій реалізуються суспільно важливі цінності, норми та еталони. Основні складові громадянської орієнтації особистості – це вмотивованість дій та моральних вчинків, ціннісні орієнтації молоді. Перед дитячим колективом А. Макаренко ставив соціально значущі завдання, які дозволили б кожному її члену відчувати себе учасником загальної справи, пробудили б громадянські почуття обов'язку і відповідальності. Він вважав, що кожен громадянин під час виконання наказів повинен сам активно намагатися бути готовим в кожную хвилину свого життя виконати свій обов'язок, мати ініціативу і творчу волю, не чекаючи розпоряджень.

Становлення громадянина було предметом досліджень О. Леонт'єва, який вважав, що ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, життєвим здобутком індивіда, одним з центральних особистісних утворень, що детермінують процес становлення громадянськості, визначають мотивацію поведінки особистості та перебіг її діяльності. Громадянська свідомість за О. Леонт'євим виступає як складне відчуття й, одночасно, властивість людини як представника соціального, завдяки якій відбувається створення світу відносин. Для кожного створений активністю людини світ стає новим середовищем.

На думку С. Рубінштейна, громадянська свідомість формує суспільно важливе, тобто те, що стоїть над конкретним результатом. Громадянська свідомість направлена на отримання цінностей, а сама цінність обумовлена суспільною шкалою цінностей.

Проблемою громадянської свідомості займалась Л. Семенюк, яка в результаті аналізу різнопланових досліджень свідомості виділила декілька її напрямків. Л. Семенюк доводить, що громадянська свідомість людини – факт соціальний, її розвиток залежить від особливостей соціокультурного середовища, історичної ситуації, культурно-етнічних характеристик, індивідуальних та психологічних особливостей. Л. Семенюк серед багатьох визначень поняття «громадянська свідомість» відкриває суть свого бачення на цю проблему і вважає, що громадянська свідомість – це особлива особистісна якість, яка в своїй цілісності, обумовлена системними зв'язками змістовних і істотних

характеристик, включає всі показники громадянськості, громадянської позиції, обумовленими особливостями соціальної природи людини, що формується в просоціальній діяльності.

У сучасній психологічній науці дослідженням громадянського виховання, результатом якого є активна громадянська позиція особистості, що виявляється в громадсько-корисній та суспільно-політичній свідомості, а також в свідомості, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самовдосконалення здійснені М. Бабкіною, М. Боришевським, О. Пікаловою, Л. Снігур, Л. Шангіною. М. Бабкіна вважає, що для формування засад активної громадянської позиції громадян найоптимальнішим є підлітковий вік – період самоствердження, дієвого формування соціальних інтересів і життєвих ідеалів. Передумовою виховання та навчання громадянської свідомості, на її думку, є держава, сім'я, школа, неформальні групи, засоби масової інформації, релігія, а також громадянські та моральні якості вихователів.

Досліджує питання громадянської свідомості О. Пікалова, яка зазначає, що громадянська свідомість – це знаряддя громадян країни, що застосовується для впливу на політичні, економічні, соціальні процеси в країні, за допомогою якого створюються закони, розпорядження, змінюються або відхиляються правові акти.

Сучасна українська педагогіка спирається на багату спадщину, на кращі традиції у вихованні громадян. Протягом останніх років у нашій країні вжито чимало заходів із впровадження системи громадянської освіти: випущено експериментальні підручники «Ми – громадяни України», «Мистецтво жити в громаді», «Вчимося бути громадянами», «Вчимося обирати», «Живемо за правилами», які розроблені, надруковані завдяки Всеукраїнській асоціації вчителів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба» і нині проходять апробацію, у загальноосвітніх школах також діють експериментальні майданчики, проводяться конференції та семінари, Академією педагогічних наук України розроблено проект концепції громадянського виховання. Питання громадянської освіти знайшли відображення у проекті концепції дванадцятирічної освіти. Незважаючи на відмінність підходів, методик та масштабу національних систем громадянської освіти, єдиною залишається їхня мета – виховання громадянина, який цінує та готовий відстоювати ідеали свободи, демократичні цінності й права людини.

Висновки. Відтак, теоретичний аналіз зазначеної проблеми дозволяє нам зробити висновок про те, що безперечно, підростаюче покоління завжди потребувало готовності до життя у відкритому демократичному суспільстві, соціальної свідомості, громадянської компетентності, усвідомлення своєї ролі в житті та впевненості в тому, що вона може позитивно впливати на зміни в соціумі. На вирішення цих проблем у всі часи спрямована робота різних ланок суспільства, перш за все – освітньої системи. Саме тому проблема громадянського виховання учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти завжди знаходилася в центрі уваги всіх педагогів, які поступово спрямовували підростаючу особистість до вибору громадянських цінностей, стимулювали її бажання самовдосконалюватись, готували її до повноцінного життя у громадянському демократичному суспільстві.

Левченко Наталія Олегівна

учитель I категорії

комунального закладу

«Харківська спеціальна школа № 3»

Харківської обласної ради

Гончарова Наталія Миколаївна

учитель вищої категорії

комунального закладу

«Харківська спеціальна школа № 3»

Харківської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Актуальність. Проводити уроки віддалено, не бачити учнів, не мати можливостей пояснити особисто й допомогти в момент виникнення проблеми – це дуже складно. Воєнний стан вніс несподівані корективи й змусив всіх терміново опанувати цифрові інструменти й нові педагогічні підходи та методики. Справа у тому, що під час пандемії 2020–2021 н.р. діти з особливими потребами вчилися очно, виходячи зі своїх особливостей, стану здоров'я і труднощів засвоєння знань. Вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів та батьків.

Дистанційне навчання – одна із форм навчання, яка виникла й удосконалювалася разом із розвитком інтернет-технологій, і на

сьогодні має чіткі характерні ознаки, принципи і певні методичні напрацювання. Дотепер дистанційне навчання було камерною формою, зазвичай, для дорослих людей або учнів, які прагнули поліпшити та поглибити свої знання, вміння у певній галузі. Методика проведення дистанційних занять знаходиться у процесі розвитку, а принципи дистанційного навчання та його особливості стали серйозними викликами для системи освіти в цілому. І це питання стоїть гостро для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Метою нашого дослідження є висвітлення особливостей впровадження дистанційного навчання в спеціальних навчальних закладах з дітьми, які мають інтелектуальні порушення на уроках інформатики.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання – це форма організації освітнього процесу з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію педагогів та здобувачів освіти на різних етапах навчання й самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Вчитель зобов'язаний виконувати освітню програму для досягнення учнями передбачених результатів навчання, тобто надавати інформацію щодо обсягу та змісту навчального матеріалу, завдань на його закріплення, перевіряти й оцінювати їх та надавати відгуки на виконані завдання. Саме вчитель співпрацює з усіма учасниками освітнього процесу. Він має розуміти мету, план виконуваних завдань, інструментарій для праці, їх обсяг та методику оцінювання виконаної роботи.

Учитель (школа) вибирає онлайн платформу (Classroom), яка буде простою та зрозумілою для вчителів і учнів. Педагог складає графік онлайн-зустрічей з учнями згідно розкладу уроків, і повідомляє в месенджері (вайбер), де є спільнота класу про дату і час занять.

Для реалізації завдань індивідуальної освітньої траєкторії дітей з інтелектуальними порушеннями вчителям варто проаналізувати індивідуальні особливості дітей, календарно-тематичне планування, визначити теми для вивчення в дистанційному режимі, розробити тематичні завдання в системі онлайн у межах встановленого навантаження, а які – офлайн (самостійно).

Форми дистанційного навчання для корекційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями: онлайн-урок, корекційно-

розвивальні онлайн-заняття, консультування батьків і тісна взаємодія з ними, моніторинг виконаних завдань, зворотній зв'язок.

Особливість дистанційного навчання з інформатики та інформаційних технологій полягає у тому, що найголовніший кінцевий результат навчання – розпізнавати у навколишньому середовищі задачі, які розв'язуються за допомогою цифрових пристроїв та технологій, розв'язувати їх; здатність застосовувати здобуті інформаційно-комунікаційні компетентності на практиці для розв'язування навчальних задач в інших освітніх галузях; творчо виражати себе через створення інформаційних продуктів; відповідально і безпечно використовувати цифрові пристрої та технології, турбуючись про здоров'я та безпеку; етично спілкуватися та співпрацювати з іншими безпосередньо та через мережі.

Для того, щоб дитина успішно засвоювала знання, необхідно забезпечити для кожної дитини адекватний (особисто для неї), темп і спосіб засвоєння знань, неодноразове повторення і закріплення вивченого матеріалу; чергування завдань різної складності, зміни видів діяльності протягом уроку; спірання на практичні завдання, оцінки та самооцінки результатів на кожному занятті; спірання на елементарні знання з предметів загальноосвітнього курсу.

До уроків інформатики учитель може самостійно розробляти наочність, роздатковий матеріал, власні інтерактивні вправи, тести, асоціативний куц, вікторини, ігри, ментальні карти, інтерактивні презентації тощо.

Підбираючи завдання для учнів, необхідно враховувати його мету за принципом SMART: конкретна; вимірна; досяжна; актуальна; визначена у часі. Підбираючи матеріал та завдання до уроків, потрібно дотримуватися наступних критеріїв: інтеграційний зміст завдання, його узгодженість з іншими предметами; чіткість, наочність і зрозумілість запропанованого матеріалу чи завдання; відповідність програмі; зв'язок матеріалу з життям дитини, орієнтовність на використання її життєвого досвіду; розкриття практичної значимості знань, застосування їх у практичній діяльності; продуманість завдань для бального оцінювання, прозорість оцінювання.

Відповідно, структура і подання навчального матеріалу, контроль результатів навчання мають відповідати цьому завданню та ґрунтуватися на практичній, усвідомленій роботі учнів. Для

створення ефективних умов навчання інформатики у дистанційному режимі вчителю необхідно: об'єднати навчальний матеріал у частини, висвітлення яких триває 10-15 хвилин; подати змістовні та зрозумілі приклади; забезпечити повноцінний зворотний зв'язок (регулярний, щонайменше раз на тиждень, швидкий при опануванні нового матеріалу, конкретний у поясненні недоліків роботи учня; збалансований у висвітленні як недоліків у роботі, так і успіхів учня; орієнтований на позитивну мотивацію; своєчасний; адекватний щодо кількості наданих порад; коректний у висловлюваннях).

Необхідно пам'ятати, що існує санітарний регламент для дітей, який передбачає вимоги до організації роботи з технічними засобами навчання, зокрема з гаджетами та девайсами. Так, обмежено час безперервної роботи з технічними засобами навчання: 15-20 хвилин. Цей час учитель може використовувати для синхронної взаємодії (онлайн) – для пояснення або загального огляду навчального матеріалу з інформатики, практичного закріплення вивченого, застосування інтерактивних прийомів навчання, перевірки результатів навчання, рефлексії, тощо. Решту часу навчального заняття (20 хвилин) – учитель організовує роботу в асинхронному режимі, без комп'ютера.

Учні можуть працювати з матеріалами, поданими вчителем (комп'ютерна презентація, текстовий документ з навчальним матеріалом, відео-посилання на учбові матеріали) тощо. Підручників з інформатики для дітей, які мають інтелектуальні порушення немає. А на слідуючому занятті, на початку уроку, після нервово-психологічного налаштування учнів, вчитель приділяє час для обговорення виконаних домашніх завдань, проводиться робота над помилками. Учитель для зручності розміщує домашнє завдання на онлайн платформі або в месенджері. Санітарний регламент передбачає, що під час роботи з технічними засобами навчання обов'язковим є проведення вправ з рухової активності та гімнастики для очей. Важливо також, що не кожне навчальне заняття обов'язково проводиться з використанням синхронного режиму взаємодії вчителя та учнів.

Це пояснюється, тим що у дітей з інтелектуальними порушеннями увага – нестійка і дитина відволікається на сторонні подразники, швидко втомлюється; настрій часто змінюється (від пригніченого до веселого), пам'ять слабка, тому потрібно час від часу повторювати раніше пройдений матеріал декілька разів.

Важливо, щоб в учнів (це стосується й батьків) були чіткі інструкції щодо завдань, які необхідно виконати, доступ до навчальних матеріалів. Регулярний зворотний зв'язок щодо обговорення досягнутих результатів важливий, але не слід його вимагати щодо кожного завдання.

Під час дистанційного навчання значну роль відіграють батьки, вони можуть допомагати дітям під час заняття по різному: пасивно (коли дитина може виконати завдання самостійно); активно (коли дитина не може рухати руками, а завдання бувають такими, щоб дати їй можливість потримати ручку і намалювати або щось обвести. Тоді батьки мають взяти руки дитини у свої, вкласти ручку і разом виконати вправу).

Виходячи з власного досвіду при проведенні уроків інформатики, як синхронним методом, так і асинхронним, я прийшла до висновку, що дистанційне навчання не так ефективно, як очне. Щоб стимулювати учня з інтелектуальними порушеннями до дистанційного навчання необхідно заохочувати навіть маленькі успіхи (хвалити), і не оцінювати їх відсутність.

На початку уроку, після організаційного моменту я використовую нервово-психологічне налаштування (НПН). Це загадки, віршики, ігри кокології (японські психологічні ігри), задачі на логіку, малюнки-загадки на увагу («Знайди 10 відмінностей», «Знайди 9-ку», «Визнач, якого предмету не вистачає», тощо), девізи до уроку. Це важливий розділ уроку – інтерактивний прийом на налаштування дітей на продуктивну роботу. Не менш важлива частина уроку – це актуалізація опорних знань, щоб підготувати дітей до засвоєння нового матеріалу (кросворди, інтерактивні вправи, ребуси, асоціативний куш, тощо). При вивченні нового матеріалу я використовую таку наочність: комп'ютерну презентацію, малюнки, схеми, відео матеріали (учбові мультики, відео уроки). На кожному уроці наголошується учням словникова робота: нові слова-терміни та їх значення, котрі діти записують у зошит. Протягом уроку учитель багаторазово повторює з дітьми нові слова та що вони означають. Обов'язково після цього розділу уроку – фізкультхвилинка та вправи для очей. Далі – закріплення пройденого матеріалу, це робота за комп'ютером (вчитель пояснює як виконувати практичне завдання), часто завдання задається, як домашнє. Завдання на закріплення та домашнє завдання дітям задаються різні (здійснюється індивідуальний підхід до кожної дитини), тому що в класі є діти з різними рівнями

засвоєння знань. Більшість дітей (сильних) виконують практичну роботу, тестові завдання, інші (слабші) діти: малюють малюнки, розфарбовують розмальовки, усне спілкування (індивідуальна бесіда з використанням карток-малюнків). У кінці уроку, підбиття підсумків уроку, рефлексія: фронтальна бесіда, вікторина, вправи «Мікрофон» (сьогодні на уроці я дізнався...), «Закінчи речення...», «Сніжна куля» (хто більше назве нових слів, вивчених на уроці), прийоми «Смайлики», «Кольори настрою» та інші.

Висновок. Дистанційне навчання – сучасний інструмент здобуття освіти в ХХІ столітті, яке реалізовується коли неможливо вчитися очно; але воно повноцінно не замінить навчання наживо, особливо у дітей з інтелектуальними порушеннями, адже дітям важко сидіти на місці ціле заняття перед комп'ютером. Досить важливою в цьому процесі є участь батьків, які сприяють організації дистанційного навчання своїх дітей вдома. Дистанційне навчання буде ефективним у тому випадку, коли діти самостійно (або за допомогою батьків) опанують інструментарієм дистанційного навчання, учасники процесу будуть дотримуватися санітарних вимог до проведення он-лайн занять, враховуватимуться індивідуальні психофізичні особливості кожного школяра з інтелектуальними порушеннями.

Пахомова Наталія Георгіївна

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної освіти
і соціальної роботи Полтавського
національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

Сидоренко Олена Олексіївна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Логопедія)
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В. Г. Короленка

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

Актуальність. За останні роки спостерігається значне збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, які потребують логопедичної допомоги. Серед них велика кількість дітей з порушеннями звуковимови, які можуть мати як

органічний, так і функціональний характер, причиною яких виступають мовно-рухові розлади різного ступеню тяжкості. У зв'язку з цим постало питання використання інноваційних технологій у логопедичній роботі.

Одним із досить ефективних засобів комплексної логопедичної допомоги при порушеннях мовлення є масаж артикуляційної мускулатури. Важливу роль у розробці питань щодо використання різних методик логопедичного масажу відіграють праці відомих дослідників О. Архіпової, О. Краузе, Л. Белякової, О. Дьякової, Л. Новікової, М. Поваляєвої та ін.

Нині відомо багато різних видів масажу: класичний ручний масаж, точковий масаж, зондовий масаж, апаратний масаж, який проводять з допомогою вібраційних, вакуумних та інших приладів та ін. Теоретичні уявлення про вплив масажу на організм виходять із сучасних знань фізіології в світлі вчення І. Сеченова, І. Павлова, Н. Введенського, А. Ухтомського та ін.

Упродовж багатьох років досліджень науковці пропонували різноманітні методики застосування масажу в логопедичній роботі, але у доступних джерелах науково-методичної літератури ми не знайшли достатньої інформації щодо обґрунтування та чітких методик використання апаратного вакуумного масажу у логопедичній роботі. Тому постала необхідність вивчення впливу вакуумного масажу на стан артикуляційного апарату, а також пошуку на цій основі нових методик корекційного впливу, що й визначило обрану тему роботи «Використання інноваційних технологій в логопедичній роботі з дітьми з порушеннями мовлення».

Метою дослідження є вивчення особливостей використання інноваційних фізіотерапевтичних методів при корекційній роботі, вплив вакуумного масажу, дослідження специфіки проведення логопедичного масажу та аналізу позитивної динаміки під час проведення корекційної роботи з використанням логопедичного масажу.

Виклад основного матеріалу. Керівний принцип вирішення життєво необхідних освітніх проблем схиляє насамперед обґрунтувати концепцію реформи освіти, центральною ланкою якої є передові інноваційні технології. За стратегічний напрям беруть те, що освітній процес має бути змінений у напрямку формування творчого мислення, особистісної освітньої взаємодії, інноваційного навчання і підвищення самостійної роботи учнів.

Логопедичний вплив потребує поєднання медико-біологічних, психолого-педагогічних, лінгвістичних, нейролінгвістичних підходів при корекційній роботі. На сучасному етапі в логопедії використовуються найбільш дієві нетрадиційні прийоми та методи суміжних наук, вона пристосовує їх до потреб корекційної взаємодії, що сприяє ефективності роботи логопеда. Наразі логопедія перебуває у постійному пошуку напрямків покращення та оптимізації навчального процесу і розвитку дітей різних вікових груп та в різному освітньому просторі, що характерно загалом для дітей з особливими освітніми потребами.

Проблема особливостей проведення логопедичного масажу на сучасному етапі входить, у першу чергу, в коло інтересів логопедів-практиків, які вказують на те, що для корекції у дітей складних порушень артикуляційної моторики та дихання цей засіб є доволі ефективним.

За результатами дослідження було визначено, що логопедичний масаж, спрямований на корекцію порушень моторики периферійної частини органів мовлення у дітей, але основна увага попередніх дослідників була спрямована на класичний масаж. Але інноваційні технології зробили величезний внесок для удосконалення логопедичного масажу. До цих технологій відноситься вакуумний масаж, який ми детально розглянемо.

Характер масажу в основному визначається трьома елементами: силою, темпом і тривалістю. Сила масажу – це сила тиску, яку масажист передає тілу. Вона може бути великою (глибокий масаж), середньою і малою (поверхневий масаж). Темп варіюється від швидкого до середнього та повільного. Чим довший масаж, тим більше він впливає на зниження збудливості нервової системи.

Використання вакуумного апарату – це прийом, використання якого спричиняє глибоку дію на тканину шкіри та м'язів, оскільки при його застосуванні відбувається переміщення, зміщення та розтягування тканин тіла.

У результаті аналізу спеціальної літератури нами встановлено, що основним механізмом дії вакуумної терапії є інтенсифікація місцевого кровообігу та лімфатичного відтоку, а також живлення тканин і нормалізація м'язового тону (підсилення або зниження в залежності від методики впливу), які є похідними рефлексорного підсилення функціональних можливостей мікроциркуляторного русла (активації неспецифічних систем адаптації) у відповідній ділянці тіла.

В цілому вплив вакууму на стан тканин організму обумовлений місцевою (підсилення кровообігу за рахунок розширення судин, зростання локальної температури в місці проведення масажу, покращення лімфовідтоку, розсмоктування спайок і рубців) та центральною дією (підвищення збудливості ЦНС, регуляція передачі імпульсів у нервових закінченнях шкіри та м'язів). Усе це обумовлює нормалізацію тону, підвищення рухливості та координованості роботи довільних м'язів, посилення рефлекторних реакцій.

Проте існує ряд основних протипоказань, до яких відноситься:

- інфекційні захворювання в гострій формі, гострі гарячкові стани та запальні процеси;
- різні захворювання шкіри;
- гнійні процеси будь-якої локалізації;
- значне розширення вен з трофічними порушеннями;
- хвороби крові, кровотечі та нахили до них;
- запалення лімфатичних вузлів, судин та тромбоз;
- активна форма туберкульозу;
- доброякісні та злоякісні пухлини.

Комплекс впливів логопедичного вакуумного масажу проводиться з метою нормалізації м'язового тону загальної, мимічної та артикуляційної мускулатури, а також інтенсифікації процесів місцевого тканинного метаболізму.

Отже, в умовах різних варіантів порушень м'язового тону, тканинного кровообігу і лімфовідтоку при ураженнях нервової системи, які викликають мовленнєві порушення, цілком обґрунтованим, на нашу думку, буде використання вакуумного масажу органів артикуляції під час комплексної логопедичної роботи. Доцільніше застосовувати саме апаратний вакуумний масаж, який є більш гігієнічним, чітко дозованим за інтенсивністю, варіативним за способом дії (лабільний, стабільний, з можливістю переходу в імпульсний режим) та має позитивний емоційний ефект.

Висновки. У результаті проведеного аналізу та узагальнення науково-теоретичних даних стосовно застосування інноваційних технологій у корекційно-логопедичній роботі встановлено, що сучасні методики логопедичного масажу, запропоновані О. Архіповою, О. Краузе, Л. Беляковою, О. Дьяковою, Л. Новіковою, М. Поваляєвою, включають мануальні, зондові та апаратні впливи,

але в науковій літературі відсутні докладні описи методик застосування вакуумного апаратного логопедичного масажу, використання якого у комплексній логопедичній роботі цілком патогенетично обґрунтоване і перспективне. Відтак, розробка методик вакуумного апаратного впливу на м'язи артикуляційного апарату є актуальним і доцільним для підвищення ефективності логопедичної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку особливо в умовах воєнного стану.

Прядко Любов Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Актуальність. Професійна діяльність сучасного вчителя в умовах інклюзивної освіти вимагає високого рівня підготовленості, професіоналізму, творчості, не тільки володіння педагогічними знаннями, але і здатності застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, які часто виникають у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, тобто такого рівня інклюзивної компетентності, який дозволить вчителю ефективно здійснювати власну професійну діяльність в умовах спільного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх нормотиповими однолітками.

Концепція Нової української школи передбачає створення умов для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація цього завдання неможлива без ґрунтовної підготовки педагогів до роботи в з цими дітьми. У низці державних документів наголошено, що освіченість, вихованість і соціалізація дітей з особливими освітніми потребами залежать від професійної кваліфікації педагогічних працівників. Раніше інклюзивна освіта асоціювалася лише з дітьми, котрі мають статус дитини з інвалідністю і\або суттєві порушення розвитку. Тепер інклюзивне навчання поширюється на дітей, які мають не лише інтелектуальні, функціональні, фізичні чи навчальні, а й соціоадаптаційні та

соціокультурні особливі освітні труднощі (потреби). Якщо дитина за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку, яка проводиться в ІРЦ, визнається такою, що має особливі освітні потреби, то в школі має бути створено інклюзивний клас. І, відповідно вчитель класу має бути готовим працювати з такою дитиною, тобто бути інклюзивно компетентним.

Мета – розкрити особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Професійна компетентність вчителя у сфері інклюзивного навчання – це синтез знань, умінь та навичок необхідних для успішного здійснення професійної діяльності.

На думку, нашої вітчизняної дослідниці С. Миронової, формування професійної компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти має забезпечити такі складові: ціннісні орієнтації, психологічну готовність до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, методичну компетентність.

Сучасний вчитель для реалізації професійної діяльності в інклюзивному класі повинен володіти високою культурою, психолого-моральною стійкістю, особистісними якостями і, у залежності від напрямку діяльності, виконувати різні ролі:

- учителя – виконувати викладацьку діяльність, володіти значною кількістю навчальних дисциплін і відповідати вимогам до сучасного педагога, які визначені у стандарті освіти;

- посередника – здійснювати взаємозв'язок між дитиною з особливими освітніми потребами та командою фахівців закладу загальної середньої освіти, забезпечувати мультидисциплінарний підхід для здійснення соціально-педагогічного супроводу;

- конфліктолога (попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації);

- аніматора (спонукати дитину з ООП до дій, сприяти відновленню взаємодії між особистістю і суспільством);

- експерта (виконувати діагностичну роботу, пов'язану з виявленням рівня особистісного розвитку дитини, лише потім проектувати свою діяльність, а також для надання консультативно-інформаційної підтримки команді фахівців загальноосвітнього закладу);

- терапевта (здійснювати соціально-педагогічний супровід дитини з ООП засобами лікувальної педагогіки);

– друга (бути старшим товаришем, наставником, спокійним, розсудливим, доброзичливим, але одночасно справедливим, непохитним, послідовним у своїх діях);

– організатора (впроваджувати різноманітні соціально-виховні форми (благодійні акції, фестивалі, місячники тощо), ініціювати участь дітей та дорослих в різноманітних соціальних проектах).

Для забезпечення якісного навчання дітей з ООП педагоги мають уміти здійснювати індивідуалізацію й диференціацію освітнього процесу щодо навчальних стилів, здібностей і подолання освітніх труднощів.

У контексті становлення системи перепідготовки фахівців інклюзивної освіти варто враховувати світовий досвід, спиратися на нову парадигму освіти.

Інформаційна обізнаність учителя щодо основних положень інклюзивної освіти є основою для його професійної позиції.

Робота педагога з такою категорією дітей потребує їх емоційного прийняття, вона має професійний «бар'єр», оскільки подекуди учитель не знає, як оцінювати її досягнення, яким способом перевіряти її знання. Безперечно, такі діти не зможуть повністю опанувати освітню програму закладу загальної середньої освіти, для них необхідний індивідуальний освітній маршрут.

Зарубіжні дослідники говорять про «досвід трансформації», що переживають педагоги, які стали інклюзивними вчителями і вихователями. Цей процес є природним наслідком оволодіння новими професійними навичками, зі зміною своїх установок щодо учнів, які відрізняються від однолітків. Негативне ставлення до інклюзії зміниться, коли педагог отримає власний позитивний досвід: побачить перші успіхи дитини, прийняття її в середовищі однолітків, щире вдячність батьків. Робота з особливою дитиною та її батьками вимагає немало енергії. Буває, що вчитель занадто занурюється у сімейну ситуацію дитини з ООП та її проблеми. Поступово емоційно-енергетичні ресурси виснажуються, і виникає необхідність відновлювати їх або берегти, удаючись до тих або інших прийомів психологічного захисту. Так деякі фахівці згодом змінюють профіль роботи та навіть професію.

Для роботи в інклюзивному класі у педагогів мають бути сформовані моральні установки у галузі інклюзивної освіти, професійні компетентності, ціннісні орієнтації та психологічна готовність до навчання всіх без винятку дітей.

Відповідно до визначених посадових обов'язків, професійна компетентність педагогів у галузі інклюзивної освіти має містити такі складові:

1) участь педагогів у розв'язанні проблем вибору типу закладу й форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами;

2) уміння цілеспрямовано спостерігати за дитиною, помічати її труднощі та проблеми в навчанні, поведінці, спілкуванні;

3) обрання адекватної допомоги дитині; написання об'єктивної педагогічної характеристики;

4) вплив психофізичного порушення та особливостей здоров'я на те, як дитина засвоює навчальні навички, норми поведінки, спілкування;

5) знання спеціальних освітніх стандартів та особливостей критеріїв оцінювання;

6) зміст та методи реалізації індивідуального підходу до дитини залежно від категорії порушення і ступеня його виразності, індивідуальних особливостей та потреб, сімейної ситуації;

7) реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей, зокрема, особливостей спеціальних програм і темпу їх засвоєння, структури уроку в інклюзивному класі, урахування працездатності, розвитку інтересів, можливостей і потреб дитини;

8) корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання, використання засобів корекції в освітньому процесі та режимі дня;

9) форми та методи безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними особливостям психофізичного розвитку;

10) співпраця із спеціалістами, які проводять корекційно-розвивальні заняття, з медиками, асистентом учителя, волонтерами, громадськістю;

11) зміст і форми співпраці з різними типами сімей;

12) зміст роботи із сім'ями дітей з нормотиповим розвитком, спрямований на створення позитивної атмосфери в інклюзивному класі;

13) особливості планування роботи та ведення ділової документації в інклюзивному закладі.

Інклюзивна компетентність учителя, повинна включати знання з таких питань: державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості здоров'я; основних категорій загальної, спеціальної педагогіки, загальної і спеціальної

психології; особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними порушеннями; комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей; диференційованого та індивідуального механізми і прийоми навчання кожної із категорії дітей з особливими освітніми потребами; зміст та методи роботи з родинами вихованців та ін.

До особистісних якостей сучасного вчителя належить: спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються у цілісному педагогічному процесі; емпатія, тобто співпереживання, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу; гуманізм; етичність; відповідальність; саморегуляція і самодисципліна; тактовність;

Висновки. Отже, інклюзивна компетентність сучасного вчителя Нової української школи – це володіння знаннями, уміннями та навичками дії в нестандартних ситуаціях, які забезпечуть спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами дітей та нормотиповим розвитком.

Сіденко Юлія Олександрівна

доктор філософії
(Спеціальна освіта),
старший викладач кафедри
дошкільної освіти
Криворізького державного
педагогічного університету

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність. За час пандемії (COVID-19), режимів надзвичайного та воєнного станів, коли майже всі дорослі й діти вимушені перебувати вдома, постійно «бігаючи» до бомбосховища, у батьків дітей з розладами аутистичного спектру виникає багато запитань щодо дистанційного навчання даної категорії осіб. У спеціальній освіті України на сьогодні постають нові виклики: дистанційна освіта для учнів з особливими освітніми потребами, як правильно організувати навчання для такої категорії дітей, як врахувати індивідуальність кожного, його можливості, умови та виконання всіх поставлених освітніх завдань.

Метою роботи є визначення особливостей та недоліків організації дистанційного навчання дітей з розладами аутистичного спектру в умовах воєнного стану.

Особливості психофізичного розвитку, навчання та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру відображені у працях видатних науковців спеціальної освіти: О. Аршатської, Н. Базими, М. Ліблінг, К. Лебединської, І. Мамайчук, К. Островської, Л. Рибченко, В. Синьова, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко, А. Хворової, D. Asperger, H. Baron-Cohen, D. Cohen, C. Gillberg, J. Gould, S. Harris, L. Kanner, E. Schopler, F. Volkmar, L. Wing та ін. Деякі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у наукових працях: Г. Блеч, І. Гладченко, А. Колупаєвої, О. Мякушко, І. Сухіної та ін.

Науковці зазначають, що організовуючи дистанційне навчання необхідно враховувати індивідуальні особливості та можливості дітей з розладами аутистичного спектру. Найважливішим елементом організаційних питань навчання є розклад, який оформлюється як серія картинок, фотографій, піктограм (з надписами або без них). Так дитину вчать розуміти зміст розкладу, привчають послідовно виконувати певні завдання. Форматом розкладу може бути альбом або папка з файлами, де розміщено в певній послідовності малюнки, фотографії, піктограми або надписи.

Виклад основного матеріалу. Особливості організації дистанційного навчання дітей з розладами аутистичного спектру:

- скласти розклад, але не контролювати дітей з розладами аутистичного спектру, адже навчання – сфера особистої відповідальності;

- облаштувати окремий робочий куточок, де діти з розладами аутистичного спектру зможуть навчатися та виконувати домашнє завдання;

- важливо приділяти час відпочинку після уроків;

- діти з розладами аутистичного спектру мають на власний розсуд обирати, чим займатися у вільний час;

- обов'язково потрібно проводити вільний час на вулиці та змінювати обстановку, виходити з дому;

- необхідно шукати важливі для дітей з розладами аутистичного спектру стимули та використовувати їх для мотивації навчальної діяльності та корекції поведінки.

До уроку треба готуватися ретельно, щоб він був динамічним, цікавим і спрямованим на корекцію пріоритетного напрямку. Пояснювати дитині свої дії простими й зрозумілими фразами, бути послідовним. Якщо дитина з розладами аутистичного спектру не розмовляє, спробувати побудувати альтернативну систему комунікації – це може бути жестова мова або піктограми (необхідно

приєднатися до роботи вчителя-логопеда, який має розробити систему роботи для розвитку мовлення та спілкування). Більш сучасною формою організації дистанційного навчання є індивідуальне онлайн – навчання з використанням спеціалізованого програмового забезпечення. При такій формі навчання, діти з розладами аутистичного спектру, по-перше, не втрачають особистий контакт з педагогом, по-друге, продовжують бути залученими до навчальних завдань через безпосередній процес спілкування. При цьому можна відзначити й ряд недоліків зазначеної форми навчання, до яких можна віднести:

- учитель не має під час заняття прямого навчального контролю над дитиною. Учень, наслідуючи сформований стереотип поведінки вдома, може встати й покинути кімнату посередині уроку, і вчитель не зможе цьому запобігти. Такий досвід не тільки не допоможе підтримати навчальні навички, а й може призвести до руйнування сформованої навчальної поведінки;

- потрібна висока мотивація й залученість батьків у процес навчання, що не завжди може бути гарантовано, так як для батьків перехід до нового способу життя теж може бути стресом;

- батькам при відсутності досвіду важко підбирати методичні матеріали та навчальні посібники, навіть якщо педагог докладно й якісно проінструктував їх;

- при відсутності зацікавленості з боку батьків дані уроки не тільки не підуть на користь дітям з розладами аутистичного спектру, але й можуть порушити дитячо-батьківські відносини;

- можливість організувати групові онлайн-заняття для дітей з розладами аутистичного спектру або їх батьків дуже низька через високу варіативність у відмінностях дітей, у тому числі, пов'язані з домашнім режимом;

- індивідуальні онлайн-уроки дуже затратні за часом, і вчитель не зможе засвоїти з дитиною всю програму, обмежуючись тільки даною формою навчання.

Дистанційна форма організації навчання підходить далеко не всім учням з розладами аутистичного спектру. Якщо у дитини виражені порушення розуміння мовлення, знижений інтелект, несформований навчальний контроль, слабо розвинені навички комунікації, то даний метод не буде ефективним.

До переваг дистанційного навчання дітей з розладами аутистичного спектру можна віднести:

- зближення одного з батьків і дитини за рахунок підвищення продуктивності спільного проведення часу;

- після періоду інтенсивної роботи під контролем педагога, батькам згодом буде легше навчати дитину з розладами аутистичного спектру вдома й допомагати їй виконувати домашні завдання;
- прискорення процесу адаптації до домашнього режиму для батьків за умови, що учень з розладом аутистичного спектру зацікавлений в організації навчальної діяльності й в її результаті;
- відсутність необхідності батькам самостійно купувати або виготовляти навчальні матеріали, що підвищує їх мотивацію ініціювати домашні заняття;
- швидкий перехід від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, у якому дитина з розладом аутистичного спектру бачить результат своєї роботи;
- у дітей з розладами аутистичного спектру швидше йде процес засвоєння знань і навичок, а також їх автоматизація, підвищується пізнавальна мотивація, що позитивно позначається на розвитку таких вищих психічних функцій як сприйняття, увага, пам'ять, мислення.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження визначено особливості організації дистанційного навчання дітей з розладами аутистичного спектру в умовах воєнного стану. Охарактеризовано основні переваги та недоліки організації дистанційного навчання дітей з розладами аутистичного спектру.

Соколова Ганна Борисівна

доктор психологічних наук, професор,
 професор кафедри дефектології
 та фізичної реабілітації
 Державного закладу
 «Південноукраїнський національний
 педагогічний університет
 імені К. Д. Ушинського»

Кучіна Катерина Олександрівна

аспірантка Інституту спеціальної
 педагогіки і психології
 імені Миколи Яремченка НАПН України

**ОНЛАЙН ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ
 РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
 В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Актуальність. Україна – сучасна держава, в якій освіта – одне з пріоритетних питань соціально-економічного і культурного розвитку нашого суспільства. Попри війну, освітні процеси в країні

не зупиняються і ми вважаємо, що науковий труд сьогодення є великим внеском у перемогу нашої держави над ворогом і має важливе значення для майбутнього України.

Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти», розбудова національної системи освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти. Вони репрезентують такі риси сучасної освіти, як багаторівневність і безперервність, доступність, ефективність, якість. Найважливішим пріоритетом освітнього процесу визнано його особистісну орієнтацію.

Законом України «Про освіту» визначено, що основною метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, розвинення її талантів, розумових здібностей, збагачення інтелектуального, культурного потенціалу нації. Важливу роль на шляху досягнення цієї мети відведено початковій ланці освіти, зокрема, мовній. Державним стандартом початкової загальної середньої освіти передбачено опанування всіма видами мовлення – як усного, так писемного. Зважаючи на те, що писемне мовлення із мети початкового навчання перетворюється у засіб отримання знань, проблема запобігання і виправлення порушень писемного мовлення в учнів є актуальною для навчання у початкових класах закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтеграційні процеси в системі освіти, викликані темпами впровадження інклюзивного навчання, охоплюють різні категорії дітей з особливими освітніми потребами. Відносно нова для України інклюзивна освіта передбачає створення умов, за яких всі діти незалежно від стану здоров'я мали б змогу отримати якісну освіту. Категорія дітей початкових класів загальноосвітніх шкіл, що зазнають специфічних труднощів у писемному мовленні, виявляється кожного року. Отже, проблема порушень писемного мовлення у дітей є актуальною не лише для логопедичної практики, а й усієї системи шкільної освіти в Україні.

Писемне мовлення є основним навчальним умінням школярів та входить до комплексу соціально-значущих компетенцій людини. Читання та письмо, як структурні елементи писемного мовлення слугують важливим засобом накопичення та відтворення знань, сприяють розвитку пізнавальної та особистісної, в тому числі духовної сфер дитини.

Порушення читання і письма перешкоджає успішному навчанню дітей, їх шкільній адаптації, призводять до вторинних психічних нашарувань та відхилень у формуванні особистості.

На сьогоднішній день, Україна перебуває в тяжких політичних і соціально-економічних умовах, однак, освітні процеси відбуваються попри війну. Зріст кількості дітей, які мають порушення писемного мовлення ставить перед нами питання надання компетентної, комплексної логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення.

Діти з порушеннями писемного мовлення потребують регулярної логопедичної допомоги, але наразі проведення логопедичних занять у офлайн форматі може бути цілком неможливим, що штовхає батьків дітей із порушеннями читання і письма, а також логопедів до пошуку шляхів, які дають змогу зробити корекційний процес безперервним і ефективним.

Мільйони людей були змушені покинути свої домівки після початку повномасштабного вторгнення на територію нашої держави і зараз перебувають за кордоном, або в регіонах України, де не ведуться бойові дії. Таким чином, зв'язок з фахівцем, який може забезпечити безперервний корекційний процес українською мовою набуває найбільш актуального значення. Важливо зазначити, що проведення логопедичних занять у онлайн форматі залежить від наявності у обох сторін необхідного обладнання, електропостачання, або мобільного зв'язку, що забезпечує доступ до мережі інтернет.

На жаль, ми спостерігаємо утруднення ситуації з електропостачанням і мобільним зв'язком, бо країна-агресор не припиняє руйнувати енергетичну інфраструктуру нашої держави.

Однак незважаючи на тяжкі реалії сьогодення, ми би хотіли наголосити на тому, що онлайн формат логопедичних занять існує нарівні з очною формою і набуває все більшої популярності.

Діти молодшого шкільного віку мають більш високій рівень довірливості, у порівнянні з дітьми дошкільного віку, що напряму впливає на ефективність корекційної роботи. Дистанційний формат логопедичних занять дозволяє вирішити широкий спектр питань з порушень писемного мовлення:

- розвиток слухової уваги;
- розвиток зорового сприймання;
- розвиток зорово-просторового гнозису і праксису;

- корекція звуковимови;
- корекція порушень складової структури слова;
- розвиток фонематичних процесів;
- розширення словникового запасу;
- розвиток граматичного ладу мовлення;
- розвиток зв'язного мовлення;
- формування навичок читання і письма з урахуванням особливостей усного мовлення дитини.

Висновки. Дистанційний формат певною мірою обмежує фахівця у виборі вправ, зокрема рухових, дихальних, кінезіологічних, писемних, але в такому випадку важливою є взаємодія і співпраця фахівця з батьками або супроводжуючими дитини, що дозволить підвищити рівень контролю за виконанням вправ безпосередньо на занятті, або поза заняттям.

Безперечно, наша держава переможе у несправедливій і руйнівній війні. Ми вважаємо, що навіть у таких складних умовах треба продовжувати розвиток, набувати нового досвіду і отримувати нові компетенції, в які входить ефективна робота фахівця спеціальної освіти в онлайн форматі.

Старинська Олена Віталіївна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної
психології та логопедії
Бердянського державного
педагогічного університету

ЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ІК-КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ Й ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ВПРОДОВЖ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність. В умовах інтеграції України до Європейського соціокультурного й економічного простору актуалізується проблема підготовки конкурентоспроможних професіоналів нового типу впродовж їхнього навчання у закладах фахової передвищої й вищої освіти. Сучасні виклики і воєнний стан в країні зумовили необхідність запровадження дистанційного навчання для здобувачів фахової передвищої й вищої освіти. З огляду на положення Закону України «Про освіту», на особливу увагу науковців заслуговують здобувачі з особливими освітніми потребами. Тому вивчення психолого-

педагогічних засад дистанційного навчання здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами є нагальним для сучасної вітчизняної психологічної науки і педагогічної практики.

Мета: експериментально дослідити зв'язок між соціальним інтелектом та ІК-компетентністю здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами під час дистанційного навчання в період воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. За нашим узагальненням, соціальний інтелект є складним інтегрованим комплексом здібностей особистості, що стосується пізнання і вирішення нею різних завдань, які визначають успішність її взаємодій із іншими людьми в соціумі. Соціальний інтелект інтегрує такі здатності особистості: помічати й аналізувати загальні властивості та окремі елементи поведінки інших людей; визначати мету, прагнення і наслідки їхньої поведінки у різних життєвих ситуаціях; прогнозувати поведінку інших людей; правильно розуміти їхню невербальну і вербальну поведінкову експресію.

Натомість здатність здобувачів освіти використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в процесі вирішення завдань дистанційного навчання, що передбачають і взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу (викладачами, одногрупниками), виявляє рівень їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентність).

Зважаючи на змістове наповнення цих визначень, було сформульоване припущення про наявність зв'язку соціального інтелекту з ІК-компетентністю здобувачів фахової передвищої й вищої освіти. Для перевірки сформульованого припущення восени 2022 року проводилося он-лайн дослідження на базі закладів фахової передвищої й вищої освіти, що тимчасово переміщені в м. Запоріжжя. В експериментальному дослідженні взяли участь 67 здобувачів із особливими освітніми потребами. Середній вік досліджуваних – 17,8 років.

В дослідженні реалізовувалися три завдання: 1) вивчення рівнів загального показника соціального інтелекту досліджуваних; 2) встановлення рівнів ІК-компетентності досліджуваних; 3) визначення зв'язку між загальним показником соціального інтелекту та ІК-компетентністю досліджуваних.

Для реалізації першого завдання було використано тест соціального інтелекту, що складається з чотирьох субтестів:

перший і четвертий – містять зображення різних життєвих ситуацій; другий – виразних рухів (поз, жестів і міміки), що висвітлюють стан людини; третій – фрази, які одна людина говорить іншій. Досліджуваному пропонується вибрати і позначити в бланку один варіант відповіді для кожного субтесту. Загальний показник соціального інтелекту визначається за результатами його відповідей для всіх субтестів.

Вирішенню другого завдання сприяло застосування програми визначення рівнів ІК-компетентності здобувачів вищої освіти в процесі вивчення ними гуманітарних дисциплін [2]. Для визначення зв'язку між загальним показником соціального інтелекту та ІК-компетентністю досліджуваних, що дозволило реалізувати третє завдання, використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона.

Результати, які одержано внаслідок вивчення рівнів загального показника соціального інтелекту досліджуваних, подано на рис. 1.

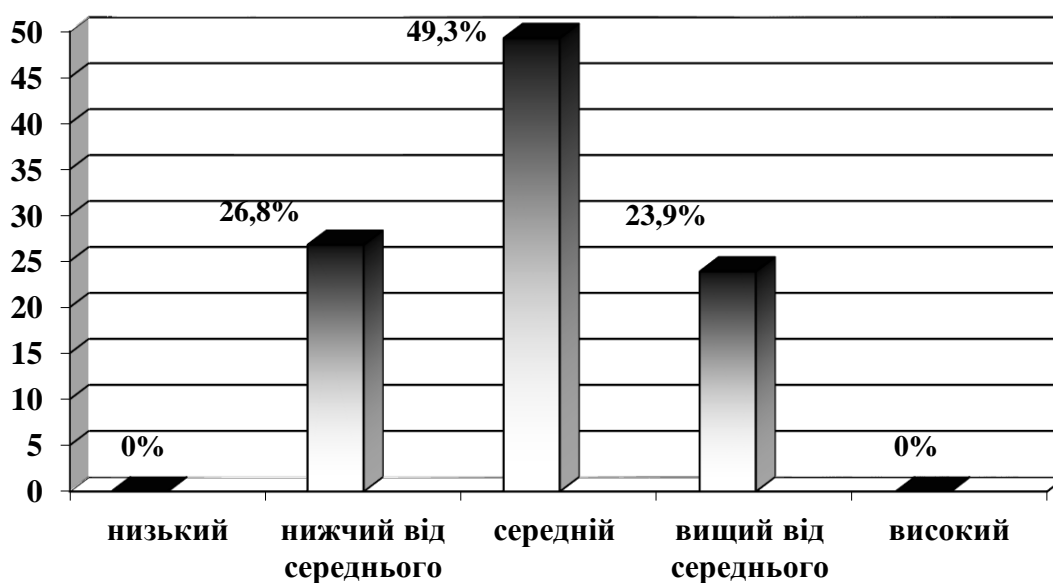


Рис. 1. Рівні загального показника соціального інтелекту досліджуваних

З рис. 1 помітно, що в більшості досліджуваних виявлено середній рівень соціального інтелекту (49,3 %). Досліджувані з цим рівнем мають здібності пізнання поведінки і вирішення життєвих завдань, які забезпечують успішність їхніх соціальних взаємодій із іншими людьми майже в половині ситуацій. Вони здатні передбачити майже половину наслідків поведінки інших людей, а також їхніх подальших дій і вчинків. Адже вони спроможні правильно аналізувати різні ситуації взаємодій інших людей.

Натомість у значно меншій кількості досліджуваних встановлено нижчий від середнього (26,8 %) і вищий від середнього (23,9 %) рівні соціального інтелекту. Досліджувані з цими рівнями володіють такими здібностями щодо пізнання поведінки і вирішення життєвих завдань, які сприяють успішності їхніх соціальних взаємодій із іншими людьми майже в одній четвертій або в трьох четвертих частинах ситуацій, відповідно. Вони здатні передбачити майже одну четверту або три четверти частини наслідків поведінки інших людей, а також їхніх подальших дій і вчинків, відповідно.

Високого і низького рівнів загального показника соціального інтелекту в досліджуваних не виявлено.

Результати, які одержано внаслідок вивчення рівнів ІК-компетентності досліджуваних, подано на рис. 2.

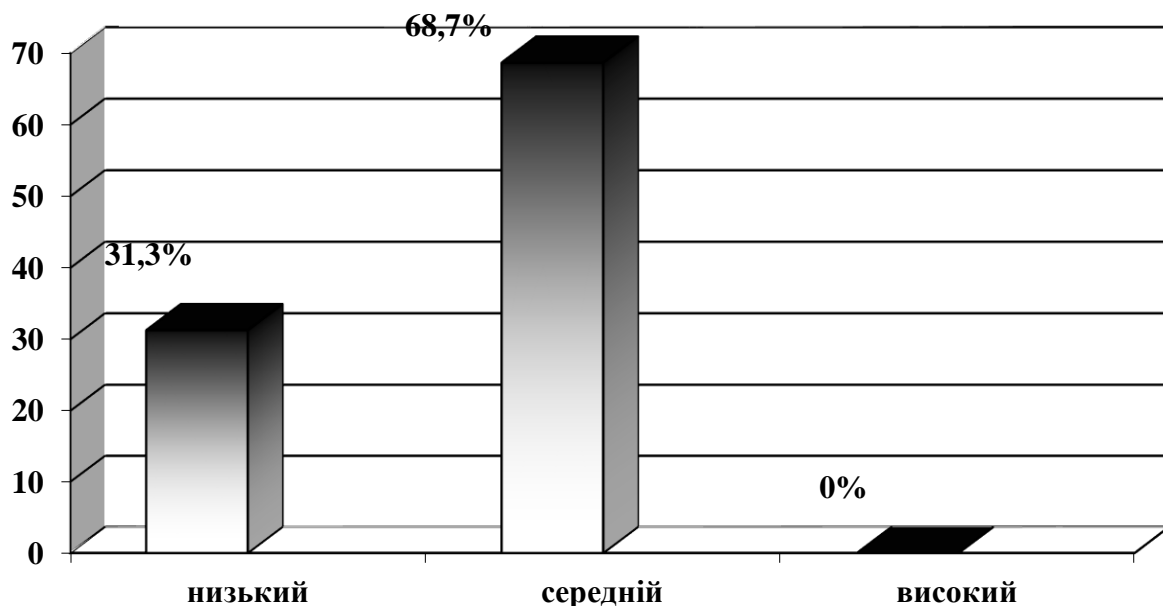


Рис. 2. Рівні ІК-компетентності досліджуваних

З рис. 2 видно, що в найбільшій кількості досліджуваних встановлено середній рівень ІК-компетентності (68,7 %). Досліджувані з цим рівнем здатні знайти достатньо необхідної інформації та опрацювати її. Проте їхнє бажання використовувати ІКТ в дистанційному навчанні є нестабільним. Вони здатні частково застосовувати ІКТ в процесі дистанційного навчання. Проте їхніх здібностей недостатньо для творчого вирішення навчальних завдань.

В значно меншій кількості досліджуваних виявлено низький рівень ІК-компетентності (31,3 %). Досліджуваним із цим рівнем притаманна байдужість щодо використання ІКТ у дистанційному навчанні. В них сформовані певні навички роботи з ІКТ, але вони

нездатні правильно їх застосовувати для вирішення навчальних завдань. Їхня когнітивна незалежність розвинута лише на репродуктивному рівні. Окремі досліджувані не спроможні самостійно використовувати ІКТ, їм потрібна допомога інших людей.

Зв'язок загального показника соціального інтелекту з ІК-компетентністю досліджуваних статистично значущий, прямий і досить сильний, що визначено за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона ($r=0.43$; $p\leq 0.01$).

Одержані результати дозволили підтвердити висловлене припущення.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження уможливило такі висновки. Майже одна друга частина здобувачів фахової передвищої й вищої освіти вирізняється середнім рівнем загального показника соціального інтелекту, майже одна четверта частина – нижчим від середнього рівнем і також майже одна четверта частина – вищим від середнього рівнем. Низький і високий рівні загального показника соціального інтелекту в досліджуваних відсутні. В майже двох третіх частин досліджуваних сформовано середній рівень ІК-компетентності, в решти – низький. Встановлено статистично значущий, прямий і досить сильний зв'язок між соціальним інтелектом й ІК-компетентністю досліджуваних. Отже, соціальний інтелект пов'язаний із ІК-компетентністю здобувачів фахової передвищої й вищої освіти з особливими освітніми потребами під час дистанційного навчання в період воєнного стану.

Філоненко Людмила Григорівна

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

ОНЛАЙН СЕРВІСИ ТА ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Одним із пріоритетів державної освітньої політики України є виховання гармонійно розвиненої особистості на засадах рівності, демократизму, поваги до гідності кожного учасника освітнього процесу. Тому досить гостро для сьогодення постає питання навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Такі діти дуже часто стикаються із проблемами соціалізації та інтеграції у суспільство, коли соціум не здатен сприймати дітей з порушеннями психофізичного розвитку рівних собі, таких, як всі. Досить актуальною у сучасних умовах є проблема освіти дітей з особливими потребами, соціальна дистанція та особливості ставлення до них. Цей процес супроводжується такими негативними явищами, як «стигматизація», упередження та стереотипи. Також варто відзначити дуже часто неналежний рівень компетенції педагогів, які працюють із цією категорією тощо.

Особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей (когнітивних, енергетичних і емоційно-вольових, включаючи мотиваційні), які може проявити дитина з вадами розвитку в процесі навчання.

Актуальною залишається проблема пошуку найбільш оптимальних шляхів та стратегій для успішного навчання та інтеграції таких дітей завдяки зручним та сучасним технологіям, до яких відносять онлайн сервіси та їх засоби.

Метою роботи є розкриття практичних аспектів організації освітнього процесу з використанням онлайн сервісів та технічних засобів корекційного навчання для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Необхідність створення оптимальних умов для життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей, які потребують відновлення втраченого контакту з довкіллям, корекції та наступної психолого-педагогічної реабілітації, трудової адаптації та інтеграції у соціум належить до першочергових державних завдань.

Загальновідомо, що метою використання онлайн сервісів у освітньому процесі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку із метою формування позитивної мотивації та інтересу до навчання, задля реалізації повноцінного розвитку дитини, її здібностей та можливостей.

На сучасному етапі розвитку теорії і практики корекційної педагогіки необхідність застосування широкого спектру технічних засобів, комп'ютерно опосередкованих технологій вивчення навчання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку є беззаперечною. Для більшості дітей з порушеннями психофізичного

розвитку технічні засоби і комп'ютерні технології, зокрема, є чи не єдиним унікальним засобом, який здатен забезпечити взаємодію її спілкування з оточуючим світом.

Аналіз пошуків досягнень в галузі вивчення і навчання дітей з порушеннями розвитку дає підстави стверджувати, що роль комп'ютерних технологій в розвитку корекційної освіти сягає за межі традиційної ролі нового засобу навчання і корекції. Вони здатні зробити суттєвий внесок у розв'язання найгостріших проблем сучасної корекційної педагогіки.

Взагалі, проблема застосування технічних засобів корекційного навчання (ТЗКН) в умовах спеціальних освітніх закладів є недостатньо вивченою. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема дослідження та удосконалення процесу запровадження ТЗКН в умовах спеціальної школи.

Навчально-пізнавальна діяльність дітей з порушеннями психофізичного розвитку не завжди ефективна при використанні традиційних засобів, що застосовуються в процесі навчання. Тому для них необхідним є застосування специфічних прийомів і засобів навчання та виховання.

Використання технічних засобів корекційного навчання відіграє важливу роль для корекції і компенсації порушень розвитку дітей різних нозологій. Впровадження комп'ютерної техніки в спеціальне навчання пов'язане з вирішенням двох фундаментальних завдань:

1. Навчити дітей грамотно користуватися новими знаряддями діяльності.
2. Застосовувати нові комп'ютерні технології з метою корекції порушень, а також загального розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Комп'ютеризація спеціальної освіти передбачає взаємодоповнення і взаємопроникнення перелічених вище завдань. Навчання дітей з розвитку навичок роботи з комп'ютером проводиться в рамках організації змістовної навчальної діяльності, актуальної для дітей відповідного віку. При такому підході дитина набуває навичок безпосередньо під час роботи на комп'ютері, який виступає як засіб (досягнення поставленої корекційної освітньої мети: Таким чином, у процесі комп'ютеризації спеціальної освіти комп'ютер виступає і як об'єкт вивчення, і як засіб підвищення ефективності педагогічного процесу.

До ТЗКН відноситься апаратура, призначена для більш ефективного та якісного засвоєння і закріплення матеріалу, наданого учням в доступній формі. Використання ТЗКН дозволяє всьому його різноманітти, розвитку; виділяти в складному окремі компоненти, розкривати їх взаємозв'язок; раціонально використовувати навчальний час; забезпечувати наочність навчання; створювати дієві мотиви до отримання знань, а також до використання їх у практичній діяльності.

У сучасних умовах в системі спеціальної освіти технічні засоби використовуються досить ефективно і часом без їх застосування взагалі не уявляється можливим організувати навчально-виховний процес. У процесі навчання осіб з порушеннями слуху використовують сурдотехнічні засоби: звукопідсилююча апаратура (індивідуальні слухові апарати, звукопідсилююча апаратура індивідуального та колективного призначення); прилади та пристрої, які передають інформацію про явища, що сприймаються, звичайно за допомогою слуху, за допомогою умовних сигналів іншого виду (різні системи «Видимого мовлення», які здійснюють перетворення звукового мовлення в світлові сигнали; прилади, які перетворюють звукову інформацію в механічні сигнали).

Одним із суттєвих технічних засобів реабілітації для незрячих і слабозорих осіб є звичайний або переносний комп'ютер, на якому встановлені спеціальні звукові програми з мовленнєвим доступом до екрану: Jaws, Virgo, які допомагають правильно озвучити незрячій особі все, що відбувається на екрані комп'ютера.

Персональний комп'ютер, (який оснащений брайлівськими периферійними пристроями для вводу і виводу інформації та програмою мовленнєвого доступу до екрана монітору, засобом реабілітації осіб з порушеннями зору, отримав назву «комп'ютерний тифлокомплекс». Принципово новою технологією в розробці допоміжних засобів формування і корекції фонетичної сторони мовлення дітей з порушеним слухом і важкими мовленнєвими порушеннями, окрім зазначеної комп'ютерної програми «Видиме мовлення», є такі комп'ютерні засоби корекції формування вимовної сторони мовлення, як: комп'ютерна програма «Візуальний тренажер вимови», комп'ютерна система для логопедії «Мовленнєвий калейдоскоп».

Одним з напрямів при створенні програмного забезпечення для спеціальної освіти є розробка спеціалізованих комп'ютерних

програм, спрямованих на корекцію порушень у розвитку через навчання, які не використовують в своїй безпосередній роботі функцій обробки й перетворення звуку. Серед них: корекційно-діагностична програма «Світ за твоїм вікном», програми «Склади слова (Кросворд)», «Розвивальні ігри в середовищі Лого», «Математика для тих, кому важко». Вони розроблені з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зорієнтовані на необхідне їм спеціальне покрокове навчання в різних змістовних галузях, а також дозволяють вирішувати важливі два завдання: педагогічну діагностику розвитку й індивідуалізацію колекційного навчання.

Не зважаючи на широке використання ТЗКН, їх можливості невичерпані. Наприклад, можливе використання інтерактивної дошки для моделювання комунікативних ситуацій, а навчальних відео-фільмів – для підвищення творчої й мовленнєвої активності учнів.

У навчанні різних категорій осіб, які мають особливі освітні потреби, все ширше застосовується новий потужний засіб – персональний комп'ютер, який забезпечує більш ефективний розвиток навичок читання і письма, навчання математики, іноземної мови, в тому числі і жестового мовлення. При організації роботи з комп'ютерною технікою вкрай важливим є те, щоб вона стала потужним психолого-педагогічним засобом формування потребо-мотиваційного плану, підтримки та подальшого розвитку їх інтересу до мовлення, для моделювання корекції психічних процесів.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито практичні аспекти організації освітнього процесу з використанням онлайн сервісів та технічних засобів корекційного навчання для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Використання зазначених засобів має значні позитивні результати, що стосуються як навчальної так і корекційної діяльності, позитивно впливає на наявні психофізичні особливості розвитку. Виявлені властивості використання онлайн ресурсів дозволяють використовувати технології обробки і перетворення звуку, здійснювати зворотний зв'язок. Такі широкі можливості комп'ютерних технологій сприяють їх використанню на різних етапах корекційної роботи в умовах сучасного освітнього простору для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Чеботарьова Олена Валентинівна

доктор педагогічних наук, завідувач
відділу освіти дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

НАВЧАННЯ, ДОПОМОГА ТА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ВАЖЛИВІ ГУМАНІСТИЧНІ НАПРЯМИ ОСВІТИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Актуальність. Гуманізація – це процес створення умов для самореалізації, самовизначення здобувачів освіти в усій багатогранній повноті її інтелектуального, психологічного і соціального розвитку, орієнтація освітнього процесу на формування особистості.

В умовах воєнного стану в країні гуманістичні напрями освіти дітей з особливими потребами набувають першочергового значення та передбачають важливі основи життєзабезпечення дітей та їхніх родин, надання їм вчасної консультативної психологічної допомоги, підтримки та можливості продовжувати навчання з метою соціальної адаптації та особистісного розвитку.

Негайність вирішення даної проблеми зумовлена військовими подіями, які відбуваються внаслідок повномасштабної війни Російської Федерації проти України, що спричинило низку гострих викликів у соціально-психологічному та гуманітарному стані українського суспільства.

Значна кількість дітей з ООП потребує ефективної психологічної й психотерапевтичної допомоги та підтримки, відновлення процесу навчання для внутрішньо переміщених осіб. Сьогодні спостерігаються нагальні потреби дітей та їхніх родин, які зазнали впливу травмуючих подій, у отриманні ефективного психолого-педагогічного супроводу, наданні освітньої та соціальної допомоги, прояві гуманістичних цінностей суспільства.

В умовах кризових викликів діти з ООП є особливо вразливими до цих страшних подій. Вони по різному реагують на вибухи, переміщення у безпечне місце (бомбосховище), можуть опинитися в ступорі або виявляти істерики під час сирен повітряної тривоги, відчувати постійний страх, розгубленість, тривогу та мати інші негативні психічні прояви.

Урахування їхніх особливостей психофізичного розвитку є ключовою умовою реалізації підтримки, допомоги та їхнього навчання в складних умовах сьогодення. Слід пам'ятати, що діти

з ООП мають різні можливості пізнавальної діяльності, не усі можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні та комунікативні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Виклад основного матеріалу. З самого початку війни в Україні науковцями Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України спільно з практичними працівниками розроблено широкий спектр різного контенту для допомоги та підтримки як дітей з ООП, так і для фахівців, які працюють з такими дітьми наразі, використовуючи різні форми навчання (очну, дистанційну, змішану). Також допомагають консультаціями та порадами батькам дітей з ООП, які потребують підтримки та допомоги фахівців. З метою поширення науково-практичних напрацювань та інноваційного досвіду навчання, підтримки та допомоги дітям в умовах кризових викликів, співробітниками Інституту проводяться різні заходи: міжнародний конгрес, всеукраїнські практико-орієнтовані платформи, конференції, семінари, круглі столи, майстер-класи та ін.

На підтримку та екстрену допомогу дітям з ООП розроблено пам'ятки рекомендаційного характеру, які містять певний алгоритм дій при стресі чи інших нервово-психічних розладах у дітей. Пам'ятки містять певні алгоритми, як діяти в тій чи ситуації та надати допомогу, яку потребують діти та підлітки.

На сторінці Інституту постійно викладається корисний та цікавий матеріал для дітей з ООП різного віку для можливості дорослим заспокоїти дітей, створити психологічний комфорт.

Так, наприклад, для допомоги фахівцям, як працюють з дітьми з ООП, науковцями розроблено методичні матеріали, презентації, путівники для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Запропоновані навчально-методичні матеріали, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації батькам та педагогам, які постійно розміщуються як на сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, так і на сторінці у фейсбуці, розкривають важливі корекційні прийоми у роботі з дітьми з ООП, допомагають у навчанні, використанні психокорекційних прийомів та технологій для нормалізації психічного стану, налагодження комунікації та спілкування дітей зі своїми вчителями, друзями, однолітками.

Педагогам, психологам, батькам дітей з ООП було презентовано різноманітні навчально-методичні матеріали щодо допомоги, підтримки та навчання дітей з ООП в умовах воєнного стану в країні, а саме:

- рекомендації для педагогів та батьків щодо дистанційного навчання дітей з ООП;

- інформаційні матеріали на підтримку педагогів, які навчають дітей з в умовах воєнного стану; численні презентації та відеозаписи щодо порад для батьків, як діяти у складних ситуаціях, як надати дитині психологічну допомогу тощо;

- технології навчання учнів в умовах воєнного стану;

- інформаційні матеріали щодо надання допомоги та підтримки дітям в умовах кризових викликів;

- інтерактивні ігри-навчання для підтримки дітей, які знаходяться в умовах укриття та ін.

Окреслені навчально-методичні розробки та означені матеріали презентуються на різних міжнародних та всеукраїнських заходах. Одним із найвагоміших із них є VIII Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології «Освіта осіб з особливими потребами: виклики XXI століття», організований і проведений Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, який проходив 19-20 жовтня 2022 року в он-лайн форматі.

У заході взяли участь більше 1000 учасників – фахівці вищих навчальних закладів, психологи й педагогів спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти, фахівці ІРЦ та батьки дітей з ООП .

Учасники з різних регіонів України мали змогу ознайомитися з інноваційними науковими розробками та з практичними технологіями навчання та супроводу дітей з ООП, обговорити нагальні питання підтримки та допомоги особам з особливими потребами у воєнний час.

Спікерами був представлений досвід освітньої, психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП в умовах кризових викликів. До уваги учасників заходу представлено актуальні розробки науковців та практичних працівників, надавалися конкретні рекомендації щодо використання корекційних методів, прийомів та сучасних практик навчання дітей з ООП в умовах сьогодення.

Важливе місце в освітньому процесі займає корекційно-розвивальна модель навчання, яка забезпечує школярів необхідними

комплексними знаннями, уміннями та навичками. Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключові, предметні та життєві (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко та ін.).

Реалізація корекційно-розвивальної мети передбачає вирішення низки пріоритетних завдань, зокрема: забезпечення інноваційного змісту освіти шляхом розроблення типових освітніх та модельних навчальних програм на основі компетентнісного підходу, створення освітнього середовища, що забезпечує доступність якісної освіти та успішну соціалізацію учнів з різними пізнавальними можливостями.

Зазначимо, що до кожної дитини з ООП необхідно використовувати індивідуальний та диференційований підхід, тобто враховувати пізнавальні можливості, їхній психологічний та емоційний стан. Завдання повинні бути доступними та зрозумілими, навчальний матеріал повинен подаватися невеликими частинами, враховуючи мовленнєві та комунікативні, сенсомоторні можливості та потреби дітей.

Не зважаючи на складні обставини війни, варто пояснювати дітям у доступній формі щодо подій, які відбуваються навколо, сприяти формуванню у дітей реального сприйняття світу, заспокоювати їх, запевняти у тому, що ворог зазнає поразки і незабаром усі повернемося до мирного життя.

Висновки. Таким чином підтримка, допомога та навчання дітей з ООП в умовах воєнного стану в країні є важливими гуманістичними напрямками освіти, спрямованими на запровадження комплексу психолого-педагогічних заходів та кроків підтримки, які допоможуть навчати, розвивати особистість, мінімізувати наслідки психологічної травми у дітей в умовах сьогодення.

Яковлева Світлана Дмитрівна

доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри
спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Розвиток психіки – це специфіка дитячого віку і відображається при будь-якому стані як нормативного, так і дефіцитарного розвитку. Велика увага приділяється вивченню проявів агресивності у дітей з порушенням інтелекту та причин, які

її викликають. Адже інтелектуальна недостатність суттєво впливає на стан емоційно-вольової сфери дитини та веде до порушень соціальної поведінки.

Теоретичною і методологічною основою для створення ефективної і дієвої системи об'єднання зусиль в області протидії виникненню девіантної поведінки представляється концепція кореляції чинників захисту і чинників ризику розвитку порушень поведінки.

Тому **метою** досліджень є вивчення та знання цих чинників, що дозволять вирішити питання протидії проявам девіантної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Найчастіше порушення емоційно-вольової сфери у дітей з порушенням інтелекту є передумовою формування девіантної поведінки в них.

В якості соціальних чинників, які формують та впливають на агресивну поведінку є: родина, навчальний процес, наявність та характер виконаної роботи, спілкування в асоціальних групах та інше.

Наприклад, у 1-му класі учні, які мають інтелектуальну недостатність, найчастіше потребують в почуттях спокою, безпеки, емоційно насичених стосунків з оточуючими. Проте, частіше всього спостерігається дефіцит емоційних контактів, якого їм так бракує. Постійне пригнічення ззовні своєрідних емоційних проявів школярів часто призводить до зародження у них почуття неповноцінності та потреби персональної уваги як з боку дорослих, так і з боку однокласників.

До третього року навчання у дітей підвищується активність, яка сприяє емоційній розрядці. Вже частіше трапляються, порівняно з першим роком навчання, агресивні прояви. Школярі активно реагують на зовнішні стимули і часто негативно сприймають обмеження і заборони з боку педагога, відверто негативно реагують на зауваження або недооцінку їх роботи. В перші роки навчання спостерігається тенденція до емоційної дезадаптованості молодших учнів з порушеним розвитком в умовах шкільного навчання, що є наслідком недостатньої особистісної та емоційної готовності цієї категорії аномальних дітей до початку навчання.

Певна залежність від агресивності дітей є залежність від структури родини. Наприклад, на агресивну поведінку дітей з порушенням інтелекту впливає не лише структура їх дефекту, але й те, що вони проживають в неповній або в багатодітній родині.

Прояв агресивності може бути реакцією на розлучення батьків, при цьому способи реагування різноманітні, залежно від віку дитини, статі та фізіологічних особливостей. У дітей дошкільного віку реакція незріла і носить безпричинний характер. Хлопчики відрізняються підвищеною агресивністю стосовно однолітків. Розпад родини для дітей в такому віці є основним чинником виникнення проявів до зростання ворожості, жорстокості, непокорності та асоціальної поведінки. Прояви також можуть бути спричинені ревностями стосовно інших членів родини, найчастіше до братів та сестер. В її основі лежить прагнення звернути на себе увагу дорослих та суперництво за любов дорослих.

Серед особливостей сімейного виховання, які провокують агресії в дитині, виділяють наступні:

- недолік тепла і пещення з боку батьків;
- поблажливе відношення до агресії;
- байдуже відношення до дітей.

З боку виховання батьками своїх дітей, такі фактори як холодність, жорстокість, відсутність контролю, суворі покарання – впливають на формування особистості дитини з порушенням розумового розвитку.

Для більш успішного розвитку дитини важливим є не тільки сприятливий психологічний клімат сім'ї, але і збереження активних контактів родини з друзями, колегами, зі світом. Важливим складником у вихованні дитини з особливими потребами є те, щоб родина не замикалася в своєму горі, не занурювалася в «себе», не соромилась своєї хворої дитини. Зберігаючи контакти із соціальним оточенням, батьки сприяють як соціальній адаптації своєї дитини, так і гуманізації суспільства, формуючи у здорових її членів правильне ставлення до хворої дитини, співчуття і бажання надавати йому допомогу.

У багатьох публікаціях, присвячених вихованню дітей з порушенням інтелектом, виділяють такі форми ставлення батьків до своїх дітей, що мають проблеми у розвитку:

1) Батьки глибоко, навіть трагічно, переживають неповноцінність дитини, шкодують її, оточують надмірною увагою; опікують, звільняючи від посильних обов'язків. Надмірна опіка позбавляє дитину самостійності, можливості належним чином пристосуватися до складних життєвих умов;

2) Не бажаючи примиритися з неповноцінністю дитини, батьки перебільшують її можливості, не помічаючи недоліків у розвитку;

3) Батьки соромляться неповноцінної дитини, ховають її від людей, не відвідують громадські місця, позбавляючи дитину життєвих вражень. Дитина повільно розвивається та зростає забитою і боязкою.

4) Дитина з проблемами займає в родині місце «пасинка», її ображають, насміхаються над нею, підкреслюючи її неповноцінність. У дитини часто пригнічений стан, вона уразлива, дратівлива та уперта.

5) Батьки не звертають увагу на дитину, намагаючись все виховання перекласти на спеціальний заклад.

Акцентуючи увагу на спокої, терплячості, справедливості та послідовності батьків у спілкуванні з проблемними дітьми, вчені підкреслюють необхідність особливого, індивідуального підходу до дитини, врахування її особливостей. Відомий американський педіатр Б.Спок, розглядаючи родини, які мають дітей з порушеннями інтелекту, виділяє наступні види відносин батьків до своєї дитини:

1) Батьки соромляться недоліків своєї дитини, надмірно оберігають її. Дитина не відчуває себе спокійною і в безпеці. Вона замкнута, не йде на контакт.

2) Батьки помилково вважають себе винними в стані дитини, наполягають на проведенні самих нерозумних методів «лікування», які тільки засмучують дитину, але не приносять ніякої користі.

3) Батьки поступово приходять до висновку про безнадійність стану дитини, відмовляють у прояві до неї будь-яких знаків уваги, любові.

4) Батьки не помічають проблем у розвитку дитини і доводять собі і всьому світу, що вона не дурніша інших. Такі батьки постійно стимулюють дитину, пред'являють до неї завищені вимоги. Постійний тиск робить дитину впертою і дратівливою, а часті ситуації, в яких вона відчуває себе не компетентно та некомфортно, позбавляють її впевненості в собі.

5) Батьки сприймають дитину природно. Дитина відчуває себе впевнено, щасливо та такою як усі.

Б.Спок підкреслює, що дитина буде щасливішою, якщо її не шкодують, ставляться до неї природно, тоді родина починає говорити не про неї, а з нею.

Щодо дітей з порушенням інтелекту, які проживають у дитячих будинках, то психологічним поясненням виникнення в них агресії є недостатність потреби у материнському піклуванні, батьківській любові. В якості основної причини проявів агресивності відмічають також дефекти в становленні самоіндентичності: нестійкість, сплутаність, протиріччя та не виявлення Я-концепції, котра є у дітей, вихованих поза родиною, до набору випадкових характеристик і може слугувати як причина, так і наслідок постійного переживання емоційного дискомфорту.

В деяких випадках причиною розвитку агресивності є психічні захворювання дитини, спадкові хвороби, тобто агресія може мати біологічну природу. Однак, треба мати на увазі, що біологічні процеси перебігають у соціальному контексті. Зовнішнє середовище впливає на внутрішні біологічні процеси і визначає характер реакції на впливи середовища.

Висновки. Отже, вірніше сказати, що біологічні фактори не відіграють вирішальну роль у формування поведінки дітей з порушенням інтелектом, а те, що біологічні чинники разом з соціальним оточенням впливають на виникнення агресивних реакцій у дитини.

РОЗДІЛ 3
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ
КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ
ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЇХ БАТЬКАМ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Буйняк Мар'яна Геннадіївна

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

Михальська Світлана Анатоліївна

доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ФАХІВЦІВ
ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ
З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність. Запровадження на території України правового режиму воєнного стану стало викликом для працівників усіх галузей. Не є виключенням й фахівці зі спеціальної освіти, які були змушені пристосовуватися до екстремальних умов праці, засвоювати нові та вдосконалювати наявні професійні компетентності, пов'язані з психолого-педагогічним супроводом дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) та їхніх батьків.

Проблема співпраці з батьками дітей з ООП, їхнього психолого-педагогічного супроводу у різних типах закладів є однією з найбільш актуальних для сучасної практики спеціальної та інклюзивної освіти. Окремі аспекти зазначеної теми висвітлено у науковому доробку М. Буйняк, А. Висоцької, О. Гаяш, А. Колупаєвої, С. Миронової, І. Омельченко, Д. Шульженко та ін.; особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та їхніх батьків в умовах воєнного стану у своїх працях розглядали О. Деркачук, І. Луценко, О. Чеботарьова та ін.

Вчені одноголосно наголошують, що значних успіхів у навчанні, вихованні, корекційно-розвитковій роботі й соціалізації дитини з ООП може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків. Адже саме сім'я є первинним

соціальним середовищем дитини, під впливом якого формуються знання дитини про оточуючий світ, і саме завдяки участі батьків в процесі розвитку дитини забезпечується ефективність навчання, виховання і корекційно-розвиткової роботи. В умовах воєнного стану батьки дітей з ООП відчують подвійний стрес, оскільки до проблем, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком «особливої» дитини, додалися психотравмуючі фактори, пов'язані з війною. Сукупність цих чинників призводить до того, що можливості та внутрішні ресурси дорослих суттєво зменшилися, натомість діти потребують не меншої, а в травматичних обставинах й більшої, уваги. Все вищезазначене обумовлює потребу в наданні кваліфікованої, в першу чергу психологічної допомоги родинам, які виховують дітей з ООП.

Однією з перших установ, до якої звертаються батьки дітей з ООП, є інклюзивно-ресурсний центр (далі – ІРЦ). В умовах воєнного стану навантаження на працівників ІРЦ, особливо в західних регіонах країни, суттєво зросло за рахунок внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО). Зазначимо, що пов'язано це як із збільшенням кількості дітей з ООП, які потребують комплексної оцінки розвитку та корекційно-розвиткових послуг, так і з зростанням кількості звернень з боку батьків дітей з ООП, які потребують психологічної та методичної підтримки.

Метою наукової публікації є визначення особливостей співпраці фахівців ІРЦ з батьками дітей з ООП в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. З 29.04.2022 р. набула чинності Постанова Кабінету міністрів України «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр», в якій висвітлено нові аспекти діяльності ІРЦ в умовах воєнного стану, зокрема:

- у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) додатковими завданнями ІРЦ є:

- проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами, які вимушені змінити своє місце проживання (перебування);

- надання інформації батькам (іншим законним представникам) особи з особливими освітніми потребами, які переїхали на тимчасове місце проживання в межах України, про заклади освіти, в яких можна продовжити здобуття освіти та можливість отримання психологічної, соціальної та іншої допомоги;

- у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) для дітей, які переїхали на тимчасове місце проживання, комплексна оцінка проводиться протягом тижня з моменту подання звернення (заяви);

- для здобувачів освіти комплексна оцінка проводиться з обов'язковим спостереженням та додатковим збором інформації фахівцями ІРЦ про особливості навчання особи в закладі освіти та/або за місцем її проживання (перебування), в тому числі тимчасового у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду);

- у період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) комплексна оцінка з підготовкою відповідного висновку проводиться протягом п'яти робочих днів.

Проведене нами дослідження особливостей сімейного виховання дітей з ООП в умовах воєнного та стану співпраці ІРЦ з їхніми родинами дозволило визначити як позитивні, так і негативні тенденції, що впливають на взаємодію батьків з фахівцями.

До позитивних тенденцій належать:

- посилення згуртованості членів родини;
- підтримка зв'язків, комунікація з іншими сім'ями, які виховують дітей з ООП, та з фахівцями;
- прагнення надати дітям всебічну підтримку, задовільнити їхню потребу в безпеці та захисті;
- прагнення батьків по можливості максимально наповнити життя дитини позитивними враженнями та емоційним спілкуванням з дорослими.

Серед негативних тенденцій найбільш поширеними є: зосередження батьків на власних переживаннях, байдужість до дитини, роздратованість, відсутність емоційної близькості й підтримки дитини.

Зазначені позитивні й негативні особливості сімейного виховання мають бути враховані як під час безпосереднього спілкування, так і під час проведення заходів з батьками. Враховуючи перелічені недоліки, в період воєнного стану фахівцям ІРЦ особливу увагу слід приділяти психологічній підтримці батьків, проведенню з ними консультативної та просвітницької роботи, в процесі якої важливо акцентувати їхню увагу на тому, що саме від їхнього психоемоційного стану залежить стан дитини.

Другим важливим напрямом співпраці ІРЦ з батьками є навчання їх методам і прийомам психологічної підтримки дитини. Фахівці мають наголошувати, що саме батьки, як найближчі дитині люди, мають допомогти їй відчувати себе захищеною. Для цього потрібно кожного дня спілкуватися з дитиною про те, що для неї важливо, які емоції та стани вона переживає: про її справи, радощі, страхи, негативні спогади, емоції. Щоб допомогти батькам навчитись розуміти і приймати дитячі хвилювання та відповідною мірою виявляти свої емоції, фахівцям ІРЦ слід організовувати для них семінари-практикуми, тренінги, підготувати тематичні пам'ятки з порадами тощо.

Зауважимо, що психологічна підтримка дитини з ООП в умовах воєнного стану базується на виконанні нею щоденних звичних справ (гігієнічні процедури, прогулянки, ігри, фізична активність, побутові справи, догляд за домашніми тваринами та ін.), оскільки це дозволяє знизити рівень тривожності та стабілізувати дитину з ООП, для якої звичні справи є основою безпеки та впевненості. Тому фахівці обов'язково мають надавати поради батькам зі створення для дітей сталого розкладу дня, який бажано візуалізувати у формі картинок для кращого сприймання.

Спланований розклад не лише створює стан передбачуваності для дитини, допомагає зменшити її тривожність, але й дає підтримку психологічній рівновазі дорослого: коли одна людина обіцяє іншій (дитині) щось робити в певному порядку та дотримується цієї обіцянки, це позитивно впливає й на стабілізацію самого дорослого – він також має план дій як опору.

Висновки. Отже, загалом можна виділити такі основні напрями співпраці фахівців ІРЦ з батьками дітей з ООП в період воєнного стану:

- 1) психологічна підтримка батьків з метою стабілізації їхнього психоемоційного стану та відновлення ресурсів психіки;
- 2) навчання батьків методам і прийомам психологічної підтримки дітей з ООП;
- 3) навчання батьків прийомам корекційно-розвиткового впливу на дитину;
- 4) інформаційно-просвітницька робота з батьками, надання їм методичної підтримки з питань навчання і виховання дітей з ООП;
- 5) участь батьків в процедурі комплексної оцінки розвитку дитини.

Перспективними напрямами дослідження вважаємо розробку методичного забезпечення для оптимізації співпраці фахівців ІРЦ з батьками дітей з ООП в умовах воєнного стану.

Вовченко Ольга Анатоліївна

доктор психологічних наук,
старший дослідник,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями слуху
Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

**ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМОВАНІСТЬ ТА СТРЕС ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗА УМОВ ВІЙНИ**

Актуальність. З початку війни психологами все активніше обговорюється поняття стресу, стресовитривалості, стресостійкості, травматизації найбільш незахищеної категорії українців – дітей, що переживають нині війну в Україні разом із дорослим населенням. Вище згадані поняття багато в чому визначають, чи виникне у дитини дистрес у відповідь на певні події, чи характеризується її психічний стан витривалістю, стійкістю.

В даний час, стрес є і був дуже серйозною проблемою, практично протягом всього життя особистості, але загострився він саме за умов війни, коли ніхто з дорослого оточення не був до цього готовим, відповідно і діти також. *Мета.* Від так, метою нашої публікації буде огляд основних аспектів сутності стресу, стресостійкості дитини з особливими освітніми потребами (**далі діти з ООП*), можливості пристосування до такого явища та роль у психологічній підтримці дитини з ООП дорослим поколінням, зокрема найблищим – батьками, рідними.

Тому ми вважаємо, що формувати стресостійкість необхідно починаючи ще у дошкільному віці, щоб у подальшому житті було легше адаптуватися до будь-яких зовнішніх і внутрішніх факторів, що провокують стан стресу, в тому числі і такого явища, як війна.

Виклад основного матеріалу. Стресостійкість дитини – це вміння долати труднощі, регулювати емоції та поведінку (як самостійно, так і з допомогою дорослого), розуміти настрої оточуючих, у відповідних ситуаціях виявляти витримку, бути компетентним у своїх емоціях в складних, напружених ситуаціях війни.

Відмітимо, що дитини з ООП за будь-якого віку переживає нині два типи стресу: фізіологічний та психологічний:

– фізіологічний стрес пов'язаний із реальним побутовими подразником, відсутністю звичних речей чи умов, місця проживання, знайомих людей, друзів тощо;

– психологічний стрес характерний тим, що особистість, зокрема з особливими освітніми потребами оцінює майбутню ситуацію на основі індивідуальних знань та досвіду як загрози, важку.

У свою чергу психологічний стрес поділяється на інформаційний та емоційний. Інформаційний стрес розвивається тоді, коли виникає інформаційне навантаження, тобто дитина не справляється із завданням, не встигає приймати вірні рішення у необхідному темпі за умов високого ступеня відповідальності (принести воду в новому помешканні, швидко одягнутися та ін.). Для цього виду стресу характерно погіршення пам'яті, зниження концентрації уваги та посилення відволікання. Емоційний стрес з'являється в ситуаціях загрози, небезпеки, образи, погроз, або серед найближчого оточення особи з ООП або серед того, яке нині є актуальним для дитини (тимчасовим новим колом спілкування).

Стрес та пристосування до нього у дитини з ООП проходить кілька стадій:

1. Стадія мобілізації чи тривоги, яка ще має назву аварійної. У цей період відбувається мобілізація всіх захисних функцій організму та ресурсів дитячого організму.

2. Стадія резистентності, стійкості є стадією своєрідного опору. Якщо причини стресу/стресів на першій стадії не вдалося усунути, в організмі дитини відбувається перебудова і починається витрачання особистісних ресурсів на боротьбу зі стресором, функції організму починають працювати на виснаження.

3. Стадія виснаження подібна до заціпеніння, позбавлення сил і можливостей руху. Дитина не здатна адекватно оцінювати ситуацію в якій нині опинилась, себе як особистість та приймати певні рішення, діючи автоматично.

Проходження кожної стадії стресу або її «проживання» залежить від: рівня стійкості дитини, інтенсивності та тривалості впливу стресора, адаптивної гнучкості.

На нашу думку, за умов стресу виникають складні фізіологічні та біохімічні зрушення, зміни – це прояв стародавньої, що сформувалася під час еволюції оборонної реакції, або як її називають, «реакції боротьби та втечі». Ця реакція миттєво

активувалася у наших предків за найменшої загрози, забезпечуючи з максимальною швидкістю мобілізацію сил організму, необхідних боротьби з ворогом чи втечі від нього.

Термін «стрес» відображає три основні аспекти стресу, на яких сконцентровано увагу сучасних досліджень у спеціальній психології. Це:

– стрес як ситуація або властиві їй фактори, які потребують додаткової мобілізації та змін у поведінці особистості з ООП;

– стрес як стан, що активізує цілу низку специфічних фізіологічних та психологічних проявів;

– стрес як відтерміновані негативні наслідки гострих переживань, що порушують дієздатність та здоров'я дитини з ООП.

Висновки. Підсумовуючи важливість та необхідність практичного впливу на стрес дитини фахівців психологів, окреслимо основні наслідки, які він може спричинити особистості дитини:

– суб'єктивні – занепокоєння, агресія, депресія, втома, погіршення настрою тощо;

– поведінкові – схильність до самогубства, алкоголізму, токсикоманії, емоційних спалахів, імпульсивної поведінки та інше;

– пізнавальні – порушення функцій уваги, зниження розумової діяльності, зниження рівня концентрації ;

– фізіологічні – збільшення рівня глюкози у крові, підвищення артеріального тиску, розширення зіниць, змінне відчуття спекотності тіла на холод чи навпаки, неврологічні розлади тощо.

Шановні батьки, рідні, навіть за умов війни, болю та переживань, будьте уважні до своїх дітей! Вони потребують Вашої уваги та турботи набагато більше ніж за умов мирного часу!

Грудій Наталія Олексіївна

Магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність. Одним із орієнтирів становлення особистісних характеристик школярів є їх здатність усвідомленого вираження власних почуттів, думок, потреб, здатність вести діалог з іншими людьми й досягати з ними порозуміння. Феноменом, який інтегрує

зазначені вище характеристики особистості є – емоційний інтелект. Концепція емоційного інтелекту активно розвивається, як узакордонній, так і в українській психології та олігофренопсихології. Це дослідження Н. Андрєєвої, Р. Бар-Она, О. Власової, Д. Гоулмана, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Крузо, Д. Люсін, Л. Носенко, Дж. Майєра, Г. Юсупової та інших.

Поняття «емоційний інтелект» (EQ) було введено в 1990 році. Дж. Майєром та П. Саловеем, які описували емоційний інтелект, як різновид соціального інтелекту, який відповідає за здібність індивіда відслідковувати свої та чужі емоції та почуття. Широке розповсюдження поняття «емоційний інтелект» отримало завдяки працям Д. Гоулмана, які були опубліковані в 1995 році. Зміст і сенс цього поняття зводився до того, що емоційний інтелект є здібністю людини трактувати (розуміти) власні емоції та емоції оточуючих людей, для того, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей. Д. Гоулмен вважав, що емоційний інтелект є поєднанням когнітивних здібностей та особистісних характеристик людини.

Р. Бар-Он, який ввів абривіатуру EQ визначає емоційний інтелект, як набір когнітивних здібностей, компетенцій та навичок, які впливають на здібність людини долати виклики й тиск зовнішнього середовища. У працях Р. Бар-Она під поняттям «емоційний інтелект» розуміються особистісні характеристики людини й відкидається вплив когнітивних здібностей.

Мета роботи полягає у висвітленні особливостей розвитку емоційного інтелекту в осіб з інтелектуальними труднощами в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік – це період коли особа дорослішає, емоційно та соціально відділяється від родини, період, коли референтною групою для підлітка стають його однолітки. Підліток, який не вміє налагоджувати стосунки зі своїми ровесниками має великий ризик увійти в одну з форм залежностей (вони можуть бути різними, найтиповішими в наш час є ігроманія, кіберзалежність тощо).

Актуальність цієї проблематики полягає й в тому, що процес соціалізації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється занадто складно, повільно, з великими труднощами. Підлітки означеної категорії достатньо часто опиняються

ізолюваними від суспільства однолітків, як з нормо-типовим розвитком, так із психофізичними порушеннями у розвитку.

Дуже важливим для підлітків з інтелектуальними порушеннями є розширення їхнього соціального (життєвого) досвіду, встановлення контактів шляхом їх поступового введення в соціальне й предметне оточення.

Розвиток емоційного інтелекту в підлітків з інтелектуальними порушеннями відіграє важливу роль, адже розуміння емоцій дозволяє описувати власні емоції, навчає правильно користуватися ними, дозволяє розуміти підлітку зазначеної категорії емоційні стани інших людей, диференціювати ці емоційні стани, вести себе (коригувати власну поведінку) відповідно до емоційного тла оточуючого середовища тощо.

За даними І. Андрєвої, Г. Бреслава, О. Калмикової та О. Дев'ятих, емоційний інтелект має різні рівні розвитку. Дякуючи цьому дослідники можуть визначити рівень емоційних здібностей кожної людини.

Емоційні порушення в підлітковому віці в осіб з інтелектуальними труднощами можуть негативно впливати на розвиток людини й тим самим впливати на формування її життєвих компетентностей. Деякі типи порушення поведінки у дітей означеної категорії тісно пов'язані з різноманітними формами емоційних порушень.

Аналіз спеціалізованої психолого-педагогічної літератури дозволив нам виділити деякі особливості емоційного інтелекту підлітків з інтелектуальними порушеннями. Таким особам доволі часто складно розуміти («зчитувати») різні емоції та емоційні стани, що, на нашу думку, пов'язано з обмеженим запасом емоційного словника.

Підліткам з інтелектуальними порушеннями складно розуміти емоції інших людей, вони не здатні вплинути на чужі емоційні стани. Такі особи не можуть керувати не тільки чужими, але й власними емоціями.

У підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку сповільнений темп розвитку емоційної сфери, утруднений пошук механізмів саморегуляції, що передусім проявляється в не здатності контролю власних емоцій.

Проведені емпіричні дослідження Н. Холлом свідчать, що підлітки з порушеннями інтелекту не завжди усвідомлюють

і розуміють власні емоції. У них – збіднілий словник. Також Н. Холл констатує низький ступінь знань про власний внутрішній стан. Емоційна поінформованість у підлітків цієї категорії дуже низька. Підлітки з порушеннями інтелекту не вміють доволно керувати власними емоціями. Ці особи не розуміють емоції інших, вони не вміють і не можуть співпереживати емоціям та емоційним станам своїх знайомих і близьких.

На думку Н. Холла це може бути пов'язаним із невмінням розпізнавати чужі емоції, тому й у них відсутня навичка керувати чужими емоціями та почуттями.

Як висновок Н. Холл зазначає, що емоційний інтелект у підлітків з зазначеної категорії розвинутий погано й перебуває на низькому рівні розвитку. Це проявляється в нездатності розуміти власні емоції та емоції інших людей, невмінні керувати своїми та чужими емоційними станами.

М. Манойлова проводила власні дослідження за методикою «Діагностика емоційного інтелекту». Нею було встановлено, що в підлітків цієї категорії емоційний інтелект перебуває на низькому рівні. Низькі показники внутрішньо особистісного аспекта характеризуються обмеженими знаннями про емоційні стани, про їх роль у житті людини.

За даними М. Манойлової, підлітки з порушеннями інтелекту не відчувають важливості розуміння своєї значимості для оточуючих, вони не мають мотивації до самопізнання, не розуміють важливості почуттів інших людей та ролі цих почуттів у процесі спілкування та соціального контактування. Їм дуже складно (фактично вони не розуміють) зрозуміти інші погляди, іншу точку зору.

М. Манойлова вважає це однією із провідних причин складності соціалізації, складності в розв'язанні спорів чи інших конфліктних ситуацій.

У підлітків з інтелектуальними порушеннями не достатньо розвинутий самоконтроль. Вони, як правило, імпульсивні в прояві власних емоцій. Часто негативні емоції їм заважають усвідомити важливість та цінність власного положення в житті інших людей, соціума в цілому.

Низькі показники міжособистісного аспекту проявляються в невмінні визначати й розуміти чужі емоції. Вони не можуть розуміти й приймати чужі емоції та почуття через обмеженість знань про емоційні стани.

Підлітки з інтелектуальними порушеннями відчують значні труднощі в розпізнаванні емоцій інших осіб, що впливає на результативність процесу спілкування. У підлітків, які приймали участь в дослідженнях М. Манойлової, було зафіксовано недостатньо розвинуті вміння керувати станами інших людей, щоб не допустити появи небажаних емоційних станів.

Підлітки з інтелектуальними порушеннями приймаючи рішення не враховують той фактор, що можуть задіти («ранити», зробити боляче іншому) свої або інші почуття, емоції.

Експериментальні дослідження К. Ізарда свідчать про те, що підлітки з інтелектуальними порушеннями (80 %) мають у переважній більшості позитивне емоційне тло. У школярів цієї категорії проявлялися в значній мірі наступні емоції: інтерес; радість; гнів; неприязнь.

Ці емоції підліткам з порушеннями інтелекту відомі і вони найчастіше їх відзначали.

К. Ізард відзначав слабкий запас емоцій у підлітків цієї категорії. Він зазначав, що таким особам потрібно детально пояснювати сутність конкретної емоції, її значення, а також повторно повертатися до цієї проблематики, з метою з'ясування, як міцно дитина з інтелектуальними порушеннями усвідомила зміст певної емоції.

До схожих висновків прийшла А. Заблука, яка застосувавши методику «Асоційований словник емоцій», зазначала, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не мають уявлень про емоції, не усвідомлюють сенс того чи іншого емоційного поняття.

Вони мають обмежений словник емоцій та емоційних станів. До такого висновку А. Заблука прийшла з'ясувавши, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не знають синонімів до слів, якими позначають емоції чи емоційні стани.

Як бачимо, емпіричні дослідження А. Заблуки, К. Ізарда, М. Манойлової, Н. Холла та інших, свідчать про низький рівень емоційного інтелекту у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Це відображається в низькому рівні розвитку його складових та характеризується деякими особливостями, зокрема: обмеженим запасом словника емоцій; слабким усвідомленням і розумінням власних емоцій; низьким рівнем знань про свій внутрішній стан; нездатністю керувати власними емоціями; нездатністю розуміти чужі емоції; нездатністю керувати емоціями інших людей.

Отже, підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не здатні керувати ні своїми емоціями, ні емоціями інших людей.

На нашу думку, підлітки з порушеннями інтелекту потребують допомоги, корекційно-психологічного супроводу з метою формування й розвитку емоційного інтелекту в означеній категорії осіб. Організація корекційно-психологічного супроводу школярів зазначеної категорії дозволить підвищити рівень всіх компонентів і здібностей, які входять до структури емоційного інтелекту.

Логічно припустити, що низький рівень емоційного інтелекту в підлітків з порушеннями інтелекту негативно впливає на формування й розвиток у них життєвих компетентностей, на процес їхньої соціалізації та формування власного життєвого досвіду.

На переконання О. Калмикової та О. Дев'ятих потрібно проводити роботу з підлітками цієї категорії за наступними напрямками: розширення словника емоцій підлітків з інтелектуальними порушеннями; ідентифікація емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку; управління емоціями підлітків з інтелектуальними порушеннями; диференціація емоцій підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку; створення умов для повноцінного комунікування підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку в різних умовах (знайомих, частково знайомих, незнайомих; спілкування зі знайомими й незнайомими особами; комунікування з людьми різного віку – молодшими за себе, ровесниками, старшими за себе; спілкування з особами протилежної статі).

Висновки. Таким чином, для успішної соціалізації підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку актуальною залишається проблема наявності емоційного інтелекту на достатньому або високому рівнях. Фактично в осіб зазначеної категорії спостерігається значне відставання за показниками емоційного інтелекту від нормо-типових однолітків.

Дослідження сучасних закордонних і вітчизняних науковців свідчать про низький рівень розвитку складових емоційного інтелекту у підлітків зазначеної категорії. До типових особливостей відносяться: обмежений запас словника емоцій, слабе розумінням власних емоцій, низький рівень знань про свій внутрішній емоційний стан, нездатність керувати власними емоціями, нерозуміння емоцій та емоційних станів інших людей, невміння керувати емоціями інших людей.

Диська Ірина Олександрівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ НА УКРАЇНСЬКИХ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЯХ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Актуальність. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується пошуком нових шляхів соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. При цьому поетапна соціалізація та становлення особистості дитини у зазначеному плані має забезпечуватися адекватними педагогічними засобами – засобами організаційних форм, змісту та методів навчання, виховання та корекції розвитку дитини зі зниженим слухом, формуванням комплексного багатобічного підходу до кожної особистості окремо, адже успішна адаптація дитини в соціумі залежить і від біологічних факторів середовища та конституційного типу людини, так і від соціальних факторів та індивідуально-психологічних особливостей особистості, що визначають її адаптаційні можливості.

Важливо зазначити, що виховання учнів зі зниженим слухом – це не просто акт соціалізації, а особистісно-соціальний інтеграційний процес, в якому суб'єкт (особистість) зберігає конститутивну функцію, навіть якщо через фізичні і психічні порушення вона частково прихована.

Наукові підходи до формування морально-етичних цінностей особистості визначалися такими видатними вченими як Л. Божович, Л. Виготський, Н. Коломинський, В. Лубовський, А. Макаренко, М. Певзнер, С. Рубінштейн. В галузі сурдопедагогіки процес формування моральних якостей дитини зі зниженим слухом має своє відображення в дослідженнях Г. Зайцевої, Т. Розанової, Л. Фомічової та ін.

Відповідно, проблема пристосування особистості до соціально-культурних норм суспільства і її інтеграція видається більш складним процесом з огляду на те, що зусиль, докладених педагогами у школі може видатися замало для адаптації учнів поза її межами.

Важливим завданням, що постає перед сучасною спеціальною освітою, є пошук таких універсальних методів і форм роботи з дітьми, що мають порушення слуху, які б змогли сприяти не лише адаптації у вузькому колі шкільного оточення, а і забезпечили адаптованість особистості у межах загальнодержавного соціально-культурного середовища. Вагомим підґрунтям для вирішення цих завдань є українські національні традиції, покладені в основу виховання учнів.

Метою роботи є розкриття напрямів формування моральних якостей учнів зі зниженим слухом на українських національних традиціях в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Одним із провідних засобів формування моральних якостей учнів зі зниженим слухом молодшого шкільного віку на українських національних традиціях є декоративно-прикладне мистецтво, яке виступає оберегом національної народної культури і уявляє собою яскраво виражений національний колорит.

Художня кераміка – один з найпоширеніших видів українського декоративного мистецтва. Зародившись у глибокій давнині, вона за тривалий час свого розвитку досягла високого художнього рівня й технічної досконалості. Вивчення історії розвитку мистецтва кераміки, технології створення, функціонального призначення керамічних виробів, змісту орнаментальних мотивів, композиції та колориту дає можливість всесторонньо пізнати традиції побуту, культури українського народу. Художня кераміка виступає одним із важливих засобів вивчення народних традицій декоративно-прикладного мистецтва.

Учні спеціального освітнього закладу необхідно знайомити з колоритним світом української кераміки. Це пробудить у них зацікавленість до народних традицій виготовлення керамічних виробів. Але особливо цікавою для дітей зі зниженим слухом молодшого шкільного віку є керамічна іграшка у її найрізноманітніших проявах. Керамічна іграшка проста, лаконічна за формою, зрозуміла дітям, і, безперечно доступна для виготовлення учнями у шкільних умовах.

Серед традиційної народної кераміки, іграшка посідає своєрідне місце. Не так багато видів декоративно-прикладного мистецтва, які були б настільки доступними для розуміння дітьми, цікавими і досить простими у виготовленні як іграшка. Ця тема

відкриває перед дітьми величезне поле діяльності і великі можливості. Образи народного мистецтва особливо близькі дітям молодшого шкільного віку. Необхідно закріпити їх у свідомості дитини, вивести на новий, більш високий рівень розуміння. Виховати людину, поважаючу традиції свого народу, що дбайливо ставиться до свого коріння, патріота своєї Батьківщини – одне з головних завдань сучасної освіти. Глиняна іграшка як частина цілісного світу народної творчості повинна бути обов'язково відкрита дітям. Яскрава, весела, добра, рідна, народна глиняна іграшка завжди сприймається дітьми як шматочок казки, легенди, яка прийшла до нас з глибини століть, і розширює можливості використання художньої кераміки як засобу формування моральних якостей.

Виготовлення глиняних іграшок – це особлива галузь керамічної справи. Практика свідчить, що учні молодших класів люблять ліпити, їм дуже цікавий процес створення в об'ємі власного задуму. Але саме головне, як свідчать численні педагогічні дослідження, до ліплення дітей заохочує те, що вони можуть зі шматка пластиліну чи глини неодноразово виліплювати фігурки, змінювати їх, переробляти. Цей вид творчої роботи дає можливість відчути об'ємність, пластику і навіть рухомість як матеріалу, так і створених фігурок, іграшок. Створені дітьми об'ємні фігурки в дитячій уяві і в ігровій формі набувають живих рис. В руках дитини вони рухаються, «розмовляють», сміються тощо. Тому дітям дуже цікаво займатися ліпленням саме з глини. Це – природній матеріал, глина, яку використовували наші предки з давніх-давен. І тому потрібно залучати дітей навчатися основам ліплення саме за допомогою глини, прилучати їх до народного мистецтва.

Робота учнів зі зниженим слухом повинна завжди знаходити живий відгук серед оточуючих. Створюючи свої твори, діти вкладають в них свою працю, талант, свою душу. Відрадно бачити, коли робота, виконана зі справжнім інтересом, задоволенням від процесу виготовлення, приносить згодом її творцю успіх, визнання оточуючих. Це значно підвищує самооцінку, допомагає дитині самоствердитися, повірити у свої сили і можливості.

На заняттях з художньої кераміки діти підвищують свій культурний рівень, розширюють загальний кругозір (наприклад, дізнаються особливості технології, різні способи роботи з глиною, умови сушіння, випалу та ін.). Не кожен дорослий, а тим більше

учень, знає, які особливості виготовлення керамічних виробів. Можливості кераміки як засобу формування моральних якостей величезні. Наскільки широко ці можливості будуть використані на практиці, залежить від безлічі факторів, головним серед яких є, безумовно, рівень професійної підготовки педагогів.

Звичайно, діти різні, з різними індивідуальними можливостями, а, отже, і їхні глиняні вироби будуть різнитися від поданого зразка. Проте, педагогу необхідно знайти в кожному виробі те, що зроблено добре, відмічаючи як постарався учень, і над чим треба попрацювати, таким чином формуючи у дітей прагнення до самовдосконалення. Також важливо провести роботу, спрямовану на адекватне ставлення учнів до себе та інших дітей, навчаючи їх оцінювати свою роботу, порівнювати зі зразком педагога, а не виробами інших дітей, поважати роботу кожного учня, адже кожен з них старався, стимулювати дітей до позитивної оцінки робіт інших.

Глина сприйнятлива до почуттів і може ефективно допомогти відреагувати гнів, агресію, страх, тривогу, провину, тим самим знижуючи ймовірність прояву їх у реальному житті. Пластичність глини дозволяє вносити зміни в роботу і «виправляти емоційний стан». Робота з глиною розвиває моторику рук, кінестетичні відчуття, тіло починає через глину спілкуватися і стан людини проявляється найбільш виразно. Глина служить гарним матеріалом для виготовлення іграшок і виробів на позакласних заняттях. Це прекрасний пластичний матеріал, що дозволяє учням ліпити різноманітні об'ємні предмети. Кераміка дає можливість вчителю вести корекційну роботу, спрямовану на підвищення рівня інтелектуальної активності учнів, несе в собі великі можливості для вирішення завдань корекційно-розвивального навчання.

Головна мета національно-патріотичного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури, трансформації самосвідомості. Ця мета повинна конкретизуватись через систему виховних завдань, що є загальними не тільки для навчально-виховних закладів, а й для всього суспільства в цілому. Насамперед,

це забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито напрями формування моральних якостей учнів зі зниженим слухом на українських національних традиціях в сучасному освітньому просторі. Констатовано, що використання художньої кераміки як засобу формування моральних якостей учнів означеної нозології в умовах спеціального освітнього закладу значно підвищує самооцінку учнів, допомагає їм самоствердитися, повірити у свої сили і можливості; сприяє формуванню психічних функцій: уваги, уяви, мислення, стимулює розвиток мовлення; сприяє розвитку дрібної моторики, регуляції м'язового тону. Під час роботи з глиною у дітей формується прагнення допомагати іншим, не залишати людину у ситуації невдачі, також формується адекватність самооцінки. Формування моральних якостей учнів зі зниженим слухом має важливе значення у процесі їх соціальної адаптації, адже вони сприяють інтеграції дітей як до малих, так і до великих соціальних груп.

Коломеець Таміла Григорівна

кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного
педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Актуальність. Мовлення у всі часи виступало чи не найважливішим чинником комунікаційної взаємодії особистості, починаючи з дитячого віку. Проте соціалізація дитини може істотно ускладнюватися, якщо вона не володіє достатніми навичками зв'язного мовлення та не може донести до оточуючих свої бажання та потреби, передати свої думки та почуття, розказати про побачене, почуте, пережите тощо. Крім того, мовлення у дитячому віці також виступає одним із засобів самоствердження дитини у оточуючому колективі (садку, школі тощо).

У дітей з розладами аутичного спектру (РАС) мовленнєвий розвиток характеризується досить низькими показниками та проявляється досить специфічними ознаками, а його ефективність

багато в чому залежить від ступеня корекційного втручання та віку, з якого це втручання починає проводитись. Діти з РАС досить часто почувають себе дискомфортно у взаємодії зі здоровими дітьми, страждаючи від нездатності налагодити соціальну взаємодію та підтримувати з ними контакт. Крім того, даються ознаки труднощі прийому та передачі інформації. Усе вищенаведене призводить до того, що дитина з РАС починає уникати соціальних комунікацій та усамітнюється, а навички спілкування не розвиваються належним чином, оскільки зменшуються випадки появи ситуацій користування мовленням.

Виходячи з вищенаведеного, актуалізується питання вивчення проблематики розвитку мовлення, у т.ч. писемного, у дітей молодшого шкільного віку. Отже, на **меті** постає питання вивчення особливостей формування писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку з РАС.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать численні результати психолого-педагогічних досліджень, дитина з РАС підсвідомо проявляє бажання спілкуватися з оточуючими, проте у більшості випадків стримується це робити, побоюючись реакції інших. Дослідники також вказують на своєрідність мовлення таких дітей, що проявляється у порушенні модуляції голосу: вона або дуже бідна, або гротескова, неадекватна значенню, дитина може особливо голосно і виразно вимовляти окремі звуки або склади.

Загалом же аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що мовлення дітей із РАС хоча і розвивається по-різному, проте характеризується ознаками, властивими багатьом з них. Найхарактернішим є те, що мовлення у них частіше за все розвинене формально (відбувається повторення слів та фраз, проте без розуміння їх змісту). Крім того, у них проявляються такі ознаки затримки розвитку мовлення:

- практично відсутнє бажання комунікувати з оточуючими та вони не користуються мовленням для спілкування (К. Лебединська та О. Нікольська, Е. Нотбом, В. Тарасун та ін.);

- можливі ехолалії, які компенсують обмежений словниковий запас (Е. Нотбом та ін.);

- наявні труднощі при розумінні мовлення оточуючих, не робляться спроби компенсувати цей недолік розумінням жестів чи міміки (Н. Жукова, О. Мастюкова та Т. Філічева, Т. Скрипник та ін.);

– характерні порушення темпо-ритмічної та інтонаційної сторони мовлення (Н. Жукова, О. Мастюкова та Т. Філічева, В. Тарасун та ін.);

– наявні труднощі у сприйнятті та розумінні переносного значення слів та фраз, тому їм не властиве почуття гумору (Е. Нотбом, Т. Скрипник, В. Тарасун та ін.);

– фонематичні процеси формуються із запізненням (Т. Скрипник, В. Тарасун та ін.);

– не формується зоровий контакт (діти не дивляться в очі співрозмовника; не просяться взяти на руки; не використовують міміку; зорова увага короткочасна і вибіркова) (Н. Жукова, О. Мастюкова та Т. Філічева та ін.);

– мовлення не включається у процес діяльності; недостатньою є функція пізнавальної активності мовлення; не утворюється зв'язок між дією, образом і словом (О. Крупчак та ін.).

Власна педагогічна практика роботи з дітьми з РАС свідчить, що навіть при наявності певного достатнього рівня інтелектуального розвитку вони не демонструють бажання чи ідеї займатися письмовими чи образотворчо-художніми вправами, що є основним джерелом стримування розвитку у них письмових навичок мовлення. Дослідники, між іншим, пояснюють це наслідком дефіциту можливості встановлення молодшими школярами логічно-наслідкових зв'язків, абстрактного мислення, сприймання неоднозначних понять тощо.

В процесі письма учні з РАС припускаються багато більшої кількості помилок в порівнянні з нормотиповими однокласниками. Ці помилки стосуються проблем з лексичною та граматичною складовими мовлення, з орфографією та пунктуацією, навіть з почерком (його розмір, швидкість та розбірливість письма). Крім того, таким дітям досить складно самостійно генерувати тексти. Їх результати письмової діяльності, зазвичай, однотипні, достатньо спрощені, мають багато повторів і клішованих конструкцій. Також вони мало структуровані та вузькі за обсягом інформації. А коли дитині під час уроку потрібно утримувати увагу на виконанні письмового завдання, спостерігається недостатній рівень самоконтролю.

Крім того, сформувати наявний чіткий стан письма у молодших школярів з РАС дуже складно через велику кількість супутніх

чинників, зокрема: рівень інтелектуального розвитку та розвитку всіх психічних процесів дитини, моторики, сенсомоторики, концентрації зорових функцій та операцій, інших індивідуальних поведінкових особливостей, що негативним чином впливають на якість формування у них письмових навичок.

У зв'язку з цим нами побудовано логіко-діагностичну модель корекційної роботи з молодшими школярами з РАС для покращення якості їх писемного мовлення (рис. 1). У якості труднощів, що виникають при формуванні писемного мовлення у дітей з РАС, за основу взято труднощі, виокремлені В. Мельник та О. Таран у роботі.

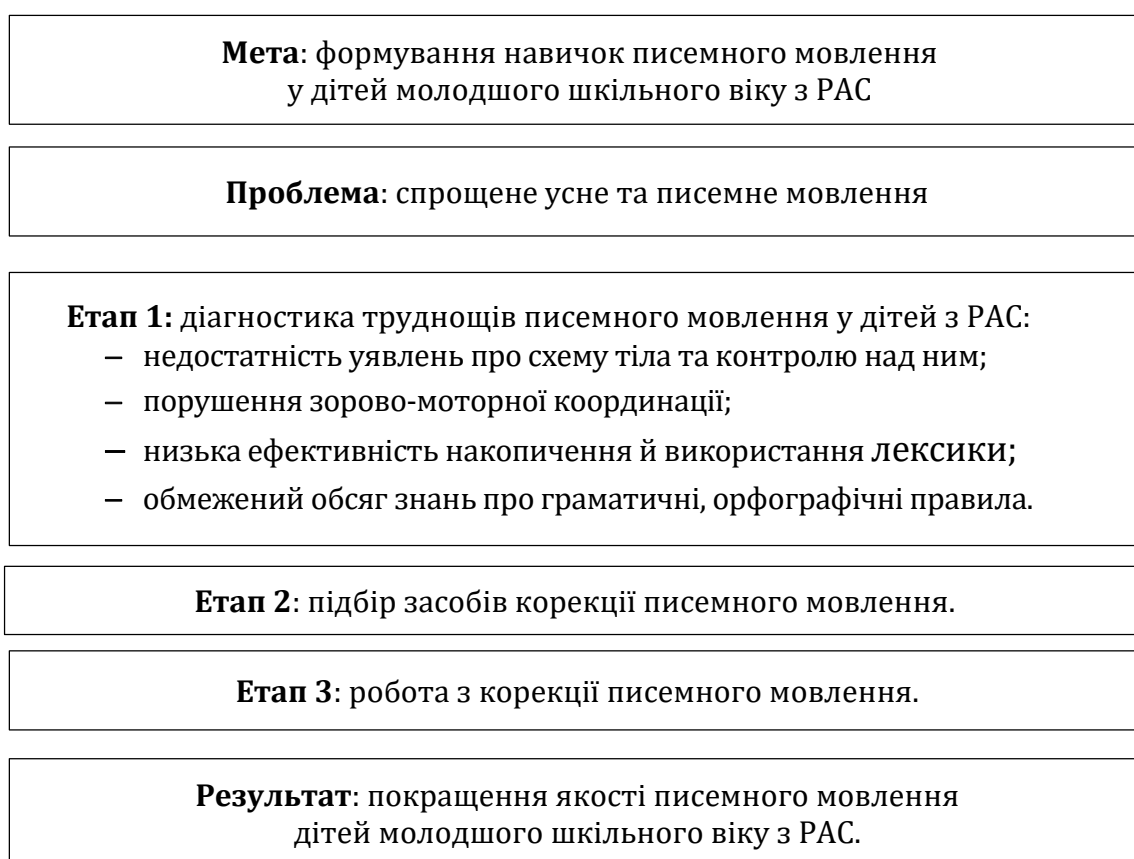


Рис. 1. Логіко-діагностична модель формування та корекції писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку з РАС

Висновки. Таким чином, формування писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з РАС є важливим аспектом їх розвитку та соціалізації. Оволодіння писемним мовленням є складним поетапним процесом, що забезпечується низкою передумов на біологічному, психологічному та соціальному рівні та є важливим аспектом розширення можливостей взаємодії з оточуючим світом та потужним чинником загального розвитку таких дітей.

Литовченко Світлана Віталіївна

доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

**НОВІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ
(ПОРАДИ ЩОДО ЗАПОВНЕННЯ ВИСНОВКУ ІРЦ
ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ)**

Актуальність. Сьогодні кожен на своєму робочому місці наближає перемогу та мир. Освіта має виняткове значення. Діти, які потребують особливої підтримки, мають отримувати необхідні освітні послуги, що є вкрай важливим для їхнього розвитку, забезпечення рівного доступу до освіти.

В умовах війни фахівці Інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дітей, метою якої є «визначення освітніх труднощів / особливих освітніх потреб дитини, розроблення рекомендацій щодо модифікації чи адаптації освітньої програми, організації освітнього середовища, особливостей надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг» (Положення про інклюзивно-ресурсний центр, 2017).

Поряд із наданням корекційно-розвивальних послуг, консультуванням педагогів та батьків, здійсненням просвітницької діяльності, це один із ключових та важливих напрямів роботи. Адже ІРЦ є першою ланкою у визначенні індивідуальної траєкторії здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами, стратегій необхідного супроводу та підтримки.

29 квітня 2022 року було ухвалено зміни до Положення про інклюзивно-ресурсні центри щодо розширення кола завдань на період дії воєнного стану (Постанова КМ №493 від 29.04.2022), що підтверджує значущість роботи наших фахівців.

У 2021 році в українській освіті впроваджено нові підходи до визначення особливих освітніх потреб дитини та забезпечення необхідного обсягу (рівня) підтримки в освітньому процесі – відмова від медичної моделі розуміння ООП, натомість врахування не медичного діагнозу, а, насамперед індивідуальних особливостей дитини, її освітніх труднощів, які можуть створювати бар'єри для навчання і соціальної адаптації.

Особливі освітні потреби зумовлюють, насамперед, необхідність адаптації освітнього середовища (створення індивідуальної програми розвитку, адаптацію змісту навчання, методів, матеріалів, результатів діяльності тощо, модифікацію навчальних програм, залучення підтримки фахівців (міждисциплінарної команди) та допоміжних засобів навчання).

Індивідуально спрямований підхід до визначення обсягів (напрямів, інтенсивності) додаткової/особливої допомоги унормовано завдяки впровадженню п'яти рівнів підтримки. Відповідні зміни внесено до роботи ІРЦ (Постанова КМ №765 від 21.07.2021).

На реалізацію сучасних підходів до оцінки особливих освітніх потреб Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченко НАПН України спільно з МОН України розроблено «Методичні рекомендації для ІРЦ щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у дітей з ООП та критеріїв щодо рівнів підтримки в освітньому процесі» (2021).

Матеріали пройшли обговорення за участі фахівців ІРЦ та педагогів, які мають досвід інклюзивного навчання. Було проведено ключові вебінари. На жаль, війна завадила продовженню роботи із фахового обговорення, удосконалення матеріалів, презентації авторських рекомендацій. Така робота обов'язково буде продовжена.

Відповідно до нових підходів Постановою КМ № 765 від 21.07.2021 та Постановою КМ № 493 від 29.04.2022 внесено зміни до форми висновку ІРЦ (Висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини). Зокрема:

– у пункті 7 зазначають «категорію (типи) особливих освітніх потреб (труднощів)» у разі встановлення необхідності у додатковій підтримці (наявності особливих освітніх потреб). На даний час обираємо одну позицію, такий тип освітніх труднощів, який є «первинним» або такий тип труднощів, який має найвищий ступінь прояву (дитина може мати різні освітні труднощі, докладно у Вступі до Методичних рекомендацій).

Наприклад, освітні труднощі більшості дітей з порушеннями слуху класифікують як «функціональні (сенсорні)»; зниження слуху може зумовлювати й навчальні, соціоадаптаційні та інші труднощі, які в такому випадку мають вторинний характер, водночас також вимагають застосування відповідних педагогічних стратегій у вірній послідовності; у дітей зі зниженим слухом можуть бути соціокультурні труднощі, зокрема щодо отримання інформації засобами жестової мови;

– у пункті 9 зазначається «рекомендований рівень підтримки в закладі освіти»;

– змінено пункт 5, в якому фіксуються основні результати комплексної оцінки за напрямками (оцінка фізичного стану, оцінка мовленнєвого стану, оцінка когнітивної сфери, оцінка емоційно-вольової сфери, оцінка освітньої діяльності). Розділ щодо освітньої діяльності у попередньому варіанті мав назву «Оцінка освітньої діяльності» та містив таблицю з колонками: «компетенція», «потреби», «рекомендації». В оновленому варіанті висновку розділ визначено як «Потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів, допоміжних засобів для навчання та в розумному пристосуванні (у разі потреби)», тепер необхідно визначити, які саме адаптації/модифікації необхідні («назва») та описати особливості їх застосування в освітній діяльності («потреба»).

Мета публікації: із врахуванням власного досвіду представити поради щодо узагальнення результатів оцінки та оформлення пункту «Потреби в адаптації, модифікації програм навчальних предметів ...».

Виклад основного матеріалу. Сутність заповнення не змінилася – узагальнення результатів оцінки за сферами розвитку; акцент безпосередньо на освітній процес, роботу вчителя/вихователя та ті зміни, які варто застосовувати в організації навчання із врахуванням індивідуальних потреб дитини; включення специфічних моментів (наприклад, сурдопедагогічних, тифлопедагогічних тощо).

«Узагальнюємо те, про що йдеться вище (результати оцінки за сферами розвитку) та формулюємо рекомендації для педагога «що та як адаптувати». «Переносимо результати комплексної оцінки на освітню діяльність». Якщо є необхідність вказуємо навчальний предмет. Умовно можна назвати цей пункт «На допомогу вчителю/вихователю», зокрема у складанні та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР).

Форма висновку стала більш наближена до форми ІПР (в усталеній формі ІПР є пункт «Назва адаптації/модифікації», де пропонується обрати необхідні варіанти («пристосування середовища», «психолого-педагогічна адаптація», «адаптація навчального матеріалу», «модифікація» тощо) або запропонувати інше (ІПР у закладах дошкільної освіти, ІПР у закладах загальної середньої освіти, ІПР здобувача позашкільної освіти).

Наприклад, якщо психолог зазначає, що у дитини «уповільнений темп мислення», варто запропонувати «уповільнений темп подачі навчального матеріалу, збільшення часу на виконання завдань»; «увага нестійка, концентрація на завданні слабка, нетривала, швидко розсіюється» – «використовувати методи для привертання та утримання уваги: короткі інструкції, зміна видів діяльності тощо»; «логічні форми мислення потребують розвитку» – «допомога при виконанні логічних завдань, покрокові інструкції»; «розуміння інструктивного мовлення ускладнене. Краще орієнтується у невербальних завданнях» – «надавати перевагу невербальним завданням».

Для себе так розуміємо мету цього розділу – інтерпретувати результати комплексної оцінки та визначити необхідні адаптації (зміни, прилаштування), думаючи яким чином буде їх реалізовувати вчитель та вихователь. Розуміємо, що педагог вивчає і читає всі розділи висновку (всі розділи мають бути заповнені без використання спеціальної термінології, зрозумілою мовою), але у цьому розділі інформація на допомогу саме педагогам.

Адаптації та модифікації визначаємо індивідуально для кожної дитини. У якості ресурсу можна використовувати адаптації, рекомендовані для дітей, що мають освітні труднощі певного типу, але акцент безумовно на індивідуальні потреби кожної дитини. Модифікації навчальної програми стосуються спрощення змісту, суттєвого скорочення навчального матеріалу тощо та застосовують переважно при визначенні труднощів важкого та найтяжчого ступеня прояву.

Висновки. В українській освіті введено поняття «освітні труднощі» та розроблено підходи до визначення категорій (типів) освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами, які можуть мати різний ступінь прояву (від легкого до найтяжчого) та зумовлюють необхідність відповідного рівня підтримки. Такі зміни передбачають удосконалення висновку ІРЦ, технологій узагальнення та оформлення результатів комплексної оцінки розвитку дитини, що підвищить практичне значення цього документу.

У жодному разі не претендуємо на абсолютну вірність чи зразковість, ділимося думками та досвідом. Нові підходи, форми проходять апробацію. На часі – обміном досвідом, вироблення найбільш доцільних рекомендацій.

Лоза Вікторія Вікторівна
аспірантка 1 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Проблема формування культури здоров'я підростаючого покоління України належить до найактуальніших проблем, вирішення якої обумовлює майбутнє держави та подальше існування здорової нації. Стратегічним завданням сучасної освіти є виховання освіченої, творчої особистості, всебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Тому обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я.

Здоров'я є інтегральною характеристикою особистості і визначає якість життя. Сьогодні в Україні фіксують високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей. Тому збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування духовних потреб і навичок здорового способу життя є пріоритетними напрямками розвитку суспільства.

Вивчення проблеми здоров'я на теоретичному й практичному рівнях узагалі й формування культури здоров'я зокрема висвітлені у вітчизняних і зарубіжних працях філософів і культурологів. Питанню формування здорового способу життя дітей і молоді присвятили свої праці О. Вакуленко, В. Васильєв, Г. Голобородько, В. Зайцев, О. Дубогай, В. Касаткін, Т. Кириченко, Ю. Лісіцин, С. Свириденко, Л. Сущенко, Н. Хоменко та ін. Сьогодні у цьому напрямку продовжують працювати вітчизняні та зарубіжні вчені, серед яких слід відзначати: Г. Апанасенко, В. Войтенко, І. Гундаров, В. Куліков, І. Мурашов, В. Петленко, Л. Попова та ін.

Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня

фізичного і психічного здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти.

Зазначені негативні тенденції спонукали до появи нового напрямку у педагогіці – «культура здоров'я», який спрямований на формування в особистості ціннісного ставлення до власного здоров'я, є важливим складовим компонентом загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження й зміцнення її здоров'я.

Метою роботи є розкриття теоретичних аспектів формування культури здоров'я молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Здоров'я уявляє собою нормальну функцію організму на всіх рівнях його організації. При такому підході нормальне функціонування організму в цілому є одним з основних елементів поняття «здоров'я». Для всіх характеристик людського організму (анатомічних, фізіологічних, біохімічних) обчислюються середньостатистичні показники норми. Організм здоровий, якщо показники його функцій не відхиляються від їхнього відомого середнього стану.

Культура здоров'я як складник загальної культури людини виражається в системі цінностей, потреб, знань, умінь і навичок з формування, збереження й зміцнення здоров'я у фізичному, психічному, духовному й соціальному аспектах. Вона реалізується усвідомленою системою дій і ставлення, що визначають якість індивідуального й суспільного здоров'я, та передбачає відповідальне ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших людей, а також міру реалізації здорового способу життя.

Здоров'я – це повне фізичне, духовне, розумове і соціальне благополуччя. Гармонійний розвиток фізичних і духовних сил, принцип єдності організму, саморегуляції і врівноваженого взаємодії всіх органів. Здоров'я є базовою цінністю і необхідною умовою повноцінного психічного, фізичного і соціального розвитку дитини. Не створивши фундамент здоров'я в дошкільному дитинстві, важко сформувати здоров'я в майбутньому.

З наведених визначень видно, що поняття «здоров'я» відображає якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища і представляє підсумок процесу взаємодії людини

і довкілля. Здоров'я людини визначається не тільки відсутністю порушень в організмі, а й станом психічних, когнітивних процесів, відображає здатність адаптуватися до соціальних умов життя.

Молодший шкільний вік - період інтенсивного росту і розвитку організму і підвищеної його чутливості до впливів природного і соціального середовища, в тому числі, до профілактичних та оздоровчих заходів, що проводяться в дитячому саду. Ефективність цих заходів багато в чому залежить від того, наскільки природні і адекватні умови життєдіяльності дитини в дошкільному навчальному закладі закономірностям формування його організму.

Сучасні освітні програми складені досить грамотно і обґрунтовано, але вони акцентовані на питаннях гігієни та безпеки. Це, звичайно, надзвичайно важливі умови, як для нормальної адаптації дитини в суспільстві, так і для збереження його життя в цілому. Але більш глибока завдання прищепити дитині необхідність бути здоровим, а значить, активним, дієздатним і не представляють загрози здоров'ю інших членів суспільства. Суспільство покликано виховати у дітей повагу до власного здоров'я і обов'язок його берегти.

Відомо, що молодший шкільний вік є вирішальним у формуванні фундаменту фізичного і психічного здоров'я. Адже саме до 10 років людина проходить величезний шлях розвитку, не повторюваний протягом подальшого життя. Саме в цей період йде інтенсивний розвиток органів і становлення функціональних систем організму, закладаються основні риси особистості, формується характер, ставлення до себе і оточуючих. Важливо на цьому етапі сформувати у дітей базу знань і практичних навичок здорового способу життя, усвідомлену потреба в систематичних заняттях фізичною культурою і спортом.

Культура здоров'я – це наука про закономірності формування та збереження здоров'я. Введення цієї науки в освітній процес пов'язане із сучасною концепцією і стратегією здоров'я, заснованої на зростаючій соціальній цінності здоров'я людини. Інтерес вчених до культури здоров'я людини викликаний змінами, що відбуваються в соціальній та освітній сферах, пов'язаних з повноцінним використанням соціальних інститутів у забезпеченні здоров'я, якості життя та виховання «людини культури». З метою вивчення сутності даного феномена нами було розглянуто поняття «здоров'я» і «культура», що дозволили зробити висновок про те, що

культура здоров'я – це інтегративне особистісне утворення, що є вираженням гармонійності, багатства і цілісності особистості, універсальності її зв'язків з навколишнім світом і людьми, а також здатності до творчої та активної життєдіяльності.

Культура здоров'я передбачає тверезий і здоровий спосіб життя, який забезпечує поєднання повноцінної біологічної та соціальної адаптації з можливістю максимального самовираження нації, класу, соціальної групи, окремих людей у конкретних умовах життя і який зумовлює подальший позитивний розвиток суспільства.

За даними багатьох досліджень, найбільш ефективним засобом формування культури здоров'я учнів як з педагогічних, так і з економічних позицій є фізична культура. Саме фізичний фактор найбільшою мірою визначає загальну культуру особистості, соціально психологічну адаптацію та поведінкові реакції під час навчання і в позанавчальній діяльності, слугує підґрунтям адекватного розв'язання соціально-економічних, виховних, оздоровчо-реабілітаційних завдань.

Завдяки систематичним заняттям фізичними вправами у режимі навчального дня, у позакласний час, у вихідні та канікулярні дні забезпечується оптимальне співвідношення між розумовою та фізичною діяльністю учнів спеціальної школи, що є важливою умовою загального розвитку, підвищення працездатності, корекції.

Культура здоров'я людини уявляє собою гармонійну систему природних станів життєдіяльності, який характеризується здатністю організму до досконалої саморегуляції, підтримання гомеостазу, самозбереження та самовдосконалення соматичного і психічного статусу, при оптимальному взаємодії органів і систем, адекватному пристосуванні до мінливих навколишнього середовища (фізичної, біологічної, соціальної), використання резервних і компенсаторних механізмів відповідно до потреб і можливостей виконання біологічних і соціальних функцій, в тому числі, народження і виховання потомства.

Формування позитивного ставлення учнів з інтелектуальними порушеннями до культури здоров'я залежить від узгодженості дій всіх педагогічних працівників освітнього закладу, а також особистості педагога, який втілює завдання із збереження та покращення здоров'я серед означеного контингенту дітей. Тому дуже важливим є для розробка та впровадження ефективних

програм, що сприятимуть покращенню рівня здоров'я учнів спеціальних освітніх закладів.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито теоретичні аспекти формування культури здоров'я молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. В ході аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури визначено сутність процесу формування культури здоров'я молодших школярів. З'ясовано, що культура здоров'я уявляє собою гармонійну систему природних станів життєдіяльності, який характеризується здатністю організму до досконалої саморегуляції, підтримання гомеостазу, самозбереження та самовдосконалення соматичного і психічного статусу. Важливими умовами для формування культури здоров'я у спеціальній школі є: створення внутрішньо-шкільної концепції превентивного виховання; наявність позитивної загальношкільної атмосфери у поєднанні з високою вимогливістю до дисципліни; належна корекційно-оздоровча робота; самоосвіта педагогів; опанування педагогами сучасними технологіями діагностики та превентивного виховання учнів.

Миколаєнко Ольга Олександрівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

НЕТРАДИЦІЙНІ ПРИЙОМИ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Актуальність. Порушення мовлення одна з най багаточисельніших груп порушень психофізичного розвитку (ППФР). Це зумовлено тим, що мовленнєві розлади можуть виступати як самостійною групою порушень так і супутнім порушенням розвитку. Всі категорії осіб із ППФР в структур порушення, зазвичай, мають порушення мовленнєвого розвитку (ПМР).

Проблема виправлення порушень мовлення залишається актуальною до сьогодні. На сучасному етапі розвитку логопедії поширеним є пошук, обґрунтування та експериментальна перевірка різноманітних підходів до виправлення порушень мовлення, апробація нетрадиційних підходів під час здійснення лого-

корекційної роботи. Це зумовлене постійним оновленням змісту логопедичної науки, постійним пошуком новітніх педагогічних корекційних технологій, які мають на меті допомогти дітям з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Питання впливу порушень звуковимовної сторони мовлення на мовленнєвий розвиток упродовж багатьох років залишається актуальним для логопедичної науки в цілому. Порушення звуковимовної сторони мовлення є одним з найпоширеніших проявів порушень мовлення, що притаманне усім (за винятком «чистих» форм заїкання) видам порушень мовлення як в межах клініко-педагогічної (дислалія, дизартрія, ринолалія, алалія та ін.) так і психолого-педагогічної (фонетико-фонематичний недорозвиток, загальний недорозвиток мовлення) класифікаціям.

На думку О. Боряк, Н. Гаврилової, В. Галущенко, Ю. Коломієць, Ю. Коноплястої, Н. Манько, Н. Пахомової, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Н. Савінової, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. порушення звуковимовної сторони мовлення є первинними в структурі порушень мовлення, що перешкоджає опануванню мовленнєвою діяльністю в цілому.

В основі корекційних методик та прийомів, поширених в логопедичній практиці, визначають наступні: послідовне вивчення і корекція порушення звуковимови залежно від особливостей артикуляційних укладів, поєднання дихальних і артикуляційних вправ, прийоми масажу як мімичної так і артикуляційної мускулатури, як пасивна так і активна гімнастика органів артикуляції, яка проводиться з використанням зондів і шпательів так і їх заміників.

Провідним прийомом корекційного впливу на виправлення звуковимовної сторони мовлення є прийоми використання логопедичних зонтів та їх заміників, яким передують розвиток артикуляційної моторики за допомогою статичних та динамічних вправ артикуляційної гімнастики.

Одночасно, треба зазначити, що недоліки фонетичного характеру, обумовлені порушеннями і деформаціями артикуляційної моторики, що визначаються як механічна дислалія, висвітлені в роботах О. Правдіної (1986), Т. Філічової (1990), М. Хватцева (1996), Н. Григоренко (2005), Н. Манько (2009), Н. Гаврилової (2010) та ін. При цьому проблема порушень звуковимовної сторони

мовлення при мовленнєво-рухових розладах неврологічного походження не достатньо висвітлені.

Лінгвістичний підхід до визначення компонентів вимовної сторони мовлення свідчить, що провідними чинниками, що впливають на формування звуковимови, є сформованість диференційованих рухів органів артикуляції і повнота кінестетичних відчуттів.

У ході ретельний аналіз логопедичної літератури, літератури з дошкільної психології та педагогіки, медичної літератури було визначено, що проблема звуковимови була та є актуальною серед дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, та подолання її також можливе в рамках відповідної логокорекції.

Встановлено, що існує декілька видів порушень звуковимовної сторони мовлення при різних порушеннях мовленнєвого розвитку. Медичний аспект класифікації мовленнєвих розладів пропонує врахування того, який із мовних аналізаторів порушений, в якому відділі і в якому ступені. Спираючись на це мовні розлади поділяються на:

- розлади, що обумовлені порушеннями в області мовно-рухового та мовно-слухового аналізатора;
- розлади центрального або периферичного характеру;
- розлади функціонального або органічного порядку.

Логопедичний аспект класифікації мовленнєвих розладів припускає врахування того, яка ланка мовної системи порушена. У відповідності з цим мовні розлади поділяються на: розлади голосу; розлади ритму; розлади темпу; розлади фонетичного ладу; розлади граматичного ладу; розлади лексики.

Відповідно до етіології виникнення порушення звуковимови підбирається певна корекція. У нашому випадку ми акцентували увагу на нетрадиційних прийомах корекції звуковимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Інноваційні методи впливу на діяльність логопеда стають перспективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, які мають порушення вимови. Ці методи належать до ефективних засобів корекції і допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів у дітей дошкільного віку. З огляду на комплексну логопедичну допомогу інноваційні методи, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мови дітей та сприяють оздоровленню всього організму.

Важливо зберегти як традиційні підходи, так і розвивати нові напрями логопедичної теорії та практики, а також пам'ятати, що будь-яка інновація хороша не сама по собі («інновація заради інновації»), а як засіб, метод, який служить певній меті. У цьому відношенні дуже важливі етапи її освоєння та поширення, які якраз і показують необхідність та дієвість нової технології.

У ході дослідження були виділені та схарактеризовані такі нетрадиційні прийоми: масаж ложкою, вправи з водою, музико-, казко-, лялькотерапії, Су-Джок терапія, зондування дротяними зондами. Ці методи терапії належать до ефективних засобів корекції, що все частіше застосовуються в спеціальній педагогіці і допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовних труднощів дітей-логопатів. На тлі комплексної логопедичної допомоги нетрадиційні методи терапії, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей-логопатів та сприяють оздоровленню всього організму дитини.

За результатами проведеного дослідження було обґрунтовано методичні поради щодо використання нетрадиційних прийомів корекції звуковимови у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Кожен педагог знає, наскільки нецікаві дітям нескінченні повторення матеріалу під час автоматизації та диференціації звуків на заняттях. Справді, дошкільнику складно навіть кілька хвилин просто повторювати слова зі звуком, що автоматизується. До того ж, повторюючи за логопедом певні слова та фрази, дитина психологічно затиснута. Не дивно, що правильно і досить добре повторивши матеріал за логопедом, вийшовши з кабінету, діти забувають усі набуті промовні навички. Тому, варто слідувати певним рекомендаціям, щоб підвищити інтерес дітей до занять та, в той же час, якомога більше сприяти їх оздоровленню:

1. У роботі з дітьми старшого дошкільного віку необхідно приділяти увагу різним видам ігор (сюжетно-рольовим, рухомим, дидактичним).

2. Слід ретельно відбирати ігри (особливо дидактичні) щодо якості пропонованого матеріалу.

3. При створенні ігор віддавати перевагу багатофункціональним, що дозволяє вирішувати різноманітні завдання.

4. Залучати дітей до створення дидактичних ігор з метою виховання таких моральних якостей як ощадливість та акуратність.

5. Надавати допомогу батькам в організації ігрової діяльності дітей вдома.

Висновки. Таким чином, порушена звуковимова є серйозною проблемою, тому що тягне за собою ускладнення не тільки усного, а й писемного мовлення. Навіть після виправленої звуковимови помилки на письмі довго залишаються, оскільки не пригнічені умовно-рефлекторні зв'язки порушеної вимови в корі головного мозку та порушені фонематичні процеси. У дитини з порушеною вимовою найчастіше порушене повноцінне спілкування з однолітками, а це веде до формування комплексу неповноцінності. Наша задача – вміти проаналізувати механізм розвитку порушення, правильно діагностувати та призначити корекцію. І як показує практика – з нетрадиційними прийомами це виходить значно цікавіше, швидше та емоційніше.

Новик Людмила Анатоліївна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. З активним розвитком цілого ряду природничих наук (генетики, біохімії, ембріології, загальної біології, фізики, хімії, екології та ін.) все більшого значення набувають генетичні чинники, які вважаються причиною більш ніж половини випадків порушень психофізичного розвитку (ППФР). В першу чергу це стосується патології хромосомного набору.

Дослідження поширеності ЗПМР у дітей із ППФР було висвітлено в низці досліджень закордонних авторів (Baker & Cantwell, 1982, 1987, 1987; Beitchman, Hood, & Inglis, 1990; Beitchman, Nair, Clegg, Ferguson, & Patel, 1986; Benasich, Curtiss, & Tallal, 1993; Cantwell & Baker, 1985, 1987; Cantwell, Baker, & Mattison, 1979; Paul, Cohen, & Caparulo, 1983; Stevenson & Richman, 1978; Tomblin, Zhang, Buckwalter, & Catts, 2000).

Найбільш поширені прояви ЗПМР виявлено у дітей з розладами дефіциту уваги (РДУ) та розладами поведінки (наприклад, синдром дефіциту уваги/гіперактивності (СДУГ)); серед дітей з психічними розладами, поширеність ЗПМР була виявлена приблизно від 40 % до 80 % (Baltaxe & Simmons, 1988; Camarata, Hughes & Ruhl, (Baltaxe &

Simmons, 1988; Camarata, Hughes, & Ruhl, 1988; Chess & Rosenberg, 1974; N. J. Cohen, Davine, Horodezky, Lipsett, & Isaacson, 1993; N. J. Cohen, Davine, & Meloche-Kelly, 1989; Gualtieri, Koriath, van Bourgondien, & Saleeby, 1983; Javorsky, 1995; Love & Thompson, 1988; Mack & Warr-Leeper, 1992; Tirosh & Cohen, 1998).

Серед сучасних досліджень українських науковців і практиків ЗПМР є досить новим напрямком, з огляду на різке збільшення кількості дітей з цим розладом. Сьогодні переважають ґрунтовні дослідження українських авторів щодо затримки мовленнєвого розвитку (ЗМР) – О. Боряк, Л. Журба, Л. Журавльова, С. Конопляста, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Н. Савінова, В. Тарасун, І. Трофіменко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.

Виклад основного матеріалу. Винуватцями затримки розвитку мовлення при ЗПМР можуть бути порушення, пов'язані з переробкою сенсорної інформації.

Окрім знайомих всім нам п'яти почуттів: слуху, зору, нюху, дотику та смаку, є ще два почуття підсвідомих, які також дуже важливі: пропріоцепція (почуття становища тіла) та вестибулярна система (почуття руху).

Зазначені два почуття підсвідомо працюють разом, вони посилають у мозок сигнали, а там інформація організується, обробляється та застосовується для подальшої адекватної відповіді. Називається це сенсорна інтеграція.

Чим вірніше працює сенсорна система, тим більше важливої інформації мозок отримує і тим більше видає достатніх адекватних відповідей. При цьому нервова система малюка працює правильно, а це особливо важливо для її нормального розвитку.

Саме сенсорна інтеграція живить наш мозок необхідними знаннями, без них ми зможемо оцінювати ситуацію адекватно. Дані знання ми черпаємо з відчуттів, які ми відчуваємо.

Якщо з якоїсь причини інтеграція слабка і мозок людини неспроможний отримати достатній обсяг знань і видати адекватну відповідь, можуть виникнути проблеми із загальним розвитком і промовою. Щоб допомогти малюкові набути необхідного йому нового сенсорного досвіду та активізувати його мовленнєвий розвиток, застосовуються сенсорні вправи та ігри.

Основна мета сенсорної гри – придбання дитиною нових чуттєвих відчуттів.

Оскільки в дошкільному віці розвиток відбувається під впливом п'яти основних відчуттів – слуху, зору, смаку, нюху та дотику.

Ураховуючи специфіку проявів порушення у дошкільників із ЗПМР експериментальну методику розроблена з урахуванням провідних органів чуття при зазначеному порушенні – *слух та дотик*.

Як відомо, слухова сприйняття починається з акустичної (слухової) уваги і призводить до розуміння сенсу мовлення через впізнавання та аналіз мовленнєвих звуків, що доповнюються сприйняттям не мовленнєвих компонентів (міміки, жестів, пози).

Розвиток *слухового сприйняття* відбувається у двох напрямках: з одного боку, розвивається сприйняття мовленнєвих звуків, тобто формується фонематичний слух, з іншого – розвивається сприйняття немовленнєвих звуків, тобто шумів.

Нами було спеціально підібрані дидактичні ігри (додаток Б), які дають можливість діяти за звуковим сигналом, навчитися розрізняти багато об'єктів і предметів навколишнього середовища за характерними звуками і шумами, співвідносити свої дії з сигналами тощо, відповідно – коригувати недоліки слухового сприйняття.

На початковому етапі для розрізнення немовленнєвих звуків (як і мовленнєвого матеріалу) потрібна зорова, зорово-рухова або просто рухова опора. Це означає, що дитина має бачити предмет, який видає якийсь незвичайний звук, самому спробувати витягти з нього звук у різний спосіб, тобто вчинити певні дії. Додаткова чуттєва опора стає необов'язковою лише тоді, коли в дитини сформувався необхідний слуховий образ.

Ігри на сприйняття звуку повинні дати уявлення про різні за характером шуми: шелестіння, скрипі, писку, булькання, дзвони, шелесті, стукоті, співі птахів, шум поїзда, машин, крики тварин, про гучний і тихий звук, шепіт та ін.

Розвиток *зорового і слухового зосередження*, уваги до мовлення і його розуміння здійснюється у процесі пізнання дитиною предметів і явищ навколишньої дійсності, тобто, розвиток мовлення та розвиток пізнавальних здібностей дитини здійснюється **одночасно**.

Для успішного розвитку зорового та слухового зосередження, уваги до мовлення та його розуміння дитина повинна бачити предмет і одночасно чути його назву, доторкнутися до нього, понюхати (якщо він має запах), спробувати (якщо предмет їстівний), виконати з ним деякі дії: потримати в руках, погладити, покатати в машині тощо.

Всебічне уявлення про навколишній предметний світ у дитини не може скластися без тактильно-рухового сприйняття, тому що

саме воно покладене в основі чуттєвого пізнання. «Тактильний» (від латів. *tactilis*) – дотик.

Тактильні образи об'єктів формуються у вигляді дотику, відчуття тиску, температури, болю. Вони виникають в результаті зіткнення об'єктів із зовнішніми покривами тіла людини і дають можливість пізнати величину, пружність, щільність або жорсткість, тепло або холод, характерні для предмета.

Ігри з розвитку тактильних відчуттів дуже впливають на емоційну сферу, формування внутрішніх відчуттів. Під час ігор із «брудними» матеріалами розвиваються сенсорні відчуття, дитина вчиться відчувати навколишній світ через тактильний контакт.

За допомогою тактильно-рухового сприйняття складаються перші враження про форму, величину предметів, розташування в просторі, якість використаних матеріалів.

Органом дотику служить рука, її пальці. Від синхронності рухів пальців обох рук, точності та цілеспрямованості рухів, послідовності перцептивних (обстежувальних) дій залежить повнота і правильність образу предмета, що сприймається. Отже розвитку тактильно-рухових відчуттів сприятимуть «ручні» види діяльності, деякі з них ми охоче використовуємо у своїй роботі: ліплення з пластиліну; малювання пальцями, шматочком вати, паперовим «пензликом»; ігри з великою та дрібною мозаїкою, конструктором; збирання пазлів; сортування дрібних предметів (камушки, гудзики, жолуді, намистинки, фішки, черепашки), різних за величиною, формою, матеріалом; ігри з дрібними камінчиками, сипучими матеріалами (додаток Б).

На думку Г. Битової, сенсорний досвід, який може бути набутий при спеціальному навчанні дозволить не опановувати мовленням механічно, а сприяти його спонтанному розвитку, як і у дітей з нормативним мовленнєвим розвитком.

Розвиток чуттєвих образів стимулюватиме формування мовленнєвої здатності дітей. Під мовленнєвою здатністю ми розуміємо здатність не лише чисто технічно продукувати мовлення, а й супроводжувати його мімікою, жестами, іншими емоційними проявами, зокрема користуватися просодичною стороною висловлювання.

Ми поділяємо думку автора і вважаємо, що якщо враховувати індивідуальні особливості сприйняття інформації дітей дошкільного віку з ЗПМР та ґрунтуватися на особистісно-

диференційованому та нейропсихологічному підходах, то слід припустити, що у більшості таких дітей окремі органи чуття мають підвищену чутливість у порівнянні з іншими, а активне включення до методики логопедичної роботи розвитку дотику, нюху, смакового сприйняття, почуття пропріорецепції та інших дасть високі результати.

У своїй практичній роботі ми плануємо підтвердити цю теорію, використовуючи як методичні посібники – *сенсорні коробки*, *сенсорні доріжки*, а також різноманітний дидактичний матеріал з використанням смакових та нюхових аналізаторів.

Коробка є ємністю з будь-яким сипучим наповнювачем (бажано природним – крупою, борошном, квасолею тощо). Далі складається план роботи, позначається лексична тема, яка буде відпрацьовуватись у ній і, відповідно, підбирається вміст (іграшкові тварини, птиці, транспорт, комахи і т.п.). Використання різних за фактурою – сипкість, пластичність, гладкість - жорсткість, м'якість - твердість – матеріалів, якраз відповідає вимогам формування сенсорної інтеграції.

З такою коробкою дитина може грати годинами, що передбачає активізацію мотиваційно-потребового компонента діяльності, активацію підкіркових структур, що відповідають за емоційно-експресивний супровід діяльності дитини.

Наявна дія принципу єдності афекту і інтелекту (Л. Божович, Л. Славіна, Т. Єндовицька), який проявляється в тому, що між емоціями та діями дитини з'являються опосередковані інтелектуальні моменти. Співвідношення афекту та інтелекту у дитини в цей час докорінно змінюється. Її почуття не тільки стають «розумними», а й змінюють своє місце у структурі поведінки та діяльності.

Емоційний компонент діяльності, на думку Л. Виготського, активізує всі психічні процеси дитини, у тому числі пізнавальну сферу.

Основою для сенсорної коробки може стати:

- великий пластиковий контейнер, у якому зазвичай у коморах зберігаються всякі непотрібні речі;
- таз для білизни;
- картонні коробки;
- велика каструля чи миска;
- дерев'яний ящик;
- маленький надувний басейн.

Коробку можна наповнити: природнім матеріалом: жолуді, каштани, шишки, трава, листя, шипшина, земля, борошно, какао, мелена кава, крохмаль; велика сіль, всілякі макарони; камені, черепашки, мох; тирса, шкаралупи від горіхів; квасоля, горох; взимку: сніг чи пісок; галька; аквагрунт; холофайбер. шматочки нарізаного паперу, паперові серветки (цілі, порвані на шматочки, зім'яті у вигляді кульок); вата, ватяні диски, ватяні кульки; клаптики тканини; пряжа, нитки; шматочки поролону; помпони; гудзики; канцелярські скріпки; мильний розчин; піна для гоління. пінопласт; вода; різні крупи: рис (білий і пофарбований харчовими барвниками), манка, вівсянка.

Коли коробка готова: просто покажіть дитині що і як можна пограти, обговоріть різні тактильні відчуття, адже часто так мало потрібно, щоб по-справжньому зацікавити дитину.

А потім обов'язково дайте дитині час на вільну самостійну гру.

Було встановлено, що дієвим сучасним допоміжним методом здійснення комплексної корекційно-розвивальної роботи є метод сенсорної інтеграції. Сенсорноінтегративна терапія спрямована на підвищення здатності мозку сприймати й організувати сенсорну інформацію, що створює умови для формування адаптивних реакцій, розвитку моторних і психічних функцій, освоєння практичних навичок та видів діяльності відповідно до психо-неврологічних потреб дитини. Провідним засобом використання методу сенсорної інтеграції було обрано сенсорні коробки.

Висновки. У результаті опрацювання теоретичного матеріалу, наших практичних напрацювань було складено методичні поради щодо використання сенсорної інтеграції (сенсорної коробки) як засобу розвитку мовлення дітей із ЗПМР середнього дошкільного віку.

Було виокремлено методичні умови: 1) створення спеціального середовища, що полегшує сприйняття навколишніх об'єктів та продуктивну взаємодію з ними (адаптація середовища з урахуванням потреб дитини); 2) розвиток способів полісенсорного сприйняття: а) вдосконалення окремих перцептивних умінь (зорових, слухових, тактильних та ін.); б) навчання комплексному використанню цих умінь (синтез інформації, що надходить від різних органів чуття).

Відповідно до онтогенезу розвитку сенсорних систем у їхній спільній діяльності є об'єктивний порядок постійних взаємозв'язків, який включає три основні «ланцюжки»: 1) тактильна – пропріоцептивна – вестибулярна – зорова, 2) тактильна – слухова – вібраційна – зорова, 3) тактильна – смакова – нюхова – зорова.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у можливостях експериментальної перевірки ефективності методики розвитку мовлення у дітей із ЗПМР середнього дошкільного віку методом сенсорної інтеграції, зокрема сенсорної коробки.

Полінчук Людмила Іванівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНІМАЦІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. У спеціальній освіті проблема формування соціально активної особистості розглядається в системі складних суспільних відносин (накопичення соціально-культурного досвіду, формування якостей активного громадянина). Вступ дитини до школи знаменує собою початок переходу пізнавальних процесів на новий рівень розвитку і виникнення нових умов для особистісного зростання людини. В цей період часу провідною для дитини стає навчальна діяльність, але і інші види діяльності, в які включена дитина даного віку – гра, спілкування і праця впливають на її особистісний розвиток.

Значні виховні можливості у формуванні соціальної активності в учнів з інтелектуальними порушеннями мають засоби педагогічної анімації. Ці можливості виявляються в механізмах створення художньо-театрального образу, у дії на особистість комплексу мистецтв, у колективному характері театральної творчості, що створює умови для організації виховуючого сценічного і позасценічного спілкування юних акторів.

Проблемі формування соціальної активності присвячено наукові дослідження Л. Архангельського, А. Здравомислова, М. Кагана, В. Сіверса та ін. Механізми та чинники формування цінностей висвітлено в дослідженнях І. Беха, Л. Божович, І. Гояна, З. Карпенко, О. Подольської, В. Тюриної. На значення розвиненості емоційно-почуттєвої сфери особистості у формуванні соціальної активності акцентують увагу К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн. У зазначених дослідженнях наголошується, що однією з най-

важливіших проблем сучасності є розвиток соціальної активності особистості як чинник прогресивного суспільного розвитку.

Основою процесу формування соціальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями повинна бути покладена естетична діяльність: естетична мобільність і соціальна дієздатність, що визначає способи орієнтування молодшого школяра у соціальній реальності при вирішенні виникаючих життєвих завдань, концентруючи духовну сутність особистості. Педагогічна анімація дає можливість залучити дітей означеної нозології до різнобічної діяльності, де вони можуть спробувати свої сили й можливості в різних видах творчості, розкрити свої здібності, працювати в команді, спілкуватися, пізнавати один одного, покращувати психоемоційний стан.

Метою роботи є розкриття корекційного потенціалу засобів педагогічної анімації для формування соціальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Кожен період розвитку дитини є основою для наступного й відрізняється провідними реакціями та змінами. У діяльності учня сучасного спеціального закладу освіти значна увага відводиться розвитку особистості учня, його творчій діяльності, моральному досвіду. Учні з інтелектуальними порушеннями часто перебувають у «полоні емоцій», оскільки не здатні керувати своїми почуттями, що може призводити до імпульсивності поведінки, ускладнень під час спілкування з однокласниками, педагогами та батьками. Поступово у школяра формується здатність усвідомлювати і контролювати свої переживання, емоції, почуття, фобії, розуміти свій емоційний стан та інших людей, розвивається довільність поведінки.

Серед засобів педагогічної анімації провідне місце займає театральна діяльність, яка уявляє собою специфічний вид мистецької діяльності, що поєднує в собі можливості багатьох художньо-зображувальних засобів, експресії; вона сприяє створенню образів, розвитку культури мовлення, образного мислення, регулює поведінку; сприяє розвитку асоціативної пам'яті, художньої уяви, а також впливає на внутрішній світ дитини.

Використання елементів театральної діяльності як активної форми естетичного виховання є актуальним. Естетичне виховання, насамперед, формує в людині здатність до переживання, а саме – до

пізнання усього «людського». Доцільним на практиці є використання художньо-дидактичного методу, сутність якого полягає в наданні дидактичному матеріалу художньої форми, завдяки чому він легше, приємніше і міцніше засвоюється учнями на основі виникнення в їхній уяві яскравого образу і встановлення асоціативних зв'язків між ним і змістом навчальної теми. Художньо-дидактичний метод – це використання різних видів мистецтва, зокрема театрального, в освітньому процесі.

Особливе місце серед засобів художньо-дидактичного методу посідає театр. Культурна цінність театру полягає в тому, що він синтезує всі форми мистецької творчості: його психологічна цінність – це надання соціального характеру нашим переживанням, практична цінність – найдужчий стимулятор самодіяльності дітей. Вчителі повинні застосовувати цей вид діяльності не лише як розвагу, не лише як метод виховання, а й як метод вивчення програмного матеріалу із шкільних курсів.

Корекційний потенціал засобів педагогічної анімації для формування соціальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями полягає у засвоєнні цінностей, які розкриваються під час занять дитячого театру, що передбачає активну громадську роботу дітей, участь у екологічних, мистецьких акціях, високоморальне ставлення до друзів, батьків, старших, вчителів, самостійна організація театральних дійств з друзями, в сім'ї.

Успішна реалізація виховних завдань дитячого театру залежить і від доцільно вибраних його форм, основними з яких є:

1. Сценічний театр, який здійснює показ спектаклів на сцені. Це одна з найскладніших форм, яка вимагає серйозних підходів до його організації, зокрема створення постійних дитячих театральних колективів.

2. Театр на уроці – використання елементів театралізації (гри-драматизації) на уроках, підготовка навчальних уроків (занять)-спектаклів.

3. Музей-театр – одна з самих дієвих форм залучення школярів до культурно-мистецької спадщини, адже театральне дійство відбувається в оточенні реальних предметів минулого, коли знайомство з ним здійснюється не тільки за допомогою розповіді вчителя, а завдяки дії мистецьких засобів.

4. Театралізовані вечори, свята, які готуються до відзначення пам'ятних дат народного та державного календаря, днів народження громадських і культурних діячів тощо.

Особливої актуальності в наш час набуває театралізація навчального матеріалу, яку діти виконують у формі драматизації, заснованої на принципах імпровізації. Доцільним є використання у навчально-виховній роботі з учнями таких видів театральної діяльності, як ритмічна драматизація, пантоміма, словесна інтерпретація, імпровізація та інсценування художньої прози.

У сучасній педагогічній практиці досить широко використовуються на уроках із різних предметів різноманітні за формою дидактичні ігри, зокрема театральні. Уроки з елементами театральної діяльності стимулюють розвиток образного мислення, уяви, фантазії, створюють умови для творчого натхнення до самоосвіти та самовиховання. Такі уроки можуть бути ефективною формою організації не лише освітнього процесу в загальноосвітній школі, а й засобом адаптації в соціумі.

Формування соціальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями успішно відбувається у навчальному процесі через організацію його змісту, добору вчителем форм, методів та прийомів навчання. Не менш важливе значення у вирішенні цього завдання має позаурочна робота, яка здійснюється через використання різних форм індивідуальної та групової діяльності вихованців. Важливе значення у цій системі відведено формам виховної роботи, в яких використовуються елементи театральної діяльності.

В ході театральної діяльності учні з інтелектуальними порушеннями знайомляться з навколишнім світом у всьому його різноманітті через образи, фарби, звуки, а вміло поставлені питання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки і узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов'язана виразність реплік персонажів, непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура її мови, її інтонаційний лад. Виконувана роль, вимовлені репліки ставлять учня перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися. У нього поліпшується мова, її граматичний лад. Крім того, театральна діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань, відкриттів дитини, залучає її до духовних цінностей.

Театралізовані заняття розвивають емоційну сферу дитини, примушують її співчувати персонажам, співпереживати подіям, які розігруються. Театралізована діяльність дозволяє учневі вирішувати багато проблемних ситуацій опосередкованих від

особи будь-якого персонажа. Це допомагає долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість.

Необхідне здійснення індивідуальних програм навчання, виховання і корекційно-розвивальної роботи із формування соціальної активності учнів з інтелектуальними порушеннями, адаптованих до актуального рівня розвитку дітей означеної нозології і орієнтованих на корекцію змісту освіти.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито корекційний потенціал засобів педагогічної анімації для формування соціальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями, який полягає у вихованні духовної особистості з яскраво вираженими патріотичними, громадянськими, моральними якостями, включенні дітей до різноманітних видів діяльності, використанням виховної технології, спрямованої не тільки на ознайомлення дітей з цінностями та розвиток їх емоційного сприйняття і осмислення, але і на створення можливостей перевірки дієвості особистісних цінностей, здатності дітей до творчості, самостійності, ініціативності, відповідальності, що і визначає ефективність формування соціальної активності. Формування соціальної активності може бути успішним за умови використання різних нетрадиційних засобів, серед яких важливе місце належить театральній діяльності, яка сприяє подоланню труднощів, що виникають у побуті дітей означеної нозології, підвищенню ефективності процесів їхньої соціалізації.

Проскурняк Олена Ігорівна

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія»
Харківської обласної ради

**КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ
УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Актуальність. На сьогодні по всьому світу, в Україні зокрема, досить актуальним є процес упровадження в освітній простір інклюзивного навчання, адже кожна дитина з має право на отримання якісної освіти.

Однак відомо, що основною проблемою, з якою стикаються учні в умовах інклюзивної освіти – це труднощі у соціалізації та

взаємодій між однолітками. Актуальною стає проблема соціалізації дітей з порушеннями розумового розвитку, процес соціалізації яких перебігає зі значними труднощами, що зумовлено їх обмеженими інтелектуальними можливостями. Водночас, від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у нових соціальних умовах. Проблемі соціалізації та соціальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами приділяли увагу такі учені як В. Бондар, Ю. Бистрова, О. Глоба, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Н. Макарчук, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, І. Татьянчикова, О. Таранченко, О. Хохліна. Однак проблема визначання соціалізованості учнів з порушеннями інтелекту є актуальною.

Соціалізація мусить починатися в дитинстві, коли приблизно на 70 % формується людська особистість. Варто зазізнитися, як почнуться необоротні процеси. У дитинстві закладається фундамент соціалізації, і в теж час це самий незахищений її етап. Таким чином, початкова соціалізація і продовжена - якісно різні етапи. Соціалізація – акумулятивний процес, у ході якого накопичуються соціальні навички.

Виклад основного матеріалу. Діти – єдина категорія населення, що не мають соціальних статусів і соціальних ролей, якщо не вважати статусів «дитина», «чоловіча / жіноча стать», «син / донька», «племінник» тощо, які вони ще не осмислюють повною мірою. Тому що діти не є виробниками матеріальних благ і не відносяться до категорії економічно самостійного населення, у них не може бути професійних, економічних і політичних статусів і ролей. Їм не знайоме те, з чого складається суть статусів – коло прав і обов'язків. Вони не знають, що таке відповідальність. Діти не знають, що таке соціальні норми, хоча багато з цього їм дорослі розповідали.

Теоретичні і дуже приблизні знання про соціальні ролі не дозволяють стверджувати, що діти опанували ними чи засвоїли їх. У ролі вони грають, але не поводяться відповідно до вимог соціальної ролі. У дітей тільки ігрове освоєння соціального світу: хлопчиська грають у війну, а дівчиська - у дочці-матері. Дорослі ніколи не грають у ролі, якщо не вважати ігровий метод навчання в бізнесі.

Учені зазначають, що найбільш ефективним у цьому плані є шкільний вік, який умовно поділяють на молодший шкільний,

підлітковий і старший шкільний вік. Саме тому проблема визначення показників та критеріїв соціалізованості дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальною, її вирішення дозволить розробити конструкт діагностичних методик для їх дослідження, виявити особливості соціалізованості дитини, застосувати корекційні заходи та здійснити профілактику виникнення порушень процесу соціалізації на наступних вікових етапах та стадіях.

На основі наукових досліджень було визначено критерії і показники соціалізованості молодших школярів з порушеннями інтелекту: когнітивно-рефлексивний, показниками яких є потреба, здатність і готовність до навчально-пізнавальної діяльності; знання і розуміння ролі природи в житті людини; знання про явища природи, які становлять небезпеку для людини; здатність до самоспостереження і самоаналізу; здатність до адекватної реакції на зміну ситуації; допитливість; вміння планувати свою діяльність і прогнозувати її результати; здатність до самопізнання. Наступний компонент комунікативний, показниками якого є вміння спілкуватися і взаємодіяти з однолітками; вміння спілкуватися і взаємодіяти зі старшими дітьми і дорослими (уміння взаємодіяти в складі різновікової групи); вміння співпрацювати; здатність до емпатії, толерантність. Показниками діяльнісного компоненту є здатність до репродуктивних дій; здатність до творчих дій; самостійність в діяльності. Ціннісно-смысловий компонент має такі показники як уявлення про основні людські цінності; наявність сформованих моральних якостей: любов до рідного краю, дружелюбність, працьовитість, доброта, готовність допомогти товаришеві, чуйність, чесність, справедливість, ввічливість, старанність, почуття сорому; здатність до моральної самооцінки; сформованість соціально схвалюється поведінки.

Діти з атипичним розвитком зазнають великі труднощі при спілкуванні з однолітками і людьми навкруги. У них майже не розвинене таке поняття як ініціатива в спілкуванні. Вони легко вступають в контакт з близькими і давно знайомими їм людьми, але великі проблеми викликає знайомство з новими людьми. Шкільне середовище для таких дітей є частим чинником припинення спілкування.

Відхилення в розвитку дитини призводить до його вилучення з соціокультурного простору. Порушується зв'язок дитини

з соціумом: затримується розвиток соціальних і комунікативних навичок, формується недостатньо адекватне уявлення про навколишній світ, відбувається формування замкнутості, уникнення широкого кола спілкування, маскована (прихована) депресія, зниження рівня життєвих можливостей, занижена самооцінка.

Більшість школярів з інтелектуальними порушеннями нездатні самотійно ввійти у сферу соціальних відносин та оволодіти комунікативними навичками. Саме тому необхідне створення умов, для того щоб у дітей з'явилося бажання до контактів з дорослими і однолітками. Обов'язкове включення дітей в позитивно мотивовану, соціальну значущу, адекватну рухову і інтелектуальну діяльність. Повинна приділятися важлива увага до будь-якого звернення дитини до дорослого на заняттях і в повсякденному житті. Також робота по формуванню спілкування нерозривно повинна бути пов'язана з загальною корекцією дітей з розширення і уточнення їх знань про навколишній світ, з розвитку мислення й мови, і також ігровий діяльності.

Вчителям інклюзивних класів потрібно особливу увагу звертати на створення доброзичливої атмосфери у класі, формування взаємин школяра з інтелектуальними порушеннями з однокласниками. Дуже важливо враховувати налаштованість здорових учнів та їх батьків щодо приходу в клас учня з порушеннями. Якщо не проводити бесіди з батьками та іншими учнями, то процес інтеграції дитини у соціум може бути значно ускладнений. Бо соціалізація це не односторонній процес де все залежить виключно від дитини. Це комплексна взаємодія дітей, їх батьків і всіх спеціалістів, які працюють в інклюзивному класі.

Висновки. Підсумовуючи усе вище сказане хочемо виділити основні вимоги щодо інклюзивної освітньої середовища для найбільш ефективного процесу соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями:

- використання звичайних і специфічних шкал оцінки «академічних» досягнень дитини з відповідних його особливим освітнім потребам;
- адекватна оцінка динаміки розвитку життєвої компетенції дитини з порушенням спільно всіма учасниками освітнього процесу;
- адекватне ставлення дітей та їх батьків щодо дитини з порушеннями;
- процес індивідуалізації освітнього процесу щодо дітей з порушеннями;

- цілеспрямований розвиток здатності дитини з порушенням до комунікації і взаємодії з однолітками;
- включення дітей з порушенням в доступні їм творчі змагання, проекти;
- проектування та розвитку всередині шкільного соціального середовища, а також формування і реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів, дітей які навчаються;
- використання в освітньому процесі сучасних науково обґрунтованих і достовірних спеціальних технологій.

Руденко Наталія Миколаївна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
і психології та спеціальної освіти
імені проф. Т. І. Поніманської
Рівненського державного
гуманітарного університету

Винар Марія Миколаївна

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РОБОТИ
З ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ
ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ ЛЕПБУК**

Актуальність. Важливою умовою розвитку дітей старшого дошкільного віку є формування зв'язного мовлення. Зв'язне мовлення є універсальним механізмом усвідомлення та залучення до культурних цінностей, повноцінною основою формування особистості, забезпечує можливість емоційного пізнання світу. Зв'язне мовлення має велике значення в розвитку дітей дошкільного віку, оскільки передбачає опанування багатим словниковим запасом мови та граматичною будовою мови.

Проблемою розвитку зв'язного мовлення у дітей займалися А. Богуш, А. Бородіч, К. Крутій, Є. Фльоріна та ін. Ними зазначено, що розвиток зв'язного мовлення – це складний процес, навіть при відсутності мовленнєвих порушень. Процес формування цього компоненту ускладнюється, якщо у дитини наявне загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ).

Термін «зв'язне мовлення» можна вживати як мінімум у трьох значеннях. По-перше, як процес, мовленнєву діяльність особи,

послідовний виклад думок мовця або як сприймання думок, знань однією особою. По-друге, зв'язним мовленням називають продукт вищеописаної діяльності – текст-висловлювання, об'єднаний за суттю та структурою. По-третє, це розділ методичної науки, що ставить своїм завданням навчити дітей розуміти, будувати, відтворювати висловлювання залежно від мети і умови спілкування, з дотриманням літературних норм.

Виклад основного матеріалу. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення нерідко відзначається відсутність мотивації у розвитку мовлення, зниження пізнавальної активності. А оскільки відомо, що значно легше запам'ятовується те, що нас зацікавлює та є емоційно забарвленим. І саме для того, щоб вивчене залишилось в пам'яті дитини і вона могла практично застосовувати ті знання, які отримала на заняттях, а також, щоб вона вмотивувалася на подальше самостійне розширення своїх знань з даного питання доцільно використовувати інноваційні методи навчання, що залучають дитину до пізнавальної активності. Одним з актуальних способів є лепбук.

Лепбук або, як його ще називають, інтерактивна тематична папка – це саморобна паперова книжечка з кишеньками, дверцятами, віконцями, рухливими деталями, які дитина може діставати, перекладати, складати на свій розсуд. У ній збирається матеріал на певну тему.

Лепбук – це особлива форма організації навчального матеріалу, яка допомагає дитині систематизувати знання; засіб для реалізації діяльнісного методу навчання. Важливим є те, що при створенні лепбука діти не отримують знання в готовому вигляді, а добувають їх самі в процесі власної дослідницько-пізнавальної діяльності. Лепбук інформативний, багатофункціональний, сприяє розвитку творчості, уяви та має дидактичні властивості. Структура і зміст лепбуку доступні дітям дошкільного віку, він забезпечує ігрову, пізнавальну, дослідницьку та творчу активність всіх вихованців.

Формувальний етап нашої дослідно-експериментальної роботи був присвячений впровадженню системи роботи з формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ III рівня засобами технології «лепбук». Для цього було розроблено лепбук на тему «Пори року» із підібраними дидактичними іграми та вправами.

На констатувальному етапі експериментального дослідження показники сформованості зв'язності мовлення дітей були і в експериментальній, і в контрольній груп здебільшого на середньому рівні, що

складало 46,7 %, на низькому рівні знаходилося 40 % дітей, а на високому рівні – 13,3 %.

На другому етапі експериментальної роботи діти поглиблювали теоретичні знання про пори року, їх ознаки та особливості, оскільки саме на цю тему був розроблений лепбук. Навчилися самостійному висловлюванню і більшість з них підняли свій рівень зв'язного мовлення на середній чи вищій, що перевірено методами математичної статистики. Крім того, хлопчики і дівчатка старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення розвинули власні логічні здібності, набули необхідних умінь і навичок комунікації та навчилися узагальненню і систематизації отриманих знань.

Висновки. За результатами контрольного етапу експерименту визначено, що після проведеної роботи значно знизився показник низького рівня в експериментальній групі, зокрема на 26,7 % у порівнянні з констатувальним етапом експерименту і становить 13,3 %. В той же ж час показник середнього рівня збільшився на 20 % і складає 66,7 %. Також збільшився показник високого рівня (на 6,7 %) і складає тепер 20 %.

Варто зазначити, що після проведення формувального етапу дослідження відбулися зміни не лише в експериментальній, але й у контрольній групі, проте не такі значні, оскільки робота в цій групі проводилась за традиційною системою. Але більш виразною динаміка позитивних змін виявилась у показниках експериментальної групи.

Вищесказане свідчить про ефективність обраних форм, методів, прийомів і засобів технології лепбук, що забезпечують формування та розвиток змістовного, розгорнутого висловлювання у старших дошкільників із III рівнем ЗНМ.

Шаповаленко Галина Вікторівна

вихователь комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 2»
Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Діти з вадами розумового розвитку є однією з найбільш вразливих категорій і тому потребують особливих умов навчання та виховання. Під розумовою відсталістю розуміють особливу форму психічного недорозвинення, що виражається

устійкому зниженні пізнавальної діяльності у дітей внаслідок фізичного ураження кори головного мозку в перинатальний та ранній постнатальний періоди. У структурі пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей мислення займає особливе місце, оскільки, з одного боку, саме в мисленні найвиразніше проявляються своєрідність і недоліки всієї їх пізнавальної діяльності, а з іншого боку, центральним для всієї структури свідомості та для всієї системи діяльності психічних функцій є розвиток мислення. Ця обставина робить першочерговим питання створення умов для максимальної корекції порушень розвитку мислення дітей.

Мета – розглянути основи розвитку мислення дітей з вадами розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Мислення дітей молодшого шкільного віку з вадами розумового розвитку відрізняється вираженою своєрідністю та особливостями розвитку порівняно з мисленням дітей із нормальним психічним розвитком. Пізнавальний розвиток дітей базується на розвитку сприйняття, активізації уявлень та наочних форм мислення. У процесі цілеспрямованого навчання формується, з одного боку, орієнтовно-пошукова діяльність (метод проб, практичне примірювання та зорова орієнтування на властивості та якості предметів), а з іншого – створюються умови для засвоєння дітьми систем сенсорних еталонів та їхнього словесного позначення, мислення.

Починаючи з раннього віку мислення дитини формується у єдності з процесом оволодіння мовою, у різних видах діяльності (предметній, ігровій, спілкуванні). У дітей з вадами розумового розвитку основне місце у структурі дефекту займає недорозвинення пізнавальної діяльності, отже, без спеціально організованої корекційної роботи розвиток мислення в дітей віком цієї категорії малоефективне. Для формування розумової діяльності розумово відсталих дітей широко використовуються проблемні ситуації та проблемні завдання, тому що тільки в умовах перешкод та наявності інтелектуальних труднощів виникає потреба у пізнанні та оволодінні мисленням.

Найбільш рання форма мислення дитини – наочно-дієве мислення. Воно виникає наприкінці першого – на початку другого року життя дитини, пов'язане з практичною діяльністю та спрямоване на її обслуговування. Особливістю даного типу мислення є вирішення завдань шляхом реального перетворення

ситуації та виконання рухового акту. Завданнями розвитку наочно-дієвого мислення є:

1. Створення передумов розвитку наочно-дієвого мислення;
2. Формування способів орієнтування в умовах проблемних практичних завдань та освоєння методу проб та помилок, як основного при вирішенні наочно-дієвих завдань;

3. Включення мови у процес вирішення наочно-дієвих завдань.

Передумовами формування наочно-дієвого мислення є розвиток цілеспрямованої діяльності, формування уявлень про допоміжні засоби і знаряддя фіксованого призначення, знайомство з практичними проблемними ситуаціями, формування досвіду аналізу цих ситуацій. Насамперед, дітям дається уявлення у тому, що людина у житті постійно користується знаряддями. Для аналізу пропонуються два типи знарядь:

- знаряддя з фіксованим призначенням – мають закріплені метод вживання (ложка, стілець)

- допоміжні засоби (палиця, гілочка) – можуть використовуватись у нерегламентованих ситуаціях.

Робота з розвитку наочно-дієвого мислення проводиться послідовно, з використанням різних дидактичних ігор та вправ. На першому році навчання дітей вчать усвідомлювати ситуацію як проблемну, знаходити допоміжний засіб для її перетворення (дістати м'яч з-під шафи тощо), здійснити генералізацію засвоєної навички.

На другому році навчання формується метод спроб і помилок, як основний при вирішенні наочно-дієвих завдань (у полі зору дитини знаходиться кілька схожих предметів, але лише один з них підходить для вирішення задачі). Складність цього етапу залежить від необхідності орієнтуватися і аналізувати якості мети і якості зброї. У процесі роботи відбувається супровід її промовою, яка є необхідною умовою переходу більш високий рівень перетворення ситуації надалі.

Наочно-образне мислення характеризується опорою на уявлення та образи. Для його формування широко використовуються картинки та ілюстрації. Дітей необхідно навчити вловлювати внутрішні взаємозв'язки, вибудовувати логіку дій, знаходити ланку, що бракує, та ін. У роботі з її формування у дітей з вадами розумового розвитку виділяється кілька етапів:

1. Встановлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків між зображеними об'єктами.

2. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.
3. Визначення правильної послідовності зображених і дій персонажів малюнку.
4. Виокремлення опосередкованих, прихованих зв'язків, які впливають із характеру ситуації, зображеної на малюнку (впізнання персонажів, їх вибір).
5. Упорядкування словесного опису ситуації, зображеної на малюнку. Використовуються тексти та малюнки.

Важливим етапом розвитку мислення дітей з вадами розумового розвитку є формування елементів словесно-логічного мислення. Це вид мислення, здійснюваний з допомогою операцій із поняттями. У роботі з дітьми з вадами розумового розвитку переважно використовують три види завдань для формування даного виду мислення: завдання, у яких є порушення звичного перебігу явищ – спочатку предметні ситуації, потім – зображені на картинках; завдання, створені задля виявлення прихованих властивостей предметів; логічні задачі.

Висновки. Таким чином, наочно-образне мислення є основною складовою психологічного стану дитини та дуже важливою ланкою у формуванні знань, тому вкрай важливо звертати увагу на його розвиток, адже саме воно формує образи, на які надалі спираються інші форми мислення та відбувається розвиток дитини. Знання особливостей мислення у широкому розумінні, і особливостей образного мислення зокрема, розумово відсталих дітей сприятиме глибшому осмисленню значимості ефективної корекційної допомоги таким дітям.

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ, СКРИНІНГУ, РЕАБІЛІТАЦІЇ, АБІЛІТАЦІЇ, СУПРОВОДУ, ПІДТРИМКИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Гнидюк Юліана Алімівна

практичний психолог
опорного навчального закладу
загальної середньої освіти I–III ст. № 2
імені І. Богуна Ямпільської міської ради
Вінницької області

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Професійна діяльність фахівців освітньої галузі характеризується високою нервово-психічною напругою, обумовленою підвищенням впливом факторів стресу в період 2020-2022 років. Наукові доробки західноєвропейських науковців (K. Sadeghia, S. Khezrloub; R. Yusofa, N. Ishaka; S. Braun, K. Schonert-Reichl, R. Roeser), наголошують на тому, що чим більше виражений показник професійного вигорання у педагогів, тим частіше вони використовують пасивні, асоціальні та агресивні моделі поведінки. Відповідно, діти які мають порушення інтелектуального розвитку (*далі* - ПІР) можуть відчувати значні труднощі в освітньому просторі не лише внаслідок дії первинного порушення (органічного ураження кори головного мозку), а й внаслідок неефективних моделей поведінки педагогів закладу освіти. Підвищена чутливість, що формується у дітей на етапі молодшого та середнього шкільного віку до емоційно значущих ситуацій (E. Berne), часто призводить до сприйняття надалі схожих ситуацій як психотравмуючих, що у подальшому, призводить до формування специфічних особистостей з «психологічною вразливістю» «Психологічна вразливість» особистості є патогенним ґрунтом для розвитку різних форм розладів адаптації, у тому числі і соціальної адаптації дітей з ПІР.

Педагог виступає значної постаттю для учнів як з нормотиповим, так й з порушеним розвитком в навчальній та соціальній діяльності. Тобто, педагог виступає у ролі агента соціалізації. При цьому

міцність зв'язку визначає ефективність навчання: чим міцніша прихильність до агента соціалізації, тим норми, що транслуються ним, будуть засвоюватися швидше і краще (J. Bottiani, C. Duran, E. Pas, C. Bradshaw, K. Schonert-Reichl, R. Roeser). Отже, особистісному розвитку та гармонізації психічного здоров'я дітей з ПІР в умовах освітнього простору сприятиме підвищення рівня їх психологічної безпеки, де системо утворюючим напрямом є відмова від психологічного «тиску» фахівців галузі спеціальної освіти.

Педагог спеціальної освіти – особливий вид педагогічної професії, яка виходить за рамки традиційної вчительської діяльності, тісно взаємодіючи та перетинаючись із різними видами соціально-педагогічної, реабілітаційної, консультативно-діагностичної, психотерапевтичної, власне корекційної та іншими видами «не педагогічної» діяльності, спрямованої одній меті – сприянню дитині з ПІР у соціальної адаптації та інтеграції.

Сучасна спеціальна освіта містить широкий спектр відповідних спеціальностей, до яких входить олігофренопедагогіка – з отриманням кваліфікації педагога для роботи з особами, що мають різні види та форми порушень інтелектуального розвитку від незначних до найважчих.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку – це діти, в яких у результаті органічного ураження мозку спостерігається порушення нормотипового розвитку психічних, особливо вищих пізнавальних, процесів (активного сприйняття, довільної пам'яті, словесно-логічного мислення, мовлення тощо).

Виклад основного матеріалу. Одним з основних завдань навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є становлення особистості кожної дитини в цілому, оптимальний розвиток потенційних можливостей пізнавальної діяльності, підготовка та включення в соціальне середовище як повноправних його членів.

В структурі будь-якої професії виділяють три складові:

- 1) Конкретні види діяльності;
- 2) Професійні дії;
- 3) Вміння та навички.

1) Різноманітність професійних завдань фахівці галузі спеціальної освіти вирішують за допомогою різних видів діяльності: проведення психолого-педагогічного обстеження з метою визначення перебігу психічного розвитку, відповідності віковим

нормам; здійснення процесу навчання відповідно до освітньої програми; виховання учнів, формування духовних, екологічних, естетичних, моральних, патріотичних цінностей; планування та проведення заходів щодо соціальної адаптації; проведення психо-профілактичної роботи, спрямованої на створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі та родині.

2) Опишемо за вищезгаданими рівнями професійні дії фахівців галузі спеціальної освіти.

Метою діяльності педагога спеціального загальноосвітнього закладу є виховання та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Предметом професійної діяльності педагогів галузі спеціальної освіти виступає процес навчання та виховання дітей з зазначеної категорії. Для реалізації досить складної мети педагог має здійснювати низку завдань:

- розкриття значення виховання у корекційному розвитку дітей з порушеннями інтелекту;

- вивчення закономірностей психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;

- розробка змісту методів, прийомів, засобів навчання та виховання осіб, які мають порушення інтелектуального розвитку та організація їх життєдіяльності.

3) Виховання та навчання дітей, психічний розвиток яких ускладнено через ураження головного мозку, потребує особливої педагогічної майстерності. Крім педагогічних знань педагог має добре знати загальну та вікову психологію, її спеціальні розділи. Насамперед необхідне знання загальних закономірностей психічного розвитку. Існує декілька різних форм олігофренії, не лише вроджена, але й ті що виникли внаслідок різних видів захворювань мозку, перенесених у дошкільному віці. Глибоке знання цих різних груп дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, допомагає знайти диференційовані шляхи корекції та компенсації порушень їхнього психічного розвитку. Без цього не можливо зрозуміти природу, сутність та характер порушень в психічній діяльності дитини, зумовлених первинним дефектом, не можна правильно прогнозувати результати й перспективи розвитку. Потрібна проінформованість педагога щодо питань медичного та клінічного характеру, розуміння фізіологічних закономірностей. Також необхідно бути знайомим з новою спеціальною літературою, у тому числі вільно володіти різними

методами та способами виховання та навчання, диференційованими та індивідуальними формами роботи.

Як було зазначено раніше, олігофренопедагогіка є частиною загальної педагогіки, вона використовує всі основні принципи педагогічної науки. Отже, приділяючи увагу дослідженням факторів синдрому професійного вигорання, ми можемо розглядати їх у контексті педагогіки загалом.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив наявність двох групи чинників: *організаційні та індивідуальні*, які впливають на професійне вигорання педагога. Розглянемо відповідно до цих груп професійну діяльність фахівців галузі спеціальної освіти (спеціальних педагогів).

До групи *організаційних* чинників належать умови матеріального спрямування, зміст роботи, соціально-психологічні умови діяльності. Відповідно, підвищені навантаження у діяльності, понаднормова робота, висока тривалість робочого дня призводять до фрустрації, тривожності, емоційного спустошення, надалі розвитку професійного вигорання.

Індивідуальні чинники визначаються особливостями особистості самих освітян: соціально-демографічними характеристиками, особистісними рисами, особливостями мотиваційної та поведінкової сфери.

Згідно з накопиченими психолого-педагогічною наукою даними щодо значення соціально-демографічних характеристик у розвитку професійного вигорання, встановлено, що значення мають ґендерні особливості, стаж професійної діяльності, рівень освіти.

Висновки. Проаналізовані дослідження експериментального спрямування на вибірці педагогів, довели, що існує певна закономірність прояви синдрому професійного вигорання, що залежить від вікових та професійних криз педагога. Синдром професійного вигорання більш виражений у групі педагогів, які переживають кризу 40 років. Виходить, що до того часу, коли накопичено достатній педагогічний досвід, а власні діти вже достатньо дорослі і педагог очікує різкий підйом у своїй професійній діяльності, а насправді відбувається спад професійної діяльності. У людей помітно знижується ентузіазм у роботі, зникає блиск в очах, нашаровується негативізм і втома.

Перспективи подальших досліджень полягають в розробці структури і зміста корекційної програми з подолання професійного вигорання фахівців галузі спеціальної освіти.

Комлик Марина Сергіївна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Актуальність. Фахівець галузі спеціальної освіти повинен бути обізнаний з компонентами / перспективами розвитку дітей зазначеної категорії; уміти визначати індивідуальну структуру порушення; здійснювати координацію діяльності спеціалістів суміжних галузей; здатним створювати умови для гармонійного розвитку дитини; володіти різноманітними педагогічним інструментарієм корекції когнітивних процесів/психологічних станів, поведінки, емоційно-вольової сфери.

В своєму дослідженні, присвяченому проблемі педагогічної деонтології вчителів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, О. Колишкін акцентує увагу на професійній культурі педагогів. Вона складається із витримки, високої самосвідомості, здатності до самоконтролю, комунікативної компетентності, професійної компетентності.

Положення відображені в наукових доробках І. Єременка щодо особливостей навчально-виховного процесу в закладах освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку продовжили розвиток в низці дослідженнях вітчизняних науковців Л. Вавіної, А. Висоцької, Т. Дегтяренко, В. Засенко, С. Миронової, В. Синьов, О. Хохліної та ін. Зазначена плеяда науковців в свої працях наголошує на наочній, предметно-практичній основі освітнього процесу для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Схарактеризована вимога потребує від фахівців (освітян) галузі спеціальної освіти комплексного застосування дефектологічних і загально-дидактичних принципів. Успіх освітнього процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку обумовлений компетентністю педагогів, що є додатковою вимогою до його роботи, необхідністю докладати більше зусиль, також фактором, який може призвести до виникнення перенапруги, хронічними стресами у педагога, і як слідство емоційному вигоранню.

Педагог змушений пристосовуватися до змін як в суспільстві, так і в освітньому просторі. Педагог працюючи в галузі спеціальної

освіти, повинен володіти знаннями уміннями роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, бути спроможним реконструювати алгоритм педагогічної діяльності й встановити партнерські стосунки з батьками дітей.

Виклад основного матеріалу. Межами наукової роботи «емоційне вигорання» фахівців галузі спеціальної освіти інтерпретуємо, як динамічний стан, що характеризується інтеграцією в професійну діяльність негативних внутрішніх (особистісних) й зовнішніх (фізичних, інтелектуальних, поведінкових, соціальних) факторів, які провокують появу професійної дезадаптації.

Ці зміни проявляються у зниженні самооцінки спеціального (корекційного) педагога, мотивації до успіху професійної діяльності, у негативному ставленні до колег та учнів закладів спеціальної освіти, в агресії, конфліктності. Означене також цілком впливає на зниження рівня професійного розвитку й продуктивності. Через те, що фокус уваги зосереджено на особистісних переживаннях.

Поняття дезадаптації трактується як процес і результат порушення взаємодії системи індивідуальних уявлень про навколишню дійсність та об'єктивних вимог соціального середовища. Тобто, професійна дезадаптація має вигляд порушення взаємодії фахівця й того професійного середовища в якому він перебуває. В результаті чого спостерігаються негативні зміни в професійному житті фахівця: соматичні розлади, обумовлені професійною діяльністю, конфлікти з колегами / адміністрацією, зниження показників професійної діяльності, спотворення мотивування, деструктивні зміни особистості. Тобто, професійна дезадаптація виникає як реакція на різкі зміни у системі сприйняття суб'єктом праці професійного середовища, свого місця у професії, в усвідомленні своєї професійної ролі та професійних функцій. Опираючись на дослідження професійно обумовлених деструкцій Е. Зеєра, визначаємо, що професійна дезадаптація, крім різких змін в структурі професійної діяльності, може бути результатом деструктивної стратегії виходу із криз професійного розвитку особистості, і в завершенні ініціювати розвиток професійно обумовлених деструкцій.

Гуманістично й соціально зорієнтована сутність професії спеціального педагога полягає по суті в утворенні / творенні особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Досить закономірно, що професійна діяльність фахівців галузі

спеціальної освіти впливає (й від неї залежний) на усі типи розвитку дитини, це й когнітивний, емоційний, фізичний, поведінковий розвиток дітей зазначеної категорії. Професія педагога спеціальних закладах освіти має на меті реалізацію двох функцій. Перша – передача когнітивного досвіду й подальший супровід набутих учнями знаннями. Перед спеціальними закладами освіти стоять наступні завдання: розробка корекційно-розвиткових програм; програм, спрямованих на когнітивний / фізичний розвиток; формування знань, умінь, навичок, основ світосприйняття та навиків суспільної поведінки.

Зумовлений науково-технічний розвиток, позначається на підвищенні вимоги до фахівців освітньої галузі. Працюючи над розробкою змістової організації навчальної діяльності, педагог паралельно вирішує безліч супутніх завдань. В середньому ця кількість виконаних завдань дорівнює сотні функціональних обов'язків. Безумовно, дезадаптація особистості спеціального педагога, що виникає на тлі професійної діяльності, призводить до суттєвої професійної деформації, й пов'язаних з нею змін особистості педагога.

Важливим чинником формування смислових конструктів особистості є характер його професійної діяльності. Характерним для сучасного етапу суспільного розвитку є те, що дорослі люди витрачають значну частину свого життя на трудові та професійні функції. Принцип єдності свідомості, діяльності та особистості підтверджує той факт, що, з одного боку, професійна діяльність сприяє формуванню важливих професійних якостей, але, з іншого боку, вона також має великий потенціал для формування різноманітних розладів особистості. Ці порушення особливо очевидні при здійсненні професійної діяльності в системі «людина-людина», оскільки умови цієї діяльності створюють специфічний внутрішній світ, реагування на певні події, тип поведінки, зовнішність тощо.

Узагальнюючи викладений матеріал, конкретизуємо зовнішні причини, що виступають факторами виникнення синдрому «емоційного вигорання» фахівців галузі спеціальної освіти:

1. Вимоги щодо високого рівня компетентності фахівців означеної галузі у поєднанні з вимогами щодо високого рівня професійної поведінки (полягає у реалізації наступних професійних функцій: діагностичної, орієнтаційно-прогностичної,

конструктивно-проектувальної, корекційної, інформаційно-пояснювальної, комунікативно-стимулюючої, аналітико-оцінювальної, дослідницько-творчої тощо);

2. Вимога щодо обізнаності з усіма компонентами розвитку особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (здатність визначати індивідуальну структуру порушення; спроможність координації діяльності спеціалістів суміжних галузей; здатність створення умов для гармонійного розвитку дитини; володіння різноманітними методами, засобами і прийомами корекції пізнавальних процесів, поведінки, емоційно-вольової сфери, психічних станів дітей; вміння адекватно застосовувати педагогічний інструментарій відповідно до ситуації; навчання батьків дітей означеної категорії).

3. Відсутність захопленістю професією, психологічна неготовність працювати з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку (відсутність турботливого ставлення до вихованців / учнів нездатність демонструвати розсудливу вимогливість; неспроможність розуміння / сприйняття інтересів дитини; відсутність бажання фіксувати і радіти успіхам дитини; відсутність бажання розуміти проблеми дитини; ставлення до оцінки діяльності учня як до засобу констатації порушень у його розвитку, а не до інструменту діагностики його особливостей і спонукання досягнень).

З урахуванням здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури з теми кваліфікаційного дослідження, «емоційне вигорання» фахівців галузі спеціальної освіти інтерпретуємо, як динамічний стан, що характеризується інтеграцією в професійну діяльність негативних внутрішніх (особистісних) й зовнішніх (фізичних, інтелектуальних, поведінкових, соціальних) факторів пов'язаних із специфічністю професійно-педагогічної діяльності з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, які провокують появу професійної дезадаптації.

Висновки. Можемо зробити висновок, що професійно-педагогічна діяльність фахівців галузі спеціальної освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є суто специфічною порівняно з іншими категоріями педагогічних працівників. Оскільки, характеризується багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами, що спричиняють її стресогенність.

Лимар Інна Володимирівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Мовлення, як суспільно-історичне явище, супроводжує всі сторони існування людини, забезпечуючи успішність її адаптації, інтеграції та соціалізації. Тому увага до мовленнєвого розвитку людини, зокрема підростаючої особистості з особливими освітніми потребами, не випадкова.

Вивчення мовлення дітей з особливими освітніми потребами здійснювалось багатьма відомими науковцями, зокрема В. Тарасун, Г. Люблінською, Є. Соботович, І. Моргуліс, І. Соловйовим, Л. Вавіною, М. Шеремет, О. Боряк, О. Леонтьєвим, С. Покутневою та іншими, і виявило недостатність та своєрідність усього їх мовленнєвого розвитку. Найхарактернішими рисами дітей з порушеннями інтелекту є: а) інертність, що виявляється в особливій стійкості старих, раніше вироблених зв'язків, в їх стереотипному прояві; б) слабкість активного гальмування, з чим пов'язана імпульсивність одних дітей і млявість, тормозливість інших; в) загальне недорозвинення психіки. Як наслідок виникнення цих змін – нестійкість уваги, недостатність процесів синтезу і аналізу.

Відомо, що вся система взаємодії людей у суспільстві реалізується за допомогою комунікації (спілкування). Поняття «спілкування» є одним із центральних у системі психологічного знання. Соціальна функція спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі суспільного досвіду. Його специфіка визначається тим, що в процесі спілкування суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої, відбувається взаємний обмін діяльністю, інтересами, почуттями тощо.

Виклад основного матеріалу. Школярі з порушеннями інтелекту в більшій мірі, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком, мають труднощі в спілкуванні та вираженні думок за допомогою усного мовлення. Це пояснюється цілою низкою причин. Так, емоції учнів зазначеної категорії відрізняються недостатньою диференційованістю, нестабільністю, різкими перепадами настрою, що впливає на всі форми соціальних контактів

з оточуючими. Не менш важливу роль відіграє низький рівень розвитку мовлення в цієї категорії дітей.

Усе вказане обмежує розширення життєвого досвіду школяра з порушеннями інтелекту легкого ступеня, розвиток його інтересів і потреби в спілкуванні з оточенням. У комунікаційних проявах учні зазначеної категорії ще менш ініціативні, не користуються навіть тими невеликими можливостями, які у них є, самі в контакт не вступають, на наполегливе питання часто відповідають або кивком голови, або випадковим словом (одним із слів питання або назвою предмета, який потрапив в поле їх зору).

Відомо, що засвоєння школярами з порушеннями інтелекту легкого ступеня має не тільки педагогічне, а й корекційне та соціальне значення, оскільки саме рідна мова служить для дитини засобом пізнання навколишнього світу, прилучення її до історичного досвіду народу, його духовної культури. Таким чином, оволодіння учнями початкових класів спеціального освітнього загальної середньої закладу рідною мовою – головна умова і засіб їхнього мовленнєвого розвитку та корекції інтелектуальних порушень, які забезпечують соціалізацію та адаптацію у суспільстві.

На думку М. Шеремет, мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований процес, опосередкований мовленнєвою системою і обумовлюваний ситуацією, процес прийняття і передачі повідомлень. Так, школярів слід навчати мовленнєвій діяльності, тобто вчити правильно виконувати окремі акти, мовленнєві дії та операції. У результаті правильного виконання мовленнєвих операцій утворюються автоматизовані мовленнєві навички (вимовні, лексичні, граматичні), формується «відчуття мови» як здатність контролювати на основі зворотних зв'язків правильність вимови слів, наголосів, інтонацій.

Науковець констатує на тому, що для мовленнєвої діяльності цього недостатньо. У школярів із порушеннями інтелекту легкого ступеня слід формувати не тільки мовленнєві навички, але й комунікативно-мовленнєві вміння. До того ж необхідно створювати умови для виникнення мотиву мовлення, а також для планування та реалізації мовленнєвих актів у процесі навчання мови і мовлення.

Спираючись на думки Л. Вавіної, констатуємо, що визнання комунікативної спрямованості провідним принципом навчання рідної мови в спеціальному закладі загальної середньої освіти потребує перебудови всієї системи роботи з учнями з навчальних

дисциплін. В основу цієї системи, на думку дослідниці, має бути закладена логіка розвитку мовленнєвої діяльності учнів.

На психологічну природу мовлення звертає увагу у власних дослідженнях О. Леонт'єв на основі узагальнення цієї проблеми Л. Виготським і визначає наступне, що мовлення: займає центральне місце в процесі психічного розвитку, розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний з розвитком мислення і з розвитком свідомості у цілому; має поліфункціональний характер: йому притаманні комунікативна функція (слово – засіб спілкування), індикативна (слово – засіб вказівки на предмет) та інтелектуальна функція (слово – носій узагальнення, поняття), усі ці функції внутрішньо пов'язані одна з одною; є поліморфною діяльністю, виступаючи то як гучна комунікативна, то як гучна, але не несуча прямої комунікативної функції, то як мовлення внутрішнє. Ці форми можуть переходити одна в одну; у мовленні слід розрізняти його фізичну зовнішню сторону, форму і його семантичну і смислову сторони; слово має предметну віднесеність і значення, тобто є носієм узагальнення; процес розвитку мовлення не є процесом кількісних змін, що виражається в збільшенні словника і асоціативних зв'язків слова, але процесом якісних змін, стрибків, тобто це процес дійсного розвитку, який, будучи внутрішньо пов'язаний з розвитком мислення і свідомості, охоплює всі перераховані функції, сторони і зв'язки слова.

На думку С. Рубінштейна, головними причинами недорозвинення мовлення школярів із порушеннями інтелекту є слабкість замикаючої функції кори, повільне вироблення нових диференційованих зв'язків в усіх аналізаторах. У зв'язку з повільно диференційованими, що розвиваються, умовними зв'язками в області мовнослухового аналізатора, учень зазначеної категорії довго не розрізняє звуки мови, не розмежовує слова, що вимовляють, недостатньо точно і чітко сприймає мову оточення.

Погоджуючись з думкою О. Бор'як, відмічаємо, що завдяки опосередкуванню мови та мовлення суспільство формує мислення дитини та визначає структуру її свідомості. Мова людини є складною системою кодів, що позначають предмети, ознаки, дії, відношення, що виконує функції передачі інформації та введення її в різні системи зв'язків та відносин. Одиницею мови є слово, що позначає речі, дії, якості та відношення. У словах зафіксований сконцентрований суспільно-історичний досвід пізнання

оточуючої дійсності. Дитина оволодіваючи мовленням, оволодіває і знаннями про світ.

Так, мовлення, як надзвичайно складний вид психічної діяльності, є дуже вразливим щодо дії різних патогенетичних чинників. У більшості випадків порушення мовлення за інтелектуальних порушень визначаються як системні мовленнєві порушення, що обумовлені функціональною незрілістю певних структур мозку на тлі парціальної несформованості цілого ряду психічних функцій. Зазвичай, зазначає О. Боряк, у дітей з особливими освітніми потребами недостатніми є усно-мовленнєва, функціональна, операційна бази. У більшості з них спостерігаються порушення формування писемного мовлення.

Висновки. Порушення мовлення у дітей різноманітні за своїми проявами, механізмами, рівнями і вимагають диференційованого підходу у їх аналізі. Симптоматика і механізм мовленнєвих порушень у школярів із порушеннями інтелекту легкого ступеня визначаються не лише наявністю загального недорозвинення мозкових систем, що обумовлює системне порушення мовлення, але і локальної патології з боку систем, що мають безпосереднє відношення до мови, що ще більше ускладнює картину мовленнєвих порушень різної етіології. Таким чином, порушення мовлення в учнів зазначеної категорії характеризуються стійкістю, вони насилу усуваються, зберігаючись аж до старших класів спеціального закладу загальної середньої освіти.

Марченко Наталія Володимирівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Мовлення – одна з найскладніших вищих психічних функцій та один із найпотужніших факторів та стимулів розвитку дитини. На основі мовлення і його смислової одиниці – слова – формуються і розвиваються такі психічні процеси, як сприйняття, уява, пам'ять. Розвинути цю функцію – основне

завдання корекційно-виховної роботи, зокрема у закладі дошкільної освіти.

Логокорекційні виховні заходи – невід’ємна частина виховної роботи у дошкільному закладі освіти. Вони дають змогу активізувати творчі здібності дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, розкрити їхній емоційний потенціал, збагатити творчі здібності дошкільнят і головне – акцентувати увагу дітей і батьків на рівні мовленнєвого розвитку кожної дитячої особистості. Для вихователя, логопеда, музичного керівника, батьків і дітей підготовка кожного такого заходу – це досить кропіткий процес, що вимагає великої теоретичної, практичної підготовки та творчого натхнення.

Проблемі художньо-естетичного розвитку особистості дошкільника присвячена ціла низка наукових праць. Так загальнотеоретичні проблеми культурного розвитку людини та естетичної складової процесу її виховання присвячені праці Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Зязюна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, А. Канарського, Л. Левчук. Проблематику проведення естетичних виховних заходів у дошкільному закладі освіти з точки зору сучасного педагогічного аспекту досліджували наступні педагоги С. Лещенко, І. Цимбал, А. Шевчук, М. Шуть та інші. Однак не до кінця опрацьованим залишається питання вивчення систематичного впливу виховних логокорекційних заходів на розвиток мовної особистості дошкільника, специфіки організації та проведення виховних логокорекційних заходів для старших дошкільників із порушеннями мовлення закладу дошкільної освіти, що й визначило актуальність тематики нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Процес виховання здійснюється в дошкільних закладах двома шляхами:

а) шляхом виховання здатності естетично сприймати явища дійсності як безпосередньо в довкіллі, в житті, так і через твори мистецтва;

б) шляхом діяльності, пов’язаної з мистецтвом: співи, танці, читання віршів, розповідання казок, ігри-драматизації, малювання, ліплення та ін.

Обидва ці шляхи, як зазначала Н. Ветлугіна, тісно пов’язані між собою. Розвиток здібності до художнього сприймання викликав необхідність знайомити дошкільників із різними видами мистецтва. Розвиток здатності до творчої діяльності дітей

неможливий без збагачення їх художніми враженнями, яких діти набувають у процесі сприймання творів мистецтва. Відтак, розвиток здібностей до різних видів творчої діяльності дітей відбувався в ході навчання на організованих заняттях, які були введені в 50-х роках як обов'язкові в усіх групах дошкільних закладів: музичні заняття, малювання, ліплення, конструювання, художнє читання та ін.

Художньо-мовленнєва діяльність є одним з найулюбленіших способів самовираження дитини дошкільного віку, констатує В. Ярмошевська. Цей вид діяльності відбувається в організованих формах та просто за ініціативою дітей, поза спеціальних занять. Незважаючи на різноманітність форм прояву художньої, ігрової та пізнавальної активності дошкільнят, є те, що об'єднує всі ці прояви – це комунікація. Вона є природною для дітей дошкільного віку, адже дає змогу самовиразитися, самореалізуватися.

У сюжетно-рольовій діяльності словесна творчість виявляє себе через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, сценарії; у пізнавальній – через вислови-міркування, вислови-пояснення, вислови-запитання, головна мета яких упорядкувати, систематизувати власні уявлення про довкілля, пояснити самому собі невідповідності, незрозуміле, проблеми, із якими постійно стикається дитина; в образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності – через акомпанемент дій, їх коментар, словесне малювання; у спілкуванні з однолітками і дорослими – через самопрезентацію й фантазування; і, нарешті, через складання за власною ініціативою казок, оповідань, віршів, а також – мовні ігри (дражнилки, лічилки, скоромовки, загадки, заклички та ін.).

Провідною формою виховної роботи у закладі дошкільної освіти є заняття різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, індивідуальні, які чергуються рівномірно впродовж тижня, місяця, кварталу.

Водночас заняття розрізняються за основним видом художньо-мовленнєвої діяльності, який педагог застосовує на занятті. Так, літературний твір дітям читають чи розповідають, і художньо-естетичне сприймання тексту буде основним видом діяльності на такому занятті. Основним видом художньої діяльності на інших заняттях може бути художня комунікація, тобто розмова вихователя з дітьми на основі прочитаного раніше твору. Подобається дітям такий вид заняття, як літературні творчі ігри, на

яких дошкільнята стають співавторами казки чи розповіді, реалізують власну словесну творчість. Підсумкові заняття у формі літературних вікторин мають велике значення, оскільки дають змогу систематизувати здобутий раніше літературний досвід. Дітям дуже подобаються драматизації, театралізації за змістом літературних творів, малюки охоче декламують вірші, переказують фрагменти казок чи оповідань, імпровізують. Значне місце в сучасній методиці роботи у закладі дошкільньої освіти посідають заняття, побудовані на застосуванні синтезу мистецтв.

Кожен з видів заняття відрізняє чітка, логічно виправдана структура, своєрідні методи і прийоми керівництва художньо-мовленневою діяльністю дітей, що забезпечують реалізацію поставлених завдань. Сучасна методика досить гнучко підходить до організації виховних заходів, на перший план ставить інтереси дітей.

Н. Карпинська називає ігри-драматизації своєрідним і самостійним видом ігрової діяльності, джерелом яких є літературні твори, зміст яких діти відтворюють, зображують їх героїв і події, що з ними відбуваються. За словами автора, в іграх-драматизаціях ініціатива й творчість дітей спрямовується не на створення ігрової ситуації і змісту, а на якнайкраще виконання ролі. Це результативні ігри, і тут дуже важливим, за словами автора, є якісний результат діяльності. Гра-драматизація вимагає від дітей необхідних для її виконання здібностей, умінь і навичок, які прищеплюються дітям на спеціальних заняттях з художньо-мовленневої діяльності.

На думку Л. Фурміної, ігри-драматизації є іграми-виставами, де в особах розігрується літературний твір та із допомогою таких виразних засобів, як інтонація, міміка, постава передаються конкретні образи. Іграм-драматизаціям властиві атрибути, декорації, маски, розгорнута система реальних взаємовідносин між її учасниками, поєднання рольових та реальних дій та відношень. У ході гри діти емоційно освоюють проблемні ситуації, проникають у внутрішній смисл вчинків героїв, у них формується уявлюваний образ, оцінювальне ставлення до персонажу.

У дошкільній лінгводидактиці спостерігається розмежування інсценування та ігор-драматизацій. Провідна роль у формуванні в дітей творчих здібностей, самостійності та ініціативи надається іграм-драматизаціям. А. Богуш відзначає, що у закладі дошкільньої освіти поряд з іграми драматизаціями проводять ще й інсценування за змістом художніх творів.

Інсценізація – це точне і послідовне відтворення авторського літературного твору. Тому на відміну від гри-драматизації (джерелом виникнення якої також є літературний твір) тут застосовують спеціальне заучування тексту. Інсценування літературних творів проводять лише з дітьми старшої групи. Обов'язковим є використання декорацій, костюмів, атрибутів. В інсценуванні, як правило, є ведучий, який промовляє слова від автора.

Висновки. Отже, досить важливим фактором для розвитку мовлення старших дошкільників із порушеннями мовлення є використання виховної логокорекційної роботи (зокрема ігор-драматизацій та інсценування художніх творів). Зазначеним формам роботи відводиться провідна роль як у всебічному розвитку дитини, так і в розвитку мовлення та мислення зокрема. Завдяки виховним логокорекційним заходам старші дошкільники з порушеннями мовлення навчаються правильного та зв'язного мовлення, здатні виразити свої почуття та емоції, привчаються до самостійності у своїх діях.

Наволокова Олександра Олегівна

аспірантка 1 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

СКРИНІНГ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність. Вирішення завдання всебічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) найбільшою мірою залежить від правильного розуміння сутності мовленнєвого порушення та особливостей розвитку дитини.

У дітей з ТПМ відсутнє первинне порушення інтелекту, збережено фізіологічний слух, але присутні серйозні мовленнєві порушення, які негативно впливають на становлення психічних процесів. Діти відчувають великі труднощі не тільки при розумінні зверненого мовлення, але при відтворенні звукокомплексів, простих слів та фраз, що, власне, становить серйозні перешкоди для повноцінного спілкування з оточуючими.

Особливості дитячої мовленнєвої діяльності безпосередньо впливають на процес формування сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфер.

Наведені вище особливості психомовленнєвого розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення неможливо діагностувати без втручання вузькокваліфікованих спеціалістів.

Основним завданням логопедичної діагностики є визначення заходів, спрямованих на подолання мовленнєвих вад. Завдання діагностики тісно переплітаються з прогнозом та аналізом походження проблеми, оскільки дослідження процесу розвитку об'єкта дає змогу краще усвідомити його нинішній стан. Загалом діагностика є вихідним пунктом прогнозу, адже без чіткої та достовірної констатації сформованого положення неможливо оцінити альтернативи розвитку об'єкта. Головне завдання батьків у даному випадку — не ігнорувати проблему, а надавати всіляке сприяння її вирішенню.

Сьогодні про важливість вивчення мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку свідчать численні дослідження науковців (В. Бадер, Н. Гавриш, О. Качуровська, Ю. Коломієць, К. Крутій, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, М. Пентилюк, Н. Савінова, І. Марченко, Л. Нечай, Т. Піроженко, М. Шеремет, С. Шаховська та ін.).

Зазначена проблема набуває особливої актуальності, зважаючи на тісний зв'язок мовленнєвого розвитку з особистісним та інтелектуальним (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет).

Метою роботи є розкриття сучасного стану логопедичного скринінгу дітей дошкільного віку з ТПМ в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Виявлення дітей дошкільного віку, що потребують спеціальної допомоги, і визначення приблизного спектра психолого-педагогічних проблем є основними завданнями скринінг-діагностики (у перекладі з англійської скринінг означає «відбір, сортування»)

Скринінг, як стратегія в організації освітнього процесу, має бути спрямований на виявлення патологій, для яких відомі ефективні методи корекції для раннього та більш ефективного втручання з метою покращення психофізичного стану дитини.

Критерії скринінгу

1. Простота. Скринінг повинен бути легким для використання, простим для інтерпретації і, на скільки це можливо, доступним для проведення фахівцями.

2. Прийнятність. Так як участь у скринінгу добровільна, діагностування повинно бути прийнятним для тих, хто є його об'єктом.

3. Точність. Скринінг повинен давати точні визначення стану або симптому, якій визначається.

4. Повторюваність. Скринінг повинен давати результати, що є співставимими у повторюваних дослідженнях.

Традиційними методами мовленнєвого скринінгу є спостереження, бесіда та тестування.

У дошкільних навчальних закладах державної та приватної форми власності таку діагностику під час планових профілактичних оглядів дітей здійснюють вчителі-логопеди, використовуючи попередні дані, зібрані вихователями та батьками, у результаті їх спостережень за мовленням дітей. Скринінгова діагностика, що реалізується на основі взаємодії вихователя і вчителя-логопеда, забезпечує в потрібний момент розпізнавання мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку.

Проте відповідно до пункту 20 частини першої статті 106 Конституції України, Закону України "Про правовий режим воєнного стану" з 24 лютого 2022 року на території України введено воєнний стан.

Наразі освітні установи Донецької, Луганської, Харківської, Херсонської, Запорізької, Дніпропетровської та Миколаївської областей працюють дистанційно, що робить неможливим проведення традиційного скринінг-діагностування.

Вирішенням даної проблеми може стати проведення скринінг-діагностування у дистанційному форматі, основою якого є взаємодія тріади – вчителя-логопеда-дитини-родини. Пропонуємо проведення діагностування за певним алгоритмом.

I етап – перед початком логопедичного скринінгу батьками в електронному варіанті подається наступна інформація:

- ПІП дитини та батьків;
- вік, стать дитини;
- особливості перебігу вагітності та пологів;
- загальний розвиток дитини до 3-х років;
- інформація про перенесені хвороби;
- виписки лікарів, данні про інструментальні методи обстеження дитини;
- щоденник мовленнєвого розвитку дитини.

II етап – батьки надсилають фото та відеозвіт.

Відео:

- комунікація дитини на побутовому рівні: розуміння логіко-граматичних конструкцій;
- коментування дитиною гри, дій тощо;
- взаємодія з незнайомими людьми;
- виконання завдань із залученням загальної та дрібної моторики (фахівець слідкує за тим, як дитина ходить, ловить м'яч, підіймається сходами, складає кубіки, миє руки, малює тощо);
- пиття та пережовування їжі різної консистенції;
- виконання основних артикуляційних вправ та вправ на розвиток мовленнєвого дихання.

Фото:

- обличчя дитини (профіль, анфас);
- зубного ряду, язика, під'язикової зв'язки, твердого піднебіння.

У процесі обробки інформації вчитель-логопед спостерігає за ходом виконання запропонованих діагностичних завдань, ці дані складуть якісну оцінку психомоторної та комунікативної поведінки дитини в заданій ситуації. У якісній оцінці відображається своєрідність комунікативної поведінки: швидкість входу, особливості та ефективність контакту дитини з дорослим.

III етап – он-лайн зустріч з батьками на платформі ZOOM. Обговорення отриманих даних, відповідь на запитання, при можливості – спілкування з дитиною особисто, надання рекомендацій (або запис відео-звернення до батьків/ надання письмової консультації через електронну пошту або месенджери).

Висновки. Таким чином, скринінг мовленнєвого розвитку дає змогу фахівцеві отримати достатньо повне уявлення про недосконалість або порушення базових передумов формування комунікативних навичок у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, спрогнозувати можливі труднощі у формуванні комунікативних вмінь дитини, з'ясувати місце порушення в загальній послідовній схемі розвитку та накреслити корекційний маршрут.

Проте у сучасних реаліях проведення логопедичного скринінгу має свої особливості, до того ж дистанційна форма роботи передбачає наявність електропостачання та стабільного Internet-з'єднання що не завжди має місце у прифронтових зонах, та у зонах бойових дій. Разом с цим для багатьох сімей це може бути єдиним варіантом своєчасного діагностування мовленнєвого розвитку дитини.

Ніколаєнко Ангеліна Іванівна

учитель I категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

Абальмас Наталія Василівна

учитель I категорії,
учитель географії та історії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Актуальність. «Діти Сонця» – так лагідно називають хлопчиків і дівчаток із синдромом Дауна, за словами педагогів, надто чутливих, вразливих та відкритих навколишньому світу. Ці діти потребують особливої уваги та турботи з боку суспільства для створення умов повноцінного життя, зростання. Як свідчить досвід багатьох країн світу, люди із синдромом Дауна стають повноцінними членами суспільства, діти можуть ходити до звичайних дошкільних закладів та шкіл, дорослі – знаходити роботу та створювати сім'ю. Необхідно допомогти дитині з синдромом Дауна бути щасливою, усміхненою, знайти своє місце в житті. Для цього батьки повинні знати про особливості розвитку їхньої дитини, її можливості, сучасні методи та технології навчання та виховання.

Метою нашого дослідження є висвітлення методик корекційно-розвиткових занять з дітьми з синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Синдром Дауна – найбільш поширена з усіх відомих на сьогодні форма хромосомної патології, при якій порушення інтелектуального розвитку поєднується зі своєрідною зовнішністю. Уперше це генетичне порушення було описано в 1866 р. Джоном Ленгдоном Дауном під назвою «монголізм». У 1959 р. французький професор Лежен довів, що «синдром Дауна» пов'язаний з генетичними змінами, що обумовлені наявністю в людини зайвої хромосоми. Зазвичай в кожній клітині знаходиться 46 хромосом, половину яких ми отримуємо від матері, а половину – від батька. У людини із синдромом Дауна зайвою є хромосома у 21-й парі, в результаті вона має 47 хромосом. Однак синдром Дауна не можна вважати спадковим захворюванням, оскільки в даному випадку не відбувається передачі порушеного гена з покоління в покоління, а розлад виникає на рівні репродуктивного процесу.

Наразі існує понад 50 ознак синдрому Дауна. Дуже рідко в однієї людини спостерігаються всі або більшість з них. У дитини після народження може бути виявлена будь-яка комбінація симптомів.

У дітей із синдромом Дауна специфічний зовнішній вигляд. Інколи голова дещо менша, ніж в інших дітей, шия коротша. Розріз очей спрямований ззовні вгору, пігментні плями по краю райдужної оболонки очей (плями Брушфільда). Інші риси обличчя зазвичай менші, ніж у дітей з типовим розвитком. За таких умов язик здається надмірно великим. Через слабкий тонус м'язів у дитини з синдромом Дауна може бути важко тримати язик у роті. Вушні раковини деформовані. Зуби можуть рости специфічно – деякі не прорізуються, інші взагалі відсутні. У дитини із синдромом Дауна руки й ноги можуть бути менші, ніж в інших дітей, і незграбні. У дітей може бути слабкий тонус м'язів, що впливає на рухливість, силу й загальний розвиток малюка. Спостерігається деформація грудної клітини.

Для синдрому Дауна характерні порушення слуху й зору. Часто спостерігаються проблеми із фокусування зору – короткозорість і далекозорість. Майже третина дітей із синдромом Дауна має порушення роботи серця. Приблизно у 12 % дітей із синдромом Дауна спостерігаються проблеми із травною системою. У багатьох – знижена функція щитовидної залози.

Потенціал розумового розвитку значно відрізняється в кожній такої дитини. Такі діти навчаються повільніше за однолітків. Що нижча в них швидкість навчання, то важче таким дітям обдумувати інформацію й оцінювати її, запам'ятовувати ідеї й формувати асоціації. Наразі більшість дітей із синдромом Дауна може опанувати основи читання, письма, рахунку й стати згодом напівзалежними дорослими.

Затримка когнітивного розвитку (здатності розмірковувати й вирішувати проблеми) у дітей із синдромом Дауна може бути як легкою, так і тяжкою. Загальна сповільненість навчання є головною причиною тривалого й особливого розвитку використання мови й мовлення, що критично впливає на комунікативну сферу. У багатьох із цих дітей спостерігаються труднощі розуміння висловлювань інших людей, а також вираження власних думок (як в усній, так і в письмовій формі).

Діти з синдромом Дауна повільно навчаються вимовляти звуки, чимало які з них мають порушену вимову. Також деякі діти

можуть правильно вимовляти окремі звуки в простих словах, але мати проблеми з їхнім вимовлянням у складних, довгих словах. Окремі звуки, що потребують складніших рухів і положень язика (наприклад, звуки [з] і [с]) і не вимовляються плавно, складні для таких малюків. Залежно від тяжкості цих проблем у дитини, одноліткам може бути складно зрозуміти її під час щоденного спілкування. У дітей із синдромом Дауна також може бути незвичайний голос (хрипкий або грубий). Він відрізняється через форму ротової порожнини, її невеликий простір. Якщо м'яке піднебіння перекривається неповністю, голос може бути дуже носовим. Часом артикуляційний апарат (рухи щелепи, губи, язик, м'яке піднебіння) функціонує не узгоджено.

Опанування мовленням в дітей із синдромом Дауна зазвичай відбувається повільніше, ніж у їхніх однолітків з типовим розвитком. Вони із запізненням починають вимовляти перші слова і поєднувати їх у речення. Значна кількість граматичних помилок, також є характерною ознакою. Розуміння мови відстає. Із часом словниковий запас дитини із синдромом Дауна поповнюється, однак залишаються труднощі з розумінням і формулюванням більш складних речень. Також спостерігаються труднощі із соціально прийнятним мовленням і чітким, упорядкованим застосуванням мови.

Існує низка методик, які є ефективними в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з синдромом Дауна:

1. Методика ТАН – Содерберг. Метою відомої голландської методики ТАН є розвиток мовлення у дітей. Головним інструментом даної методики є глобальне читання. Оскільки практика показала, що діти краще запам'ятовують те, що вони побачили, ніж те, що вони щойно почули, для ефективного розвитку їхнього мовлення слід використовувати зорові опори. Доведено, що засвоєння лексичних значень слів та формування навичок належного використання слів у мовленні швидше відбувається тоді, коли дитина під час вивчення теми бачить слова у поєднанні з відповідними зображеннями, багаторазово маніпулює з ними різними способами, співвідносить їх.

На основі вивчення певної лексичної теми в дитини формують уявлення про навколишній світ; навчають складати ТАН-історії, повторюють з дітьми матеріал на основі серії вправ. Діти вивчають вірші, складають речення, виділяють нові слова в реченнях, текстах.

Необхідною умовою є закріплення ТАН-історії, вивчення ключових слів з ТАН-історії (лексичної теми) із застосуванням ТАН-вправ. Метою занять є розвиток пізнавальних процесів; збагачення словникового запасу учнів; робота над звуковимовою дитини; навчання граматично правильної побудови речень.

2. Словникові картки є найкращим способом вчитися розмовляти та вдосконалювати артикуляцію. Саме це має на меті запропонований метод: навчитися «читати» – навчитися говорити:

– «Слово-естафета». По черзі кожна дитина бере слово-картку з коробки, «читає» (впізнає слово) і біжить в іншу частину класу (кімнати), щоб взяти відповідне зображення.

– «Знайди слово». Розкладаємо слова-картки на доступних місцях в класі. Учням пропонується ходити по класу та шукати слова. Знайдене слово потрібно помістити на картці лото, тобто співвіднести з відповідним. Якщо дитина впізнає слово, вона може його прочитати, а потім покласти на зображене.

– «Кеглі». Ставимо 6 кеглів, на кожен клеїмо картку з написаним словом. На тій кеглі, яку дитина збила, потрібно прочитати слово.

– «Рибалка». Клеїмо картки на фігурки риб. Кожен учень має впіймати певне (вказане) слово.

– «Поштар». Картки зі словами вкладаємо в конверти, робимо поштові скриньки. Поштар заходить і приносить конверти. Учень, який отримує конверт, читає слово.

– «Лоток із макаронами». Перемішуємо словникові картки в лотку з макаронами. Дублікати карток викладаємо в ряд на столі. Пропонуємо учням по черзі шукати картки в лотку з макаронами. Коли учень знайшов словникову картку, він читає слово, зображене на ній, і шукає відповідне в ряду на столі.

– «Поле слів». Викладаємо картки на столі або підлозі. Пропонуємо учням по черзі знаходити вказані вчителем слова і читати їх.

– «Чарівний кубик». Виготовляємо квадратні слова-картки та наклеюємо їх на стінки кубика. Діти по черзі кидають кубик. Те слово, що опиняється нагорі, потрібно прочитати і знайти відповідне у себе на аркуші паперу, обвести його чи викреслити.

– «Склади слово». Пропонуємо учням скласти слово з окремих літер (скласти за зразком).

– «Знайди слово». Пропонуємо учням знайти вивчені карткові слова в тексті: обвести їх чи підкреслити.

– «Лабіринти». Пропонуємо дітям шукати вказані слова в лабіринті відповідно до теми та викреслювати їх.

– «Ресторан». Діти мають чудову нагоду попрактикуватися в дотриманні правил етикету. Діти у відповідній ситуації навчаються вживати слова ввічливості: будь ласка, дякую, до побачення, прошу, вибачте тощо.

3. Екскурсії, прогулянки – це особливі форми організації навчально-виховного процесу, що сприяють розширенню меж спеціально створеного середовища для розвитку та соціалізації дітей.

4. Нумікон – це методика формування математичних навичок у дітей, де застосовується мультисенсорний підхід та використовуються спеціальні набори наочно-практичного матеріалу. У Нуміконі числа від 1 до 10 представлені пластмасовими формами-шаблонами різного кольору, завдяки чому стають доступними для зорового та тактильного сприймання. Форми Нумікону влаштовані так, щоб діти могли маніпулювати ними, вчитися розпізнавати і співвідносити їх з відповідними числами.

За допомогою деталей Нумікону можна наочно продемонструвати основні властивості натуральних чисел (кожне наступне число на один більше від попереднього), різницю між парними та непарними числами. Окрім того, можна сформулювати поняття про склад числа; дії додавання, віднімання, додавання з переходом через десяток, множення, ділення.

5. Арт-терапія – це вид психологічної корекції та психотерапії, заснований на мистецтві та творчості. Арт-терапія допоможе зняти психічну напругу і стрес, подолати тривожність і страхи, агресію та імпульсивність, а також гармонізувати внутрішній стан дитини. У випадках, коли вербальна терапія неможлива, арт-терапія стає незамінною допомогою.

Види занять арт-терапією: малювання, рольові ігри, музична терапія, пластилінопластика, ілюстрування, декоративна робота з елементами дизайну, аплікація, паперова пластика.

Висновок. Характерною особливістю дитини із синдромом Дауна є уповільнений психофізичний розвиток. Особливу проблему становлять труднощі з навчанням. Це означає, що вчитися їм складніше, ніж більшості дітей-однолітків. Але як показує світова практика дітей із синдромом Дауна можливо навчити практично

всьому. Потрібно проводити з дітьми корекційно-розвиваючі заняття, вірити в них, щиро радіти за їхні успіхи; сприймати дитину не як хвору, а як особистість, оточувати її любов'ю і теплом. Головне в реабілітації дітей з синдромом Дауна – не лікування в спеціальних установах, а залучення їх до «нормального» життя: навчання в школі, спілкування з близькими та однолітками, відвідування гуртків та секцій, що є запорукою успішного розвитку дитини з синдромом Дауна.

Скрипка Любов Григорівна

учитель першої категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради,

Позднякова Олена Миколаївна

бібліотекар комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Актуальність. Інтелектуальні порушення – це досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Відомо, що інтелектуальні порушення є системним порушенням пізнавальної діяльності, що має зворотний (затримка психічного розвитку) та незворотний характер. Одна з першопричин виникнення таких інтелектуальних порушень органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальні порушення – це лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Вона навчатиметься, проте дуже повільно, а певні знання та навички може не опанувати.

Метою дослідження є висвітлення особливостей психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та визначення чинників впливу на розвиток дитини зазначеної категорії.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальні порушення в дитини залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку можуть проявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого ступеня (IQ 50–70) до помірного (IQ 35–49),

тяжкого (IQ 25–49) та глибокого (IQ 24 та нижче) ступенів. Ступінь прояву інтелектуальних порушень відображається на особливостях фізичного та психічного розвитку дитини. Отже, діти з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня мають значне відставання у формуванні психомоторних функцій. Більшість дітей не може самостійно ходити і навіть сидіти. Не контролюють особисті фізіологічні потреби. Звернене мовлення сприймають, реагуючи на інтонацію. Користуються окремими нестійкими звуковими комплексами, що передають емоційний стан та інформують про окремі потреби. Наявність простих умовних рефлексів дає можливість у деяких дітей розвинути елементарне наочно-дійове мислення, розуміння простих інструкцій, предметно-ситуативну пам'ять на рівні впізнавання. У дітей з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня іноді формуються елементарні соціально-адаптивні навички в домашніх умовах або, за бажанням батьків, у відповідних закладах, де за ними доглядають.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня характерним є грубе недорозвинення рухової сфери, діти не вміють бігати і стрибати, їм важко переключатися з одного руху на інший. Диференційовані рухи пальців та рук для багатьох із них неможливі, що ускладнює формування навичок самообслуговування. Пізнавальні процеси мають яскраво виражену специфічність: сприйняття поверхове та недиференційоване; увага характеризується мимовільністю; мислення конкретне. Експресивне мовлення у таких дітей не формується взагалі або існує на рівні беззмістовних ехолалічних повторень, нерідко замість мовлення вони користуються жестами. Такі діти розуміють звернене до них мовлення, орієнтуючись в основному на інтонацію.

Характерною рисою дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня є здатність до опанування понять, що мають конкретний побутовий зміст, і водночас нездатність до самостійного понятійного мислення. Мовлення таких дітей формується уповільнено: окремі слова, іноді фрази. Розуміння зверненого до них мовлення на побутовому рівні збережено. Порушена загальна моторика, що ускладнює формування навичок самообслуговування, але поступово такі навички формуються. Діти з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня можуть оволодіти навичками спілкування, соціально-побутовими навичками, грамотою, рахунком, деякими уявленнями про

навколишній світ, навчитися якомусь ремеслу. Але в той самий час вони потребують постійної допомоги і не здатні жити самотійно (так само, як і діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого та глибокого ступенів).

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають незначні порушення пізнавальної та емоційно-вольової сфер діяльності. Кількість таких дітей становить більшість серед тих, хто має інтелектуальні порушення. Діти шкільного віку успішно навчаються за спеціальною програмою, що визначається змістом програми початкової освіти, до якої додається спрощене вивчення історії, географії, природознавства, побутової хімії та фізики. Особливе місце у шкільній освіті дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня займає трудове навчання, соціально-побутова орієнтація. Такі діти зазвичай відстають у розвитку від своїх однолітків: пізніше починають ходити, розмовляти, термін оволодіння навичками самообслуговування у них більш тривалий. Рухи дітей незграбні, зазвичай вони фізично слабкі, часто хворіють. Вони мало цікавляться навколишнім середовищем: не досліджують предмети, не виявляють зацікавленість і не ставлять запитання дорослим стосовно процесів та явищ, що відбуваються у природі та соціумі. Мовлення вирізняється збідненістю як пасивного, так і активного словників, їхні фрази односкладні, діти не розуміють конструкцій із запереченням, навіть у шкільному віці їм складно підтримувати бесіду, оскільки вони не завжди розуміють запитання співрозмовника. Незважаючи на труднощі формування уявлень і набуття знань та навичок, за умови організованого корекційно-розвивального навчання та використання спеціальних методів, прийомів та засобів, діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають можливості для розвитку та навчання. У таких дітей в основному збережено конкретне мислення, вони здатні орієнтуватися у практичних ситуаціях, у більшості з них емоційно-вольова сфера збережена більше, ніж пізнавальна, вони із задоволенням включаються у трудову діяльність. За умови використання спеціальних педагогічних методів, прийомів, засобів навчання більшість юнаків та дівчат з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня на кінець шкільного навчання мало чим відрізняються за своїми психометричними показниками від своїх однолітків. За умов спеціального навчання вони зможуть отримати робітничу професію і влаштуватися на роботу. Такі люди

дієздатні, тому суспільство визнає їхню спроможність відповідати за свої вчинки, успадковувати майно, брати участь у виборах тощо.

Важливе місце в розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями відіграють батьки. На нашу думку, їм необхідно орієнтуватися на такі показники психічного розвитку дитини:

- розвиток пізнавальної сфери (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення) та мовлення;

- формування системи особистісних відносин (емоцій, потреб, мотивів тощо);

- оволодіння діяльністю (предметно-практичною, ігровою, навчальною, трудовою тощо).

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються особливим розвитком пізнавальної діяльності, якому притаманний недостатньо високий рівень довільної уваги (здатності зосередитися на тому чи іншому завданні), стійкості у сприйманні та аналізі явищ навколишньої дійсності; обмеження уяви. Як позитивні, так і негативні емоції такої дитини характеризуються безпосереднім активним проявом у поведінці (бурхливий прояв радості і невдоволення, незалежно від обставин). Можна спостерігати певну обмеженість потреб дитини, особливо пізнавальних, а також тих, що викликають її інтерес до діяльності. Діти з інтелектуальними порушеннями успішно оволодівають практичними діями (особливо трудовими) внаслідок цілеспрямованого навчання та виховання. Формування розумових та практичних дій здійснюється лише завдяки спеціально організованій корекційній роботі, спрямованій на навчання та виховання.

На особливості розвитку дитини значною мірою впливає характер її стосунків з оточенням, що складається впродовж усього життя. Дорослий є тим необхідним рушієм, який власним ставленням до дитини формує її світогляд та сприйняття нею оточуючих і самої себе. Особливого значення стосунки з дорослим набувають у період дошкільного та молодшого шкільного віку. Дитина з інтелектуальними порушеннями специфічно сприймає соціум та виражає емоційне ставлення до нього. Постійне активне залучення дорослого до розвитку дитини сприятиме її входженню в соціум, розвитку у неї необхідних соціально значущих якостей та вольових характеристик, що забезпечать їй активну усвідомлену позицію.

Висновок. Отже, психічний розвиток дитини визначається розвитком її відчуттів, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, емоцій та вольових якостей. Саме від розвитку цих психічних процесів залежить у подальшому формування особистості дитини й ефективність її адаптації та соціалізації.

Шевцова Анастасія Анатоліївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СІМЕЙ ДІТЕЙ З РДУГ

Актуальність. Розвиток батьківської компетентності повинен бути спрямований до створення умов для ідентифікації батьків з позицією терапевта щодо дитини. Слід допомогти батькам зрозуміти специфічні потреби своєї дитини, сформувані у них виразне уявлення про її сильні та слабкі сторони, надати можливість подивитись на неї іншими очима – щоб насолоджуватись спілкуванням з нею і не вимагати надмірного. Дітей із РДУГ часто описують як таких, що важко керувати, вони погано працюють, працюють нижче своїх можливостей порівняно з однолітками і часто розвивають низьку самооцінку. Відсутність лікування і розпорядку з боку оточення та родини підвищує ризик розвитку проблеми. Безпечні відносини принаймні дорослий, сім'я зі структурою та згуртованістю та позитивною підтримкою людей у найближчому оточенні зміцнює дитячі ресурси і розглядається як захисний фактор. Тому важливо підтримати батьків щодо створення такого середовища для своїх дітей. Від так володіння саме цими спеціалістами інформацією стосовно ознак розвитку дефіциту уваги та гіперактивності, моделі допомоги родині, а також налагодження навичок мережевої співпраці може значно допомогти і спрогнозувати краще майбутнє саме окремої дитини.

При вивченні поняття «педагогічні умови» нами було досліджено доробки таких науковців, як К. Дубич, О. Гура, М. Зверєва, Ю. Костюшко, В. Стасюк та ін. В. Стасюк визначає «педагогічні умови» як обставини, від яких залежить та при яких формується цілісний продуктивний педагогічний процес у підготовці фахівців при активної участі особистості.

Мета роботи – на основі теоретичного аналізу наукових джерел з'ясувати значення педагогічних умов в розвитку батьківської компетентності сімей дітей з РДУГ.

Виклад основного матеріалу. Однією з особливостей ставлення батьків до дітей з РДУГ, в процесі розвитку батьківської компетентності, є недооцінювання можливостей та здібностей своїх дітей, сором'язливе заохочування до самостійності та ініціативності, бажання відмежуватись від труднощів та неприємностей в житті, постійне занепокоєння щодо дитини, котру вони у будь-коли сприймають як тендітну та беззахисну. Ще слід зазначити таку особливість, як прийняття родиною дитини з ООП саме сприймаючи її як суб'єкта соціальних взаємин, коли дорослі не акцентуються на порушенні у розвитку дитини, створюючи «штучні» умови до її адаптації в соціумі, або ж сприймають дитину як особистість, котра не сприймається суспільством. У такому разі в батьків з'являється бажання захистити та сховати дитину від усіх, що негативно впливає на формування адекватних форм взаємодії дитини з соціумом.

Таку поведінку батьки часто пояснюють нетерпимим ставленням інших людей до дітей з особливими потребами. Відповідно до наголошеного, найголовнішою з умов успішної соціалізації та академічних успіхів в розвитку дитини з РДУГ є взаємопартнерство батьків та фахівців. Фахівець має постійно підтримувати зв'язок з родиною дитини з розладом дефіциту уваги та гіперактивністю, задля узгодженості праці над спільними виховними цілями, які на практиці є ширшими, ніж зазвичай успішне навчання – це постійний контроль поведінки, інтеграція в колектив самої дитини, розвиток у неї позитивної самооцінки, якісних соціальних навичок тощо.

Під час консультації батьків дитини вчитель має можливість запросити шкільного психолога, або соціального педагога, виступати в ролі з'єднуючої ланки між батьками і викладачами, працюючими з дитиною. Батькам може знадобитися консультаційна допомога від учителів з питання того, як допомогти дитині опанувати домашні завдання, можливі потрібні додаткові заняття, бо виконання домашнього завдання – найскладніший вид для самостійного навчання для дитини з РДУГ, а також для її родини. Слід позначити те, що батьки, певною мірою, потребують передачі методологічних порад компетентних фахівців. Аналогічно до проблем з самоорганізацією, стосунками і ровесниками та тощо.

Серед належних фахівців викладачі, щонайменше, є саме тими, що з високою інтенсивністю та наполегливістю надають допомогу дитині в її розвитку. Серед педагогічних умов, які сприяють розвитку батьківської компетенції родин дітей з РДУГ є заклади освіти, в яких розвивається інклюзивне освітнє середовище, де батьки мають змогу брати активну участь в освітньому процесі, мають можливість знати, за якими критеріями оцінюють досягнення їхньої дитини, таким чином на батьків покладаються певні зобов'язання, вони становляться постійними членами командного супроводу, активно залучаються до складання індивідуальної програми розвитку. Відповідно до вищезазначеного, вибудовуючи модель взаємодії та продуктивної співпраці з батьками, ми бачимо, яким чином створюється залучення їх до освітнього процесу дитини, де вони зможуть брати у мережевої співпраці. У громаді, спираючись на світовий досвід, може бути декілька локальних точок, де працюють фахівці у сфері психічного здоров'я дитини.

Очевидно, що одним з перших спеціалістів у сфері психічного здоров'я дитини є дитячий психіатр, місія якого є вчасне виявлення і спрямування батьків до доказових методів допомоги. Дитячий психіатр є тим фахівцем, який може володіти інформацією, де в громаді можуть розпочати навчання батьків навичкам поведінкового керівництва, в груповому чи індивідуальному форматі, або теж у відповідних центрах, де саме проводяться групи взаємопідтримки для батьків, а також де дитина може пройти індивідуальну когнітивну поведінкову терапію. Медичній персонал має бути частиною для соціальної підтримки родин, тому необхідно створити здоров'язберігаюче середовище для себе та своїх дітей, тож лікар психіатр, сімейний лікар, педіатр та тісний зв'язок з дільничною медичною сестрою було б на благо самих дітей, їхніх батьків, братів і сестер і друзів, а також для школи та суспільства в цілому. Той факт, що терапевт може витримати неадекватність дитини, зберігаючи при цьому здатність думати, не впадаючи в депресію, слугує для батьків моделлю побудови взаємин з дитиною.

Історії сімей є дуже різними і дитячий психіатр не завжди є першим спеціалістом, з яким зустрічається родина. В плані профілактичних оглядів, найчастіше контактують з сімейним лікарем, або педіатром. Вони є тими фахівцями, які бачать дитину з самого народження. При цих умовах є багато можливостей

зауважувати її зміни не лише у фізичному, але й у психічному розвитку. Відтак вміння проводити скрінінговий огляд психічного здоров'я, при якій можливо виявляти труднощі, скеровувати до фахівця у сфері психічного здоров'я і відповідно налагоджувати мережеву співпрацю з іншими фахівцями стає, на сьогоднішній день, важливою навичкою сучасного медика. Інший досвід, показує, що ознаки розвитку РДУГ, можуть ставити більш видимими тоді, коли дитина потрапляє саме в навчальне середовище. Саме тоді, коли дитині потрібно систематично докладати зусилля до виконання щоденних домашніх завдань. Відтак освітяни, це є педагоги. Шкільні психологи, фахівці ІРЦ, є ще однією важливою і необхідною ланкою, де локалізуються послуги у своєчасному виявленні РДУГ, у допомозі дітям у навчальному середовищі, зокрема використовуючи навички позитивного поведінкового керування, а також налагодженні мережевої співпраці.

Зрозуміло, що не можна поза увагою залишити випадки сімей, які опинились у важких сімейних обставинах, які отримують послуги соціальних чи громадських інституціях, фахівців служби справи дітей, соціальні служби, громадські та релігійні організації, є тими, хто найчастіше буде контактувати з родинами, які опинились у тій, чи іншій життєвій ситуації. Від так володіння саме цими спеціалістами інформацією стосовно ознак розвитку дефіциту уваги та гіперактивності, моделі допомоги родині, а також налагодження навичок мережевої співпраці може значно допомогти і спрогнозувати краще майбутнє саме окремої дитини. Слід зазначити, що серед організаційних форм допомоги розвитку обізнаності сім'ї значну роль відіграє створена державна установа така як інклюзивно-ресурсний центр, метою якої є реалізація права дитини та дітей з ООП віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі, у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших навчальних закладах, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти.

До цих центрів, створених в окремих громадах, батьки або законні представники дітей з особливими освітніми потребами можуть звертатись за допомогою в отриманні інформації про наявність мережі навчальних закладів, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань для підтримки сімей, які виховують таких дітей. Психолого-педагогічна допомога надається дітям з ООП, які

навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах (не відвідують навчальні заклади), та не отримують відповідної допомоги.

Висновки. В роботі було обґрунтовано, що в розвитку батьківської компетентності сімей дітей з РДУГ відіграє визначальну роль зовнішні соціальні умови (в контексті нашого дослідження серед таких вбачаємо *консультації спеціалістів*(практична робота з батькам дітей з ООП, суть якої полягає в пошуку рішень проблемних ситуацій психологічного, педагогічного, медичного та іншого характеру, консультування, як допомога батькам у налагодженні відносин зі своєю дитиною, а також як інформування батьків про нормативно-правові аспекти майбутнього сім'ї, витягування їх з «мушлі», прогнозування можливостей розвитку й навчання дитини, формування в батьків розуміння того, що контакт з дитиною, являючи собою вищий прояв любові до неї, варто вибудовувати, ґрунтуючись на постійному бажанні пізнавати самотність її індивідуальності та унікальності), *психотерапія*: спеціаліст підтримує родину в подоланні емоційних порушень у сім'ї, що виникає з появою особливої дитиноінформальну освіту, в процесі індивідуальних занять з дитиною в присутності матері або батька фахівці підбирають ефективні методи педагогічного впливу на перебіг психічного розвитку дитини з РДУГ разом з результативними засобами навчання батьків корекційно-розвивальних технологій).Значну роль відіграє у розвитку батьківської компетентності сімей дітей з РДУГ створена державна установа така як Інклюзивно - Ресурсний центр, створений в окремих громадах, куди батьки або законні представники дітей з особливими освітніми потребами можуть звертатись за допомогою в отриманні інформації про наявність мережі навчальних закладів, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту та громадських об'єднань для підтримки сімей, які виховують таких дітей.

РОЗДІЛ 5

СУЧАСНІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Бєлих Наталія Леонідівна
учитель інформатики
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 2»
Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Нині однією зі стратегічних цілей державної політики України у сфері захисту прав дітей з особливими освітніми потребами є створення рівних освітніх можливостей для таких дітей та їх інтеграція у суспільне життя. Діти з вадами розумового розвитку є особливою категорією і потребують спеціальних методів, прийомів і засобів навчання, що враховують особливості їх психічного розвитку. Грамотно побудована освітньо-корекційна робота дозволяє максимально скоригувати дефект і запобігти вторинним відхиленням. Найбільш ефективним засобом навчання є застосування наочності, оскільки у дітей з вадами розумового розвитку часто виникають труднощі при абстрактному мисленні, а наочні посібники є засобом створення нових і відтворення наявних чуттєвих образів у свідомості дитини. Сучасні технології дозволяють застосовувати широкий спектр мультимедійних засобів у процесі навчання дітей із вадами розумового розвитку, що надає можливість впливати на всі органи чуття а отже, інтенсифікувати вплив на учня, підвищуючи можливості сприйняття ним навчального матеріалу.

Мета – окреслити особливості використання мультимедійних засобів навчання у роботі з дітьми з вадами розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. До осіб з вадами розумового розвитку відносять осіб зі стійким, незворотним порушенням переважно пізнавальної сфери, що виникає внаслідок органічного ураження кори головного мозку, що має дифузний характер. Характерною особливістю дефекту при вадах розумового розвитку

є порушення вищих психічних функцій – відображення та регуляції поведінки та діяльності. Це виявляється у порушенні пізнавальних процесів (відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, мови, уваги), страждають емоційно-вольова сфера, моторика, особистість загалом. Учні спеціальної (корекційної) школи, що мають розумові вади, порушення емоційно-вольової сфери з самого початку перебування у школі потребують постійного та послідовного збагачення свого світосприйняття, світовідчуття, соціального досвіду і, що особливо актуально, поетапного прилучення до усвідомленої діяльності.

На сьогоднішній день існує багато інноваційних методик навчання та виховання дітей, серед яких мультимедійні технології займають гідне місце. Мультимедійні технології є сукупністю технічних і дидактичних засобів навчання, носіїв інформації. Однією із особливостей мультимедійних технологій є інтерактивна комп'ютерна графіка. Мультимедійні технічні засоби покликані перетворювати звукову та візуальну інформацію на цифрову форму. Вони дозволяють втілити на новому якісно вищому рівні класичний принцип дидактики – принцип наочності, який є обов'язковим у навчанні дітей із вадами розумового розвитку.

Беручи до уваги те, що уроки в корекційній школі виступають як один з найважливіших і невід'ємних засобів корекції розумових вад, для дитини з таким вадами мультимедійні технології не повинні бути лише розвагою, іграшкою. Для таких учнів мультимедіа, перш за все, має використовуватися, як інструмент вирішення найважчих для них освітніх і життєвих завдань. Спеціалізовані комп'ютерні програми постають саме такими інструментами захоплюючого пізнання навколишнього світу. Використання мультимедійних технологій якісно змінює сприйняття учнями інформації. Для учнів з вадами розумового розвитку ефективними постають саме мультимедійні засоби навчання, оскільки вони активізують пізнавальну діяльність та сприйняття інформації завдяки яскравим ілюстраціям, віртуальним екскурсіям, які занурюють у атмосферу.

Грамотно вибудовуючи навчальний матеріал та презентуючи його у вигляді мультимедійних проєктів, педагог забезпечує ненав'язливе опанування навчальним матеріалом у ігровій формі. Таким чином, учневі здається, що він грає з героєм мультимедійної

гри, розмовляє з ним, сперечається, збирається на прогулянку, читає цікаві історії, дивиться мультики, проте насправді він навчається і кожна вправа просуває учня на шляху його розвитку.

При подачі нового матеріалу для дітей з вадами розумового розвитку мультимедійні засоби навчання дають можливість вчителю: поетапно викладати навчальний матеріал, акцентувати увагу дітей на необхідних моментах, явищах, глибше проникати в суть питання, що вивчається, складати планування наступних дій школярів.

Використання розвиваючих мультимедійних засобів у корекційному навчанні дітей з вадами розумового розвитку дозволяє вирішувати такі завдання:

1) корекцію недоліків розвитку з урахуванням усіх можливостей дитини, тобто з максимальною індивідуалізацією процесу навчання;

2) формування в дітей інтересу до інтерактивної дошки, до ігор з допомогою мультимедійних програм привертає увагу учнів до поставленої мети навчання;

3) розвиток у дітей знань про навколишній світ, математичних уявлень, корекція психічних функцій у процесі вирішення ігрових, образотворчих та пізнавальних завдань;

4) освоєння знань, стимуляції набуття нових знань, корекції та розвитку психічних процесів за допомогою мультимедіа.

Разом з тим, мультимедійні засоби навчання допомагають дітям з вадами розумового розвитку у освоєнні комп'ютера, який є інструментом освітньої та розвиваючої діяльності, що відповідає віковим інтересам, рівню розвитку та завданням навчання, умовою соціальної адаптації дитини.

Висновки. Таким чином, до переваг використання мультимедіа у навчанні дітей з вадами розумового розвитку належать: індивідуалізація навчання (рівень складності матеріалу, що вивчається, кількість завдань, час, відведений на виконання завдань, система оцінки); використання великого обсягу інформації; комплексний вплив на канали сприйняття; необмежену кількість звернень до завдань; підвищення рівня наочності під час уроку; підвищення навчальної працездатності школярів. Тому мультимедійні технології доцільно застосовувати у спеціальній освіті для максимально можливого розвитку та корекції дітей з вадами розумового розвитку.

Вишатицька Ольга Михайлівна

вихователь

закладу дошкільної освіти «Віночок»,

м. Хирів, Львівська область

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. В Україні, як демократичній державі, сформувалося нове ставлення суспільства до дітей, що мають особливі освітні потреби, нове бачення шляхів та механізмів їх успішної соціалізації й інтеграції в соціум. Важливе значення має переорієнтація змісту корекційної дошкільної освіти, головними пріоритетами якої проголошено «...забезпечення сприятливих умов для розвитку всіх дітей, незалежно від глибини та часу порушення психофізичного розвитку, поваги до прав дитини на збереження своєї індивідуальності при реалізації базисного змісту навчання і виховання».

Навчальні завдання передбачають систематичне повідомлення дітям елементарних знань з питань зміцнення здоров'я, фізичного розвитку рухової діяльності, значення фізичних вправ, а також формування умінь і навичок, необхідних для виконання важливих завдань.

Питання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям набувають особливої науково-практичної значущості. Взаємодія психолого-педагогічного та медичного персоналу з метою попередження і корекції вторинних відхилень, а також оволодіння новими педагогічними технологіями з урахуванням особистісно орієнтованої парадигми освіти. Саме це сприятиме індивідуалізації навчання та виховання дитини в умовах дошкільного закладу і сім'ї, використання нових моделей обладнання приміщень зі створенням умов для індивідуальних корекційних занять.

Теоретичне підґрунтя містять наукові напрацювання вітчизняних дослідників теорії та практики інклюзивної освіти осіб із особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, М. Шеремет та ін.).

Метою роботи є визначення особливостей застосування корекційної роботи дітей із особливими освітніми потребами дошкільного віку під час занять з фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дошкільних закладах, як свідчить практика, інтеграція означає, що дитина із особливими освітніми потребами має бути просто присутньою в них, унаслідок чого спостерігається відсутність повноцінної її участі в житті дошкільного навчального закладу. Корекційно-реабілітаційна робота допоможе в певній мірі зосереджуватися на індивідуальних потребах вихованців, сприяючи повноцінній їх участі в усіх активних заходах через відповідне планування, диференціацію та кваліфіковану підготовку фахівців.

Діти з особливими освітніми потребами не можуть самостійно коригувати і компенсувати дефекти, тому що не розуміють тренування. Їм не вистачає наполегливості, волі, цілеспрямованості для вдосконалення рухових можливостей. На сучасному етапі фізичний стан і рухові дії дитини з обмеженими можливостями значною мірою визначають її дієздатність під час навчально-виховного процесу. Спеціально дібрані вправи і методи фізичного виховання дають змогу коригувати вади фізичного розвитку діток та формувати рухові якості, вміння і навички. У дошкільних закладах гармонізація психофізичного розвитку вихованців, корекція порушень і створення передумов соціальної адаптації дітей відбувається на корекційних заняттях фізкультури та ритміки.

Корекційна робота передбачає розвиток уміння виконувати рухи за словесною інструкцією, подолання вад фізичного розвитку і моторики, розвиток пам'яті послідовних рухів операцій і інструкцій, просторову організацію рухів. Зниження тону кори головного мозку утруднює розвиток основних рухів, призводить до нерівномірного розвитку сили м'язів, спричиняє скутість у рухових діях та втомлюваність.

Застосування коригуючих вправ в кожному конкретному випадку залежить від ступеня зниження інтелекту та індивідуальних особливостей кожної дитини, від соматичного стану, від дефектів моторики, та фізичного розвитку.

Корекційна робота під час занять фізичного виховання діток з особливими освітніми потребами у дошкільних закладах полягає у застосуванні комплексу: фізичні вправи (гімнастичні вправи та ігри), гігієнічні (дотримання гігієни тіла, рухової активності та відпочинку) та природні чинники (сонячне опромінення в процесі прогулянок на свіжому повітрі).

Корекція психомоторики у дітей з порушенням інтелекту відбувається на корекційних заняттях ритміки. Ритміка – це система рухових вправ, побудованих на зв'язку рухів та музики. Музика є складовою частиною фізичного і художнього виховання, сприяє гармонійному розвитку дітей, розвитку музичного слуху, музичної пам'яті виразності рухів, ознайомлює дітей з музикою, танцями, піснями, вчить у рухах виражати характер музичного твору, танцювати, співати. До змісту роботи входять як елементарні рухи (хотьба, біг, оплески, стрибки, притупи), так і складніші (основні гімнастичні рухи, елементи ритмопластики, танців), музичні ігри та композиції.

Модель педагогічного оформлення корекційно-розвивального процесу під час занять фізичного виховання для зміцнення здоров'я дітей з особливими освітніми потребами передбачає вбудовування системи ігрових завдань у загальну архітектоніку навчально-виховного процесу з метою педагогічно доцільного заповнення невиправдано порожніх тимчасових ніш у дошкільній життєдіяльності дітей: вільних хвилин до занять, після занять, прогулянок. На додаток, деякі ігрові завдання органічно вбудовуються в заняття, посилюючи корекційно-розвивальну спрямованість фізкультхвилинок, динамічних пауз.

Висновки. Резюмуючи вищевикладене, цілком правомірно стверджувати, що методологія корекційної роботи, яка враховує відповідність відібраних ігор програмним вимогам виховання і навчання дітей під час занять з фізичного виховання повинна бути спрямована на перенесення теорій та правил навчання для зміцнення здоров'я дітей з особливими освітніми потребами.

Гузь Інна Борисівна

аспірантка 3 року навчання

спеціальності Спеціальна освіта

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОЛЬ ВИДІВ ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Актуальність. У сучасних умовах дошкільна освіта в Україні перебуває в стані вдосконалення та пошуку ефективних шляхів, технологій, форм щодо забезпечення якості освітніх послуг. Ефективним шляхом всебічного гармонійного розвитку особистості

є залучення дітей до мистецької, а саме до художньо-продуктивної діяльності. У цьому виді діяльності дошкільники виявляють велику зацікавленість і, що найголовніше, невелику стомлюваність. Художньо-продуктивна діяльність позитивно сприяє становленню духовного світу дитини, розвитку творчих здібностей, виробленню її естетичних смаків, життєвих цінностей. Під час художньо-продуктивної діяльності дитина дошкільного віку має змогу втілити свої задуми та реалізувати творчі здібності, незалежно від дорослого.

Науковцями встановлено, що художньо-продуктивна діяльність має важливе значення для всебічного розвитку особистості (Л. Божович, Т. Комарова, В. Мухіна, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна). В працях Р. Арнхейма, Г. Григор'євої, Т. Доронової, Н. Дяченко, В. Інжестойкової, Т. Казакової, А. Казарян, Н. Кириченко, Т. Комарової, В. Косминської, В. Котляра, Г. Лабунської, І. Ликової, Б. Маршак, Ю. Полуянова, Л. Редькіної, Н. Сакуліної, О. Трусової, Н. Халезової відображено особливості навчання дітей дошкільного віку малюванню, ліпленню та аплікації.

Внесок багатьох дослідників у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, М. Земцова, В. Кобильченко, Л. Куненко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнєва, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) зазначає, що художня діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини з порушеннями зору, оскільки у дитини розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у своїх силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше, розвиваються її комунікативні здібності тощо. Різні види художньо-продуктивної діяльності мають величезний вплив на особистість дитини з порушеннями зору, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію.

Дошкільний вік дитини найсприятливіший для всебічного гармонійного розвитку особистості. Адже, саме в цей період закладається фундамент індивідуального зростання дитячої особистості, становлення духовності, розвитку мистецько-творчих здібностей. Тому, одним із актуальних питань, що стоять перед педагогами, є необхідність розвитку здатності дитини практично реалізовувати свій мистецько-творчий потенціал для отримання бажаного результату.

Метою роботи є висвітлення впливу видів художньо-продуктивної діяльності у всебічному розвитку дошкільника зі зниженим зором.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво є своєрідним показником рівня культури суспільства та особистості зокрема. Мистецька освіта в дошкільні роки не лише збагачує та розвиває особистий, індивідуальний досвід ставлення дитини до світу, а й допомагає їй опанувати уміння проникати у внутрішній світ іншої особистості, бачити та відчувати світ, переданий митцями. У мистецьких видах діяльності розвиваються творчі здібності дошкільників, які є інструментом творення дитини як особистості та збереження її унікальності.

Однією з пріоритетних видів дитячої мистецької діяльності є художньо-продуктивна діяльність, головне завдання якої полягає в емпіричному, чуттєвому пізнанні світу; вихованні пізнавальної і творчої активності, спрямуванні її на естетичне сприйняття мінливості й різнобарвності світу, його краси; осмисленні краси в усіх її формах, а також естетичних якостей предметів та об'єктів оточуючого; особливості, неповторності, що передана в яскравих кольорах, цікавих формах, візерунках, розписах, малюнках; прилученні дитини до світу мистецтва. Під час художньо-продуктивної діяльності дитина дошкільного віку має змогу втілити свої задуми та реалізувати творчі здібності, незалежно від дорослого.

Окрім того, до головних завдань художньо-продуктивної діяльності також відносять формування вміння сприймати навколишній світ, розвиток уяви, формування власне образотворчих дій та естетичне виховання. У межах навчання художньо-продуктивної діяльності вирішуються й корекційні завдання: розвиток зорового сприймання та включення його у полісенсорну діяльність, дрібної моторики, орієнтації у просторі, формування, уточнення та корекція уявлень про навколишній світ тощо (І. Моргуліс, Л. Плаксина, Л. Солнцева, Л. Уфимцева та ін.).

В закладі дошкільної освіти художньо-продуктивна діяльність задовольняє гостру потребу дітей у самовираженні і є одним з найулюбленіших видів діяльності вихованців. Засвоюючи різні види художньо-продуктивної діяльності – малювання, ліплення, аплікацію, дошкільнята отримують можливість відображувати враження про навколишній світ. Це дозволяє їм активно, творчо виражати життєві враження, своє розуміння предметів, явищ, подій, емоційне ставлення до них.

Навчання дітей зі зниженим зором малювання – перша сходинка процесу навчання образотворчого мистецтва. Дошкільник

оволодіває олівцем, фломастером, фарбою і з їхньою допомогою створює реальні образи. Лінія, форма, колір, композиція – це засоби виразності, доступні дітям у малюванні. Зображення слабозорий дошкільник створює частинами, використовуючи різноманітні форми. Виразність досягається за допомогою характерних деталей, рис та залежить від розвитку у дитини уяви, образного сприймання, тих умінь та навичок, які вихованець набуває в процесі навчання – оволодіння фломастером, олівцем, кольоровою крейдою тощо. При цьому виразність іноді з'являється неочікувано для дитини. Образ у малюнку буває примітивним та він близький дитині, сприймається нею як «живий», особливо привабливий для неї самої. Намагаючись зробити малюнок гарним, яскравим, дошкільник часто використовує в роботі його декоративність, прагне до конкретності кольорів. Адже, колір викликає у дітей зі зниженим зором емоційне ставлення до реалістичного чи казкового образу. Дитина може порушувати пропорції частин, виділяти окремі деталі, виражати рухи поворотами або нахилом фігури. Найскладнішою для дошкільнят є передача руху в малюнку.

Ліплення є різновидом скульптури, яка передбачає роботу з різними матеріалами. Основним засобом виразності ліплення є пластичність. Завдяки еластичності матеріалу дошкільник зі зниженим зором передає динаміку рухів, оскільки під впливом пальців форма змінює свої окреслення, фігурка набуває різних поз, поворотів, нахилів тощо. Реальність об'єму, відчуття його долонями, кінчиками пальців сприяють активними діями дитини з виліпленою фігуркою. Вона легко пересуває її у просторі, оглядає, обстежує її з усіх боків.

Ліплення як вид художньо-продуктивної діяльності дошкільників зі зниженим зором спрямоване на розвиток перцептивних сфери дитини, уявлень про форму, будову, пропозиції, динаміку та пластику предметів, реалізацію її природної потреби в самостійній, ініціативній, творчій активності, задоволенні особистих інтересів у спілкуванні, грі.

Своєрідність аплікації полягає як в характері зображення, так і в техніці виконання. Зображення в аплікації більш умовне, порівняно з іншими видами площинного зображення – малюнком, живописом. Це контурно-силуетне зображення на площині. Форма більш узагальнена, майже без деталей. Аплікація створює своєрідний декоративний ефект. Іноді вирізані форми

використовують для оформлення приміщення. Аплікаційні вирізки з тканини, хутра та шкіри використовують в оформленні одягу, виконанні панно.

Аплікація особливо доступна дітям дошкільного віку зі зниженим зором через свою узагальненість та декоративність. Створення силуетних зображень потребує великої роботи думки та уяви, оскільки у силуеті відсутні деталі, які інколи є основними ознаками предмета.

Зазначимо, що такі види художньо-продуктивної діяльності дошкільників, як малювання, ліплення, аплікація, показав мають підвиди: у малюванні, ліпленні, аплікації діти зображують предмети, сюжет, створюють декоративно-орнаментальні композиції. Предметний та сюжетний зміст близькі між собою, оскільки, зображуючи предмет у малюнку, ліпленні, аплікації, дитина не абстрагується від навколишньої дійсності. Також художньо-образна основа об'єднує види художньо-продуктивної діяльності. Проте одночасно передавання образу в кожному виді художньо-продуктивної діяльності досягається різними засобами і залежить від художніх матеріалів, за допомогою яких цей процес удосконалюється.

Художньо-продуктивна діяльність має вагомe значення для розвитку слабозорого дошкільника. Цей вид мистецької діяльності дає широкі можливості для формування всебічно розвиненої особистості дошкільника зі зниженим зором, корекції та усунення недоліків, які викликані виключенням або значним обмеженням використання зорового аналізатора, інтеграції дитини з глибокими порушеннями зору в сучасне суспільство, формування її як творчої, сучасної особистості.

Висновки. Мистецька освіта в дошкільні роки є інструментом творення дитини як особистості та збереження її індивідуальності. Художньо-продуктивна діяльність, як вид мистецької діяльності, дає широкі можливості для формування всебічно розвиненої особистості дошкільника зі зниженим зором. Це складова частина освітньо-виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Шляхи залучення молодого покоління до прекрасного мають одне призначення – будувати щирі й доброзичливі взаємини між дітьми дорослими.

Художньо-продуктивна діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини зі зниженим зором, оскільки у дитини розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у своїх силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше, розвиваються її комунікативні здібності тощо. Різні види художньо-продуктивної діяльності на відповідних заняттях чи в час проведення самостійної художньої діяльності мають величезний вплив на особистість дитини зі зниженим зором, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію.

Заяць Маргарита Олександрівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

КОМПЛЕКС КОМП'ЮТЕРНИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Швидкий розвиток цифрових технологій створює можливості їх використання для отримання, опрацювання, передачі, контролю, збереження та закріплення інформації в корекційно-освітньому процесі.

Сучасні дослідники підкреслюють важливість інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі, їх впливі на формування мотивації та розвитку інтересу в школярів до різних навчальних предметів (В. Бедержанова, А. Тюков, В. Горленко, Е. Семенова, П. Щербань та інші). Низка науковців відзначають різноманітність сфер застосування комп'ютерних технологій у навчанні математиці, зокрема С. Бевз, Д. Безуглий, К. Лук'яненко наголошують на важливості комп'ютера як засобу моніторингу стану педагогічної системи (контролю за навчальною діяльністю школяра, групи учнів, класу, школи тощо); О. Газман, І. Петерсон, В. Рибальський, В. Хрипко підкреслюють важливість цифрових технологій як джерела за змістом навчальної інформації (звукова, текстова, графічна, відео, мультиплікаційна інформація тощо); А. Усова, С. Шмаков підкреслювали важливість інформаційно-комп'ютерних технологій (особливо комп'ютерних ігор) для контролю, корекції та оцінювання навчальних досягнень.

К. Лук'яненко поміж інших цифрових технологій виокремлювала комп'ютерні дидактичні ігри, які на її думку необхідно застосовувати на уроках математики. Ця форм навчання забезпечує можливість підвищити інтерес дітей до вивчення математики, формує в учнів інформаційну культуру, що є важливим чинником становлення сучасної особистості.

У шкільній спільноті поступово збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами. Значне місце серед учнівської популяції з психофізичними порушеннями займають діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Вітчизняні дослідники (Б. Айзенберг, О. Боряк, В. Воронін, Т. Дегтяренко, О. Качуровська, Ю. Косенко, О. Король, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, І. Федосова, І. Холковська, А. Шевцов та інші) відзначають доцільність упровадження в навчально-виховний процес спеціальних та загальноосвітніх шкіл з інклюзивною формою навчання сучасних комп'ютерних технологій та підкреслюють великий інтерес і високий рівень мотивації у школярів з інтелектуальними порушеннями в процесі взаємодії з комп'ютером.

Мета роботи полягає у висвітленні комплексу комп'ютерних дидактичних ігор для учнів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерна гра – це своєрідний освітньо-психологічний феномен, який в сучасному світі має велику популярність. Розроблені за останні десятиріччя інформаційно-комп'ютерні дидактичні технології, в переважній більшості побудовані на іграх або на їх елементах. Комп'ютерні дидактичні ігри є однією з унікальних форм і засобів навчання, яка забезпечує мотивацію та підвищує інтерес школярів з порушеннями інтелекту до вивчення математики, формує культуру опрацювання й знаходження необхідної інформації за допомогою комп'ютера, що є необхідною вимогою до сучасної особистості.

К. Лук'яненко зазначає, що комп'ютерна дидактична гра – це:

1) комп'ютерна програма, яка служить для організації ігрового процесу, зв'язку з партнерами у грі, або сама виступає як партнер;

2) термін «комп'ютерна дидактична гра» у наукових колах має декілька трактувань, і вживається як у «широкому», так і у «вузькому» значенні слова. Комп'ютерні дидактичні ігри в «широкому значенні цього терміну» визначаються як узагальнюючий термін для всіх інтерактивних розважальних програм.

У наш час, науковці переважно звертають увагу на активізацію й інтенсифікацію навчального процесу, тому застосування комп'ютерних дидактичних ігор на уроках математики застосовується як:

– окрема комп'ютерно-інформаційна технологія для засвоєння певних понять, алгоритмів виконання арифметичних дій і задач, засвоєння, закріплення, корекції та удосконалення предметних знань і умінь з теми або розділу курсу «Математика»;

– частина (у багатьох випадках, як важливий елемент) більшої технології;

– урок з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій або його частина уроку математики (ведення, вивчення нового матеріалу, пояснення, закріплення, вправи на контроль і корекцію, систематизацію та узагальнення);

– технологія позаурочної роботи з математики.

Комп'ютерна дидактична гра, за умови правильної її організації, дозволяє всебічно розвивати самостійність і самодіяльність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Вивчаючи ресурси мережі Інтернет на наявність математичних комп'ютерних дидактичних ігор, ми з'ясували, що у вільному доступі існує невелика кількість таких спеціалізованих продуктів.

Нами було здійснено класифікацію комп'ютерних дидактичних ігор за таким критерієм, як – тип дій.

1) ігри на корекцію та закріплення математичних умінь (у різних варіантах). Наприклад, гра «Math Learning» пропонує порахувати запропоновані приклади та скорегувати й закріпити вміння лічби. Дидактична гра «Чарівні цифри» сприяє кращому усвідомленню навчального матеріалу з математики. Рівень складності завдань в цій грі визначає вчитель, залежно від пізнавальних можливостей розвитку кожного школяра з порушеннями інтелектуального розвитку(Рис. 1).



Рис. 1. Комп'ютерна дидактична на корекцію та закріплення математичних навичок гра «Math Learning»

2) комп'ютерні дидактичні ігри на уважність. Наприклад, гра «Любителі математики» пропонує розставити числа від 1 до 9 так, щоб сума чисел, що записані вздовж прямих, дорівнювала 18. Інтерфейс та варіанти комбінацій визначаються вчителем. Така гра враховує пізнавальні можливості школярів з порушеннями інтелекту, враховує вимоги навчальної програми з курсу «Математика», конкретної теми уроку або розділу. Завдання гри можуть змінюватися, що позитивно впливає на рівень корекції та закріплення арифметичних дій (додавання, віднімання, множення та ділення) (Рис. 2).



Рис. 2. Комп'ютерна дидактична гра на уважність «Любителі математики»

3) комп'ютерні дидактичні ігри на розвиток логічного мислення. Наприклад, у логічній комп'ютерній дидактичній грі «Знайди закономірність» потрібно побачити закономірності у різних малюнках на цукеркових коробках. Рівень складності завдань в цій грі визначає вчитель, залежно від пізнавальних можливостей розвитку кожного школяра з порушеннями інтелектуального розвитку (Рис. 3).



Рис. 3. Комп'ютерна дидактична гра на розвиток логічного мислення «Знайди закономірність»

4) комп'ютерні дидактичні ігри на закріплення арифметичних дій. Наприклад «Гра з сірниками». Умовами такої гри є перетворення математичних виразів у правильні рівності, перемістивши певну кількість сірників. Рівень складності завдань в цій грі визначає

вчитель, залежно від пізнавальних можливостей розвитку кожного школяра з порушеннями інтелектуального розвитку (Рис. 4).

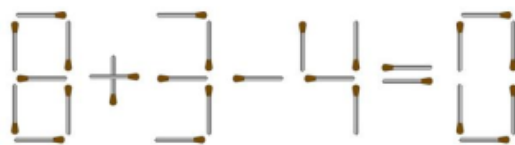


Рис. 4. Комп'ютерна дидактична гра з сірниками

5) комп'ютерні дидактичні ігри на швидкість реакції. Для прикладу, можемо навести гру «Розвивайка. Країна чарівних чисел», сутність якої полягає в тому, що умовні герої допомагають школярам лічити, виконувати різноманітні математичні операції переважно на додавання та віднімання. Гра передбачає також варіанти з навчанням дітей множенню та діленню. (Рис. 5)



Рис. 5. Комп'ютерна дидактична гра на швидкість реакції «Розвивайка. Країна чарівних чисел»

Рівень складності завдань в цій грі визначає вчитель, залежно від пізнавальних можливостей розвитку кожного школяра з порушеннями інтелектуального розвитку.

б) комп'ютерні дидактичні ігри типу «стратегії». Означений вид комп'ютерних передбачає розвиток математичного

мислення в дітей з інтелектуальними порушеннями.

Рівень складності завдань в цій грі визначає вчитель, залежно від пізнавальних можливостей розвитку кожного школяра з порушеннями інтелектуального розвитку. Прикладом таких ігор може бути флеш-гра «Синій куб», яка полягає в переміщенні синього кубика по всьому полю на майданчик синього кольору (Рис. 6).



Рис. 6. Комп'ютерна дидактична гра типу стратегії «Синій куб»

7) комп'ютерні дидактичні ігри на уважність та розвиток пам'яті. Типовою для цього виду комп'ютерних навчальних ігор є гра «Запам'ятай цифри на фігурі». За правилами цієї гри необхідно запам'ятати спочатку зображені певні геометричні фігури та числа, які на цих фігурах зображені. За умовами гри, виділяється час на те, щоб запам'ятати вказані числа на цих геометричних фігурах. Після відповідного проміжку часу ці фігури знову з'являються геометричні фігури, але без зображених на них цифрах. Завданням цієї гри є – правильне відтворення цифр на геометричних фігурах (Рис. 7).

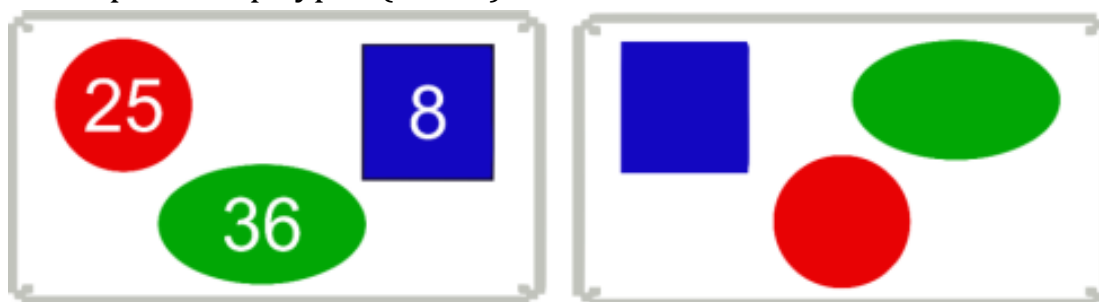


Рис. 7. Комп'ютерна дидактична гра на уважність та розвиток пам'яті «Запам'ятай цифри на фігурі»

8) комп'ютерні дидактичні ігри на закріплення геометричного матеріалу. Для прикладу наведемо гру «Цікава геометрія». Правила цієї гри передбачають контроль, закріплення та корекцію вивченого геометричного матеріалу в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Завдання в цій грі різні, але стосуються розділу «Геометрія». Рівень складності завдань в цій грі визначає вчитель, залежно від пізнавальних можливостей розвитку кожного школяра з порушеннями інтелектуального розвитку (Рис. 8).

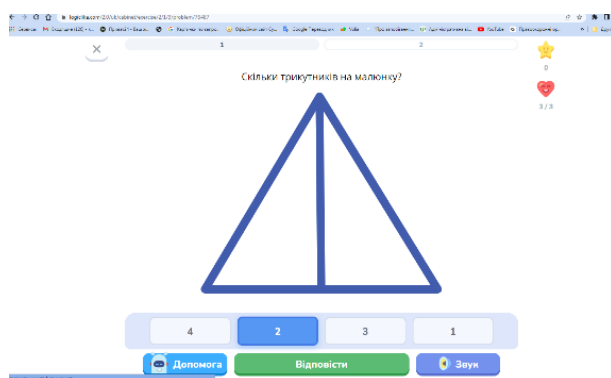


Рис. 8. Комп'ютерна дидактична гра на закріплення геометричного матеріалу «Цікава геометрія»

Наведена класифікація не вичерпує усіх типів комп'ютерних дидактичних ігор, які можуть використовуватися у навчанні школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

За даними К. Лук'яненко, використання комп'ютерних дидактичних ігор у корекційно-освітньому процесі свідчать про їх значний вплив на розвиток особистості школяра з порушеннями інтелектуального розвитку та рівень засвоєння ними математичного матеріалу. Але дослідниця зауважує, що використання інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках математики залишається проблемою в навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями, що потребує подальшого вивчення.

Важливим аспектом нашого дослідження є розроблення методичних рекомендацій використання комп'ютерних дидактичних ігор на уроках математики. Використовуючи комп'ютер, учитель повинен дотримуватися певних правил роботи з ним та навчати цього своїх учнів, зокрема:

1) щоб запобігти потраплянню на екран прямих сонячних променів та появи відблисків, що значно ускладнює читання тексту з екрана, монітор має бути повернутий у бік від вікна під кутом не менше ніж 90°;

2) екран монітора має бути очищений від пилу, оскільки пил негативно впливає на дихальну систему школяра;

3) стіл, на якому розміщений комп'ютер, має бути вільний від сторонніх речей;

4) щоб запобігти забрудненню клавіатури, миші, системного блока, монітора, перед початком роботи за комп'ютером слід вимити і насухо витерти руки для запобігання забрудненню миші, що може призвести до її виходу з ладу. Під мишу потрібно покласти спеціальний килимок;

5) індивідуальна робота за комп'ютером має складати не більше 10-15 хвилин;

6) протягом уроку необхідно проводити фізкультхвилинки і гімнастику для очей;

7) перед початком уроку необхідно провітрити приміщення, у якому діти будуть працювати.

Структура уроку математики на якому будуть використовуватися комп'ютерні дидактичні ігри дещо відрізняється від звичайного уроку математики комбінованого типу. Вважаємо за необхідне зупинитися більш детально на цьому питанні. Р. Горохова, А. Зайков та П. Нікітін рекомендують наступну структуру уроку з використанням комп'ютера:

1. Організаційний момент (2 хвилини).
2. Перевірка домашнього завдання (4 хвилини).

3. Розминка. Короткі логічні завдання і завдання на розвиток уваги (3-4 хвилини).
4. Пояснення нового матеріалу або фронтальна робота за рішенням завдань (7 хвилини).
5. Повторення правил поведінки за комп'ютером і техніки безпеки при роботі з комп'ютером (2 хвилини).
6. Робота на комп'ютері (10-15 хвилин).
7. Фізкультхвилинка (3 хвилини).
8. Види домашнього завдання з коментарями (4-5 хвилини).
9. Підведення підсумків уроку.

Висновки. Таким чином, використання комп'ютерних дидактичних ігор у навчанні математиці дітей з інтелектуальними порушеннями надає можливість вчителю обирати напрямок ігрового сюжету, визначати складність гри, кількість школярів, які долучені до цього процесу.

Зуб Марія Леонідівна

здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти;
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Мартинчук Олена Валеріївна

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

**ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЗАСВОЄННЯ
ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ З ТЕМИ «ПРОФЕСІЇ»
УЧНЯМИ 1 КЛАСУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Актуальність. Проблема розвитку мовлення є однією з найважливіших у системі початкового навчання. Відомо, що у дітей з особливими освітніми потребами наявне відставання у мовленнєвому розвитку, позаяк мовлення залишається вкрай важливим засобом спілкування, обміном думками і почуттями, передачі та засвоєння інформації. В умовах реалізації освітніх завдань мають місце певні труднощі, пов'язані з формуванням лексичної компетентності у молодших школярів, різні аспекти якої стали предметом наукових розвідок багатьох науковців (Н. Гаврилова, Н. Голуб, К. Луцько, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.). Результати досліджень свідчать про обмеженість словникового

запасу, неточне використання слів, дисгармонію розвитку морфологічної і синтаксичної систем, семантичних і формально-мовленневих компонентів.

Значна увага у лінгводидактичних дослідженнях присвячена вивченню різних засобів збагачення мовлення, у тому числі й ігровій діяльності дітей, яка зберігає своє значення у молодшому шкільному віці як необхідна умова розвитку інтелекту, психічних і мовленневих процесів. При цьому сюжетно-рольова гра є дієвим засобом формування дієслівної лексики у дітей, оскільки реалізує принцип діяльнісного підходу у корекційно-розвивальній роботі, підтримує навчально-пізнавальну активність і відповідає віковим можливостям молодших школярів. Утім, питання збагачення мовлення учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами дієслівною лексикою засобами сюжетно-рольової гри детально не розглядалась у наукових дослідженнях зі спеціальної педагогіки.

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження стану ігрової діяльності та засвоєння дієслівної лексики учнями 1 класу з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження розроблено методику, проведення якої дало змогу дослідити й порівняти наскільки в учнів перших класів з типовим розвитком та учнів з порушенням мовлення сформовані навички ігрової діяльності, розуміння значення дієслів за темою «Професії» й уміння добирати дієслова відповідно до заданого контексту. У дослідженні брали участь 10 учнів 1 класу з порушеннями мовлення та 10 учнів з типовим розвитком.

Узагальнюючи результати дослідження, нами обраховано середні арифметичні за всіма параметрами і доведено що в учнів з порушеннями мовлення недостатньо є сформованими всі досліджувані параметри, тоді як у учнів з типовим розвитком досліджувані параметри сформовані на рівні вище середнього. Наочно результати подано на діаграмі (рис. 1).

Представлені в діаграмі результати доведено за допомогою обрахування коефіцієнта t-критерію Стюдента та виявлено статистично значимі відмінності між середніми арифметичними двох вибірок на високому рівні достовірності $p \leq 0,01-0,001$. Результати обрахунку подано в таблиці 1.

Також нами здійснено кореляційний аналіз за Пірсоном з метою визначення взаємозв'язків між параметрами дослідження.

У ході аналізу виявлено численні значимі прямі взаємозв'язки між параметрами в учнів першого класу з порушеннями мовлення.

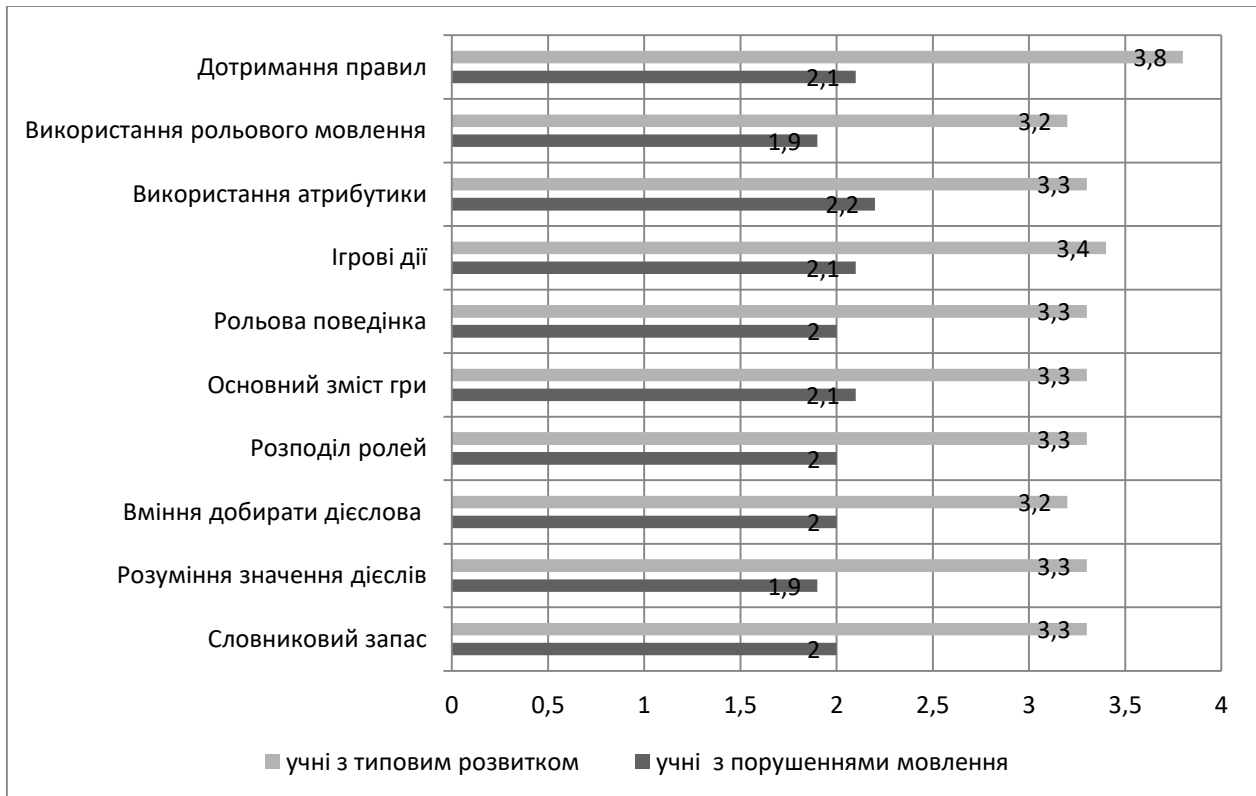


Рис. 1. Стан засвоєння дієслівної лексики та сформованості ігрової діяльності учнів першого класу із порушеннями мовлення та з типовим розвитком

Отже, в учнів з порушеннями мовлення розуміння значення дієслів виявляє прямі взаємозв'язки з: словниковим запасом ($r=0,74$) на рівні значимості $p \leq 0,05$; вмінням добирати дієслова ($r=0,68$) на рівні значимості $p \leq 0,05$; розумінням основного змісту гри ($r=0,63$) на рівні значимості $p \leq 0,05$; використанням рольової поведінки ($r=0,68$) на рівні значимості $p \leq 0,05$; використанням атрибутики ($r=0,785$) на рівні значимості $p \leq 0,01$. Використання атрибутики також взаємопов'язано з обсягом словника ($r=0,65$) на рівні значимості $p \leq 0,05$ та розумінням основного змісту гри ($r=0,64$) на рівні значимості $p \leq 0,05$. Тобто, розуміння значення дієслів розширює та активізує словник дитини, сприяє розумінню основного змісту ігрової діяльності з її ролями та атрибутами.

Вміння добирати дієслова виявляє прямі значимі взаємозв'язки з словниковим запасом ($r=0,816$) на рівні значимості $p \leq 0,05$, рольовою поведінкою ($r=0,75$) на рівні значимості $p \leq 0,05$ та з використанням рольового мовлення ($r=0,68$) на рівні значимості $p \leq 0,05$. Рольова поведінка також має тісний взаємозв'язок з використанням рольового мовлення ($r=0,68$) на рівні значимості

$p \leq 0,05$. Отже, вміння добирати дієслова зумовлено обсягом словника, розумінням значення дієслів та активно реалізується в рольовій поведінці через використання рольового мовлення.

Таблиця 1

Порівняння рівнів засвоєння дієслівної лексики та сформованості ігрової діяльності учнів першого класу з порушеннями мовлення та з типовим розвитком

Шкали	Учні з порушеннями мовлення (середні арифметичні)	Учні з типовим розвитком (середні арифметичні)	Коефіцієнт t-критерій Стьюдента	Достовірність результатів
Словниковий запас	2	3,3	4,3	0,001
Розуміння значення дієслів	1,9	3,3	4,6	0,001
Вміння добирати дієслова	2	3,2	4,1	0,001
Розподіл ролей	2	3,3	5	0,001
Основний зміст гри	2,1	3,3	3,8	0,01
Рольова поведінка	2	3,3	4,3	0,001
Ігрові дії	2,1	3,4	4	0,001
Використання атрибутики	2,2	3,3	4,37	0,001
Використання рольового мовлення	1,9	3,2	4,2	0,001
Дотримання правил	2,1	3,8	7,6	0,001

Отже, досліджувані параметри дієслівної лексики та ігрової діяльності учнів першого класу із порушеннями мовлення мають тісні взаємозв'язки, тобто розвиток дієслівної лексики буде сприяти покращенню сюжетно-рольової гри, а також, в свою чергу, сюжетно-рольова гра також може сприяти розширенню дієслівної лексики.

Таблиця 2

Кореляційний аналіз параметрів дослідження в учнів першого класу з порушеннями мовлення

	Словниковий запас	Розуміння значення дієслів	Вміння добирати дієслова	Основний зміст гри	Рольова поведінка
Розуміння значення дієслів	0,74*				
Вміння добирати дієслова	0,816**	0,68*			
Основний зміст гри		0,63*			
Рольова поведінка		0,68*	0,75*		
Використання атрибутики	0,65*	0,785**		0,64*	
Використання рольового мовлення			0,68*		0,68*

Примітка: рівень значимості $p \leq 0,05^*$; $p \leq 0,01^{**}$.

У ході кореляційного аналізу між параметрами дієслівної лексики та ігрової діяльності в учнів першого класу з типовим розвитком виявлено лише кілька значимих прямих взаємозв'язків. Результати подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Кореляційний аналіз параметрів дослідження в учнів першого класу з типовим розвитком

	Вміння добирати дієслова	Основний зміст гри	Ігрові дії
Використання атрибутики	0,885***	0,756*	
Дотримання правил			0,875***

Примітка: рівень значимості $p \leq 0,05^*$; $p \leq 0,001^{***}$.

Так, в учнів з типовим розвитком використання атрибутики в грі має прямі значимі взаємозв'язки з вмінням добирати дієслова ($r=0,885$) на рівні значимості $p \leq 0,001$ та розумінням основного змісту гри ($r=0,756$) на рівні значимості $p \leq 0,05$. З'ясовано, що

використання атрибутики є важливим у застосуванні дієслівної лексики стосовно учнів обох вибірок. Тобто, саме використання атрибутики підкреслює дії в сюжетно-рольовій грі та стимулює розширення дієслівної лексики.

Специфічним для вибірки учнів з типовим розвитком є вагомий прямий взаємозв'язок ігрових дій та дотримання правил ($r=0,875$) на рівні значимості $p \leq 0,001$. Відтак, можна припустити, що у учнів з типовим розвитком достатньо розвинений самоконтроль, а саме співвіднесення ігрових дій з правилами гри.

Спираючись на результати нашого дослідження, можна зробити такі висновки: учні з порушеннями мовлення потребують спеціального навчання ігрової діяльності, що є необхідним задля ефективного впливу на дієслівну лексику дітей, водночас, сюжетно-рольова гра сприяє збагаченню дієслівної лексики. Отже, для дітей з порушеннями мовлення ігрова діяльність виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості, інтелекту, мовлення, а сюжетно-рольова гра – дієвим методом розвитку мовлення, зокрема його лексичної складової.

Кобильченко Вадим Володимирович

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Омельченко Ірина Миколаївна

доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність. Натепер, в умовах масштабної воєнної агресії, яку розв'язала Російська Федерація проти України, чимало дітей з особливими освітніми потребами опинились у важкій життєвій ситуації невизначеності, коли ані дитина, ані близькі дорослі не відчувають у безпеці і не завжди можуть захистити дитину від страхів війни.

Саме тому, діти з певними порушеннями в розвитку потребують кваліфікованої психологічної допомоги, спрямованої на подолання наслідків психотравм, породжених війною.

Мета статті – необхідно з нових наукових позицій поглянути на феномен психокорекції дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Ті або інші психічні новоутворення, конкретні психологічні навички дитини не існують самі по собі. Вони виникають (формується, розвиваються) в тому випадку, якщо створене особливе середовище, особлива система стосунків з дитиною, що формують потребу, інтелектуальну готовність. Потрібні вони школяру теж не самі по собі, а тільки у зв'язку із певними системами його стосунків зі світом, іншими людьми, самим собою, позаяк саме тоді ці якості або процеси набувають цінності. Відповідно різноманітні проблеми в навчанні, спілкуванні, психологічному розвитку виникають у школяра тоді, коли йому не були створені сприятливі умови, в яких він міг би розвинути певні особистісні якості.

Тобто, умови, яких потребує психокорекційний процес – це умови формування потреби в новому знанні, можливості його придбання і реалізації в діяльності й спілкуванні.

Психокорекція як напрям діяльності психолога орієнтована передусім на школярів з різноманітними психологічними проблемами і спрямована на їхнє вирішення. Це, як правило, певні проблеми із засвоєнням соціально прийнятних форм поведінки, в спілкуванні із дорослими і однолітками, психологічному самопочутті й таке інше. Для надання психологічної допомоги таким дітям повинна бути продумана система дій, конкретних психологічних заходів, що допоможуть дитині подолати або компенсувати власні проблеми.

Психолог, працюючи з великою кількістю дітей, у переважній більшості випадків не може створювати під кожну проблему індивідуальну програму корекції. На нашу думку, шкільний психолог повинен бути оснащений певним набором відповідних корекційних програм, спеціалізованих, передусім, за віком.

Очевидно, що далеко не всі дитячі проблеми в умовах воєнного стану можуть бути вирішені силами одного фахівця. Враховуючи рівень кваліфікації і завантаженість психолога, можна припустити,

що в його обов'язок повинна входити, передусім, така корекційна робота, яка пов'язана із вирішенням проблем адаптації і емоційно-особистих проблем школярів.

Психокорекційна робота може здійснюватися як у формі індивідуальної, так і групової діяльності. Вибір конкретної форми роботи залежить від характеру проблеми, віку дитини, її побажань. Для того щоб отримані школярем психологічні знання виступили свого роду каталізаторами внутрішніх процесів, необхідно дуже серйозно підходити і до відбору змісту, і до вибору форм роботи. При відборі змісту дуже важливо враховувати не тільки вікові потреби і цінності школярів, рівень їхнього реального розвитку, готовності до засвоєння тих або інших знань і навичок, але і реальну групову ситуацію в тому або іншому класі або паралелі, існуючі актуальні психологічні проблеми.

Психологічний тренінг – це групова процедура, у якій зміни досягаються за рахунок психологічних процесів, що протікають у групі (так званої групової динаміки). Прийнято вважати, що проведення соціально-психологічного тренінгу, як і тренінгу особистісного зростання, можна доручати тільки професійному фахівцю-психологу, оскільки непрофесійна робота може мати дуже глибокі і далекі негативні наслідки в житті всіх членів групи.

Психологічний тренінг проводиться з групами, підібраними за різними підставами. Це можуть бути спеціально відібрані групи хворих дітей (наприклад, дітей-невротиків або дітей з психосоматичними проявами), дітей з певними психічними станами (наприклад, емоційно-лабільних, астенічних, шизоїдних, істероїдних). В групу можуть бути також включені діти з різноманітними симптомами, наприклад, нервовими тиками, заїканням, енурезом, аутичністю, агресивністю, дитячими страхами, підвищеною тривожністю і невпевненістю в собі.

Психологічний тренінг дозволяє формувати дитячо-батьківські (біфокальні) і різновікові різносимптомні дитячі групи. Дуже добре, якщо у психолога є можливість включати дітей в групу на основі результатів психодіагностики (тоді формуються гомогенні або гетерогенні тренінгові групи – в залежності від завдань тренінгу). Нерідко для підвищення ефективності роботи груп (в особливості дитячо-дорослих) користуються засобом зворотного відеозв'язку: дії окремих або усіх членів групи записуються з допомогою відеокамери, а після цього переглядаються і аналізуються усією групою.

Висновки. Насамкінець зазначимо, що умови психокорекційної роботи обов'язково повинні включати в себе всі необхідні елементи повноцінного середовища: мотиваційний, смислоутворюючий, емоційний, рефлексійний і т.д.

Підсумовуючи усе вищесказане, ми вважаємо за потрібне зазначити, що ідеологія роботи практичного психолога в умовах воєнного стану повинна спиратися на наступне:

– по-перше, вона повинна йти за природним розвитком дитини на даному віковому і соціокультурному етапі онтогенезу та соціогенезу. Тобто, вона знаходиться в логіці розвитку дитини, а не штучно задається ззовні. Це положення дуже важливо при визначенні змісту роботи психолога. Він займається не тим, що вважають за потрібне, а тим, що потрібне конкретній дитині або дитячій групі. Таким чином, в якості найважливішого принципу психологічної практики є безумовна цінність внутрішнього світу кожного школяра, пріоритетність потреб, мети, і цінностей його розвитку.

– по-друге, створення умов для самостійного творчого засвоєння дітьми системи стосунків зі світом. Внутрішній світ дитини автономний і незалежний. Однак дорослий може зіграти важливу роль у становленні й розвитку цього унікального світу.

Ковальова Наталія Валеріївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ПОМІРНИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. Мовлення, є найважливішим інструментом соціалізації учнів із порушенням інтелекту. Особистість формується у процесі діяльності та спілкування з іншими людьми і сама визначає характер протікання цих процесів. Мовлення має величезне значення для формування психічних функцій особистості дитини, становлення мислення та волі. З огляду на це формування комунікативної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями є однією з актуальних проблем спеціальної освіти.

Мета – висвітлити шляхи формування комунікативної компетентності учнів початкових класів з помірним ступенем інтелектуальних порушень в умовах реалізації Концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. У світлі сучасних тенденцій освіти та суспільства висувуються першочергові завдання формування комунікативної компетентності як умови успішної соціалізації дітей порушеннями інтелектуального розвитку.

Комунікативна компетентність (англ. communicative competence) – розглядається, як уміння ефективно спілкуватися, здатність встановлювати і підтримувати контакти з людьми, і навіть як система внутрішніх ресурсів, необхідні успішного спілкування у певному колі ситуацій.

У сучасній психології компетентність сприймається як поєднання досвіду, знань, здібностей людини.

Комунікативна компетентність передбачає наявність якостей, за допомогою яких людина може самостійно створювати способи та засоби досягнення особистих цілей спілкування. Передумовами комунікативної компетентності є особливості спілкування з дорослими та однолітками, а також індивідуальні особливості психічного розвитку дитини, її індивідуальність та індивідуальний досвід. З точки зору Т. Авдулової, комунікативна компетентність проявляється у здатності орієнтуватися та враховувати особливості іншого у процесі реального спілкування, його емоції, бажання, особливості діяльності, поведінку, ставлення до однолітка.

У своїй роботі А. Катаєва вказує, що у дітей з порушенням інтелектуальної діяльності вже з перших днів життя спостерігається зниження інтересу до оточення, байдужість, загальна патологічна інертність. Це викликає труднощі формування первинної потреби дитини у спілкуванні. У таких дітей, як правило, у дитячому віці не виникає потреба у спілкуванні з дорослими (або ж така потреба вкрай знижена), «комплекс пожвавлення» формується пізніше, порівняно з однолітками, які мають нормотиповий розвиток. Надалі у дітей з порушенням інтелекту не виникає інтересу ні до іграшок, підвішених до ліжечка, ні до іграшок, що знаходяться в руках дорослих. Не відбувається своєчасного початку спілкування з дорослими, відсутня нова форма спілкування – ситуативно-ділова. Діти на першому році життя не диференціюють «своїх» та «чужих»

дорослих, хоча за умов непорушеного розвитку це відбувається вже в першому півріччі життя. Відстає розвиток мовлення і на наступних вікових етапах.

Типову освітню програму для учнів з інтелектуальною недостатністю розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти (2018), з урахуванням Типових освітніх програм закладів загальної середньої освіти, та у відповідності до сучасних досягнень спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей з інтелектуальними труднощами.

Реалізація корекційно-розвивальних завдань у процесах навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, полягає в особистісному розвитку учнів початкових класів, активізації їх пізнавальних умінь та створення позитивних мотивацій учнів; розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності, що сприяє розумовому, моральному, фізичному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості; формування здібностей до навчання.

Навчання у початковій школі для дітей з помірним ступенем інтелектуальних порушень спрямоване на досягнення оптимального для кожного учня рівня розвитку в комунікативному, фізичному, інтелектуальному, емоційному та соціокультурному аспектах. Для більшості дітей найбільш значущими є не оволодіння академічними навичками, а оволодіння навичками самообслуговування, комунікації, пристосування до повсякденного життя.

Сучасні вчені виділяють такі основні завдання початкового навчання дітей з помірним ступенем інтелектуальних порушень:

1. Встановлення контакту, виховання вміння підпорядковуватися правилам поведінки.
2. Виховання елементарного вміння контролю за своєю поведінкою, вміння надходити відповідно до ситуації, виховання ввічливості.
3. Виховання побутової орієнтування, елементарної самостійності, санітарно-гігієнічних навичок.
4. Розвиток загальної та дрібної моторики.
5. Розвиток мовлення.
6. Розвиток пізнавальних можливостей, навчання елементарним академічним умінням.
7. Виховання позитивного ставлення до праці.

На це спрямована технологічна галузь: трудове навчання та виховання школярів. У спеціальній загальноосвітній школі трудове навчання включає ручну, самообслуговуючу, обслуговуючу види праці.

Спираючись на праці сучасних дослідників, визначимо шляхи формування комунікативної компетентності учнів початкової школи з помірним ступенем порушення інтелекту в навчальній діяльності:

1. Включення учнів початкових класів з помірним ступенем інтелектуальної діяльності активної комунікативної взаємодії:

- використання вербальних засобів спілкування;
- використання засобів невербального спілкування.

2. Позитивні емоційні прояви дитини під час спілкування.

Активність дитини у спілкуванні передбачає розвиток наступних умінь та навичок:

- легко входити в контакт з дітьми та дорослими;
- вступати у спілкування з однолітками з власної ініціативи та з ініціативи іншої дитини, а не лише на вимогу дорослого;
- вступати у спілкування з дорослими з власної ініціативи та з ініціативи дорослого;
- ставити питання, пов'язані із змістом діяльності;
- будувати спілкування з урахуванням ситуації та вимог оточуючих.

Використання вербальних засобів спілкування проявляється в тому, що дитина:

- 1) висловлює свої думки ясно, послідовно;
- 2) при побудові відповідей на запитання використовує поширену відповідь;
- 3) при самостійному формулюванні питання адекватно використовує запитальні слова;
- 4) користується формами мовного етикету (вітання, прощання, прохання тощо) адекватно ситуації.

Емоційними проявами дитини під час спілкування можуть бути:

- 1) переважання позитивних чи негативних емоцій під час спілкування з однолітками;
- 2) переважання позитивних чи негативних емоцій під час спілкування з дорослими;
- 3) достатня емоційність дитини під час спілкування, адекватність ситуації, що склалася.

Аналіз теорії та практики розвитку мовлення молодших школярів свідчить, що цей процес на уроках мовно-літературної галузі відбувається на основі засвоєння учнями текстологічних знань та умінь та передбачає оволодіння художнім стилем мовлення, розвиток творчих здібностей дітей, що дозволяє розвивати монологічне мовлення. Уміння висловлюватися і спілкуватися у життєвих та навчальних ситуаціях є однією з найважливіших складових дитячої особистості. Формування навички говоріння передбачає роботу над побудовою діалогічних та монологічних висловлювань. Якщо вміння складати монологічні тексти-оповідання, описи, міркування передбачається підручниками з мови та читання, то робота над діалогом представлена поверхово.

Висновки. Отже, для формування комунікативної компетентності учнів початкових класів з помірним ступенем прояву інтелектуальних порушень існує лише два шляхи: активне використання мовлення та емоційна позитивна взаємодія.

Михайленко Інна Олександрівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДОЗНАВСТВА В ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Актуальність. Демократичні перетворення, що відбуваються в нашій державі, вказують на необхідність удосконалення системи освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Сучасні соціально-політичні умови диктують нові пріоритети у вихованні молодого покоління. Особливого значення в цьому світлі набуває педагогічна робота з учнями, що мають особливі потреби. Передусім, це діти з інтелектуальними порушеннями, оскільки їх інтелектуальний потенціал не забезпечує засвоєння і самостійне використання широкого спектру соціальних, суспільних та інших форм життя.

В сучасних умовах зростає роль особистості в суспільних виховних процесах. Значна увага приділяється формуванню в неї

ініціативи, самостійності, відповідальності, якостей, що ведуть до внутрішнього звеличення особистості через її максимальну соціальну віддачу. У зв'язку з цим ускладнюються функції суспільного виховання, що спрямовані на активізацію людського фактору – в якості основного об'єкта, виховання виступає живий, реальний, унікальний, неповторний людський індивід. Відповідно і самі функції виховання повинні бути гнучкими, динамічними, індивідуалізованими, здатними творити, перебудовувати ставлення індивіда до світу.

Проблеми формування творчої активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній психології та корекційній педагогіці розглядалися у працях В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Літвака, І. Моргуліса, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, С. Тарасюк, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Аналіз літературних джерел свідчить, що розвиток творчої активності особистості можливий лише за умови її власної активності, що відбувається у різноманітних сферах життєдіяльності

У спеціальній освіті проблема творчої активності учнів з інтелектуальними порушеннями розглядається в системі складних суспільних відносин (накопичення соціально-культурного досвіду, формування якостей активного громадянина). Розвиток творчої активності особистості, особливо в умовах глобальних соціально-економічних перетворень сучасного суспільства, є завданням актуальним, оскільки акцентує увагу на підготовку дітей не тільки до соціальної адаптації, а й до активного засвоєння і перетворення ситуації соціальних змін.

Метою роботи є розкриття педагогічних аспектів використання засобів українського народознавства в процесі виховної роботи в спеціальному закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. Виховання молодого покоління має для кожної нації непересічне значення. Передаючи культурно-історичні цінності, традицій батьків, дідів і прадідів, народ забезпечує постійність життя свого етносу. Вироблені протягом віків найкращі надбання народної педагогіки, несуть у собі багате й невичерпне джерело морально-етичних норм, поглядів на розвиток дитячої особистості, методи і форми формування належних рис і якостей.

Кожний народ у процесі свого розвитку створює оригінальну систему неписаних педагогічних законів і правил, на основі яких

здійснюються виховні та навчальні функції. Означені закони та правила активно діють у звичаях народу, відображаються в обрядах, традиціях народу, закріплюються в національному характері, тісно пов'язані з віруваннями, народною філософією, міфологією і реалізуються у праці та поведінці.

Провідним є виховання учнів початкових класів на родинних традиціях українського народу, а «основними елементами» – складові родинного виховання:

- знання та дотримання родинних традицій українського народу (сімейних, родоводу, рідномовних обов'язків);

- сформованість елементів національної свідомості та самосвідомості;

- шанобливе ставлення до культурної, спадщини, традицій і звичаїв народів, що живуть в Україні;

- наявність рис і моральних якостей українця: працелюбності, індивідуальної свободи, тісного зв'язку з природою, толерантності, поваги до жінки, любові до рідної землі, народу та ін.

Знання родоводу, родинних традицій українського народу та бажання їх дотримуватися сприяє формуванню у дітей почуття гордості за свою родину, рід, відчуття своєї причетності до них.

Формуванню національного патріотизму та поваги до державних символів в учнів початкових класів сприяє ознайомлення з Гербом, Прапором та Гімном України. Якщо дитина усвідомлює належність до своєї держави, в неї утверджується національна гордість, прагнення краще пізнати свій народ, бути гідним громадянином рідної країни. Національний патріотизм характеризується любов'ю до своєї країни, народу, його історії, культури, традицій, духовного спадку. Зрозуміло, що в даному випадку йдеться про формування основ цієї особистісної якості. Проте вже в молодшому шкільному віці не тільки доцільно, а й цілком правомірно приділяти увагу її становленню. Це має відбуватися на доступному для учнів цієї вікової категорії матеріалі і йти від конкретних, зрозумілих дітям понять – любов до батьків, до своєї родини, до рідної домівки, вулиці, селища чи міста з поступовим розширенням до усвідомлення держави та її міста у світовому співтоваристві.

Шанобливе ставлення до культурної спадщини, традицій і звичаїв народів, які населяють Україну, визначає гуманістичне

ставлення до традицій і культури інших народів. Це досягається завдяки полікультурному вихованню, яке дає можливість подолати шлях від осягнення культури мікросоціуму до вселюдської культури. Ознайомлення учнів з іншими культурами дає змогу краще пізнати й оцінити національну культуру, зрозуміти її роль і місце в світі, запозичити кращі надбання.

Активною формою роботи з учителями початкових класів у підвищенні їхньої компетентності та методичної підготовки до роботи з виховання учнів на родинних традиціях українського народу є диспут. Скажімо, при проведенні диспуту на тему: «Виховання учнів початкових класів на родинних традиціях українського народу» учителям було запропоновано обговорити такі питання:

1. В чому полягає суть поняття «родинне виховання?».
2. Традиція. Обряд. Звичай. Загальне і відмінне.
3. Родинне виховання – важливий компонент національного виховання.

Однією з ефективних форм роботи є запровадження днів творчості вчителів, які наповнюються різноманітним змістом, пов'язаним з підвищенням їхньої готовності до виховання школярів на родинних традиціях українського народу. Тематика кожного такого «дня» обирається в процесі спільного обговорення і допомагає не лише поглибити теоретичні знання, а й продемонструвати наявні здібності, уподобання, які можуть стати у нагоді в роботі з учнями та організації аналогічних заходів з батьками. Так, до дня творчості «Пісенний вернісаж» педагоги готують збірки родинних побутових пісень (кожна паралель за окремим напрямом), розповідали про їх зв'язок з певним аспектом життєдіяльності української родини.

Міні-конференції з питань виховання також сприяють науково-теоретичній підготовці вчителів початкових класів до виховання учнів на родинних традиціях українського народу. Прикладом є проведення конференції «Родинне виховання: стан, проблеми, шляхи вирішення».

Важливою формою підвищення педагогічної культури вчителя є визначена самоосвіта, яка є одним із дійових чинників підвищення педагогічної майстерності, джерелом знань з педагогіки та методики навчання і виховання школярів. З метою надання учителям

методично-організаційної допомоги їм доцільно запропонувати орієнтовне планування для самоосвіти, що передбачає ознайомлення педагогів з науково-методичною літературою певного змісту, залучення їх до вивчення досвіду організації виховної роботи на засадах родинних традицій українського народу, створення сприятливих умов для обміну досвідом у цьому напрямі.

Спеціальний заклад освіти має у своєму розпорядженні значний потенціал різноманітних форм, які можуть використовуватися з метою формування творчої активності, зокрема на народних традиціях українського народу. До найбільш поширених можна віднести: гуртки українознавчого спрямування, індивідуальну роботу, виховні години, вечори, свята, конкурси, виставки, клуби, студії та ін. З-поміж названих форм, особливе місце належить виховним годинам, які охоплюють усіх учнів класу, тісно пов'язані з навчальним процесом, їх проведення має систематичний характер, що дозволяє дотримуватися певної послідовності та взаємозв'язку між окремими заходами.

Проаналізувавши особливості використання засобів українського народознавства в процесі виховної роботи в спеціальному закладі освіти, виявлено, що заняття з їх використанням значно підвищують самооцінку учнів, допомагають їм самоствердитися, сприяють формуванню психічних функцій, стимулюють розвиток мовлення, формують адекватність самооцінки, прагнення до самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, педагогічні аспекти використання засобів українського народознавства в процесі виховної роботи в спеціальному закладі освіти передбачають знання родоводу, родинних традицій українського народу та бажання їх дотримуватися, формування у дітей почуття гордості за свою родину, рід, відчуття своєї причетності до них. Доцільним у зазначеному аспекті є використання декоративно-прикладного мистецтва, яке виступає оберегом національної народної культури, проведення методичних консультацій для учителів початкових класів з даної проблеми, забезпечення особистісно орієнтованого підходу у вихованні учнів з інтелектуальними порушеннями, підвищення педагогічної культури батьків щодо виховання дітей засобами української народознавства для досягнення єдності дій сім'ї і школи.

Мога Микола Дмитрович

доктор педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки та спеціальної
освіти, факультету психології
та спеціальної освіти

Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

Зюзін Юрій Вячеславович

учитель з фізичної культури
Одеського спеціального закладу
компенсуючого типу «Ясла-садок № 193»
Одеської міської ради

РОБОЧА МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ МОТОРНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ В КОРЕКЦІЇ ЇХНЬОГО МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Останнім часом кількість дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку помітно зростає і формує вельми значний загал осіб з особливими освітніми потребами. Ця негативна тенденція обумовлена низкою причин, до яких можна віднести світову екологічну кризу, наслідки загальної складної соціально-економічної ситуації в нашій державі; бойові дії, які охопили багато регіонів України і травматично впливають на психофізичний стан як вагітних жінок, так і дітей раннього і дошкільного віку.

Окрему категорію осіб з особливими освітніми потребами складають діти, що мають порушення мовлення, котрі значною мірою уповільнюють повноцінний психічний розвиток особистості і необхідну соціальну адаптацію.

Мовленнєвий розвиток – одна з важливих та невід’ємних ланок у ланцюзі всебічного розвитку дитини, оскільки мова є однією з першочергових психічних функцій людини. мова відображає перебіг розумових операцій, емоційних станів, відіграє велику роль у регуляції поведінки та сприяє цілеспрямованій діяльності дитини. Усі психічні процеси дитини – сприйняття, пам’ять, увага, уява, мислення, цілеспрямована поведінка – розвиваються за прямої участі мови (Л. Виготський, А. Запорожець, Р. Лурія, А. Семенович, Л. Цветкова та ін.). Мовленнєві труднощі можуть спричинити певні негативні прояви у всіх сферах життя дітей, певною мірою визначають низьку пізнавальну активність, недостатнє орієнтування у фактах і явищах навколишньої дійсності. У дитини з порушеннями мовлення за відсутності відповідних корекційних заходів може сповільнюватися темп інтелектуального розвитку.

Порушення мовлення відбиваються також на формуванні самосвідомості та самооцінки дитини.

Проблеми мовленнєвого розвитку протягом багатьох років під різним кутом зору досліджуються в провідних наукових школах України, зокрема на кафедрі логопедії та логопсихології НПУ імені М. П. Драгоманова (Н. Базима, О. Гноєвська, С. Конопляста, І. Мартиненко, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет та ін.); кафедрі прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Є. Линдіна, Г. Лопатіна, М. Пархоменко, О. Проскурняк, О. Ревуцька, О. Старицька тощо); кафедрі логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету (О. Мамічева, В. Сильченко тощо) і т.ін.

Однак, у дослідженнях з проблем логопедичної корекції, на наш погляд, недостатньо уваги приділяється використанню можливостей моторної сфери дітей-логопатів у корекції порушень мовленнєвого розвитку. Структурні та функціональні особливості рухового аналізатора полягають у тому, що він має великі зв'язки з усіма відділами центральної нервової системи й бере участь у їх роботі, це і надає йому особливого значення у розвитку діяльності мозку дитини. Рух лежить в основі всього – саме рух є тим визначальним системоутворювальним фактором, який запускає інші механізми життєзабезпечення дитини, що росте, стимулює практично всі види її діяльності. Мовленнєвий розвиток дитини не є в цьому плані винятком: мовні та рухові центри в корі головного мозку знаходяться так близько і частково навіть взаємоперетинаються, що дає можливість фахівцям зрозуміти певні дієві механізми корекції рухового та мовленнєвого розвитку і позитивно на них впливати.

Попереднє ознайомлення із станом дослідження зазначеної проблеми дозволило дійти висновку, що незважаючи на низку робіт і творчих пошуків в цій галузі, можливості моторної сфери дитини, її фізичного розвитку та рухової підготовленості щодо стимулювання та корекції мовленнєвого розвитку дошкільників-логопатів вивчені недостатньо і потребують свого перспективного системного дослідження.

Мета роботи полягає у розробці та експериментальній апробації інтегрованої методики корекції порушень мовленнєвого розвитку дошкільників 3–5 років із загальним недорозвиненням мовлення засобами адаптивного фізичного виховання.

Відштовхуючись від основних концептуальних положень, сформульованих вище, нами було створено основні компоненти (у вигляді блоків) робочої моделі використання потенціалу моторної сфери дитини в покращенні її мовленнєвого розвитку (рис. 1). Блоки розташовано в їхній логічній стратегічній послідовності, яка забезпечує максимальний розвивальний та корекційний ефект на мовленнєвий розвиток дітей-логопатів:



Рис. 1

Блок № 1 – Загальна релаксація (медитація, реліз) тіла і окремих м'язів.

Блок № 2 – Рука (передпліччя, кисть, пальці) – головний мозок.

Блок № 3 – Глобальна і локальна координація.

Блок № 4 – Загальна функція дихання – мовленнєве дихання.

Блок № 5 – Музикотерапія.

Блок № 6 – Звуковий та мовленнєвий супровід рухів.

Блок № 7 – Тотальний ігровий метод (театралізація корекції).

Блок № 8 (логопедичний) – Корекція мовленнєвого розвитку.

В кожному з цих блоків передбачається низка відповідних корекційних секцій, реалізація яких дозволить в інтеграції з іншими блоками покращити мовленнєвий розвиток дітей-логопатів, використовуючи спеціальні засоби адаптивного фізичного виховання.

Висновки. Резюмуючи стислий історичний аналіз теоретико-методологічних напрацювань фахівців, слід виокремити перспективні напрями корекції мовленнєвого розвитку дітей-логопатів засобами саме адаптивного фізичного виховання:

1. Фізичний і психічний розвиток дитини слід розглядати як єдиний взаємопов'язаний процес загального психофізичного становлення особистості. При цьому вчені визнають примат моторики, тобто ведучу інтегративну роль моторного аналізатора

в існуючому комплексі усіх аналізаторних систем і зізріванні головного мозку дитини.

2. Ручні дії, ручна предметно-маніпулятивна діяльність, предметно-практична діяльність та дрібна моторика рук дітей раннього і дошкільного віку дуже потужно стимулюють формування нейронних структур півкуль головного мозку, що відповідають за психічний розвиток дитини, зокрема розвиток її мовлення.

3. Мовлення, виразність рухів, міміка та емоції дуже тісно пов'язані між собою. В цьому контексті можна вважати емоційний супровід рухово-вербальної діяльності достатньо потужним стимулятором мовленнєвого розвитку дитини-логопата. Емоційна насиченість заняття може відбуватися за умов його театралізації, дозованої драматизації сюжету, тотального ігрового методу.

Мозгова Наталія Володимирівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

**УКРАЇНСЬКА НАЦІОНАЛЬНА ТРАДИЦІЯ ЗАСТОСУВАННЯ
ФОЛЬКЛОРУ В ЕТНОМУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ
ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ**

Актуальність. Інтерес до українського дитячого фольклору, що бере витоки з національної традиції, існував завжди. Його цілющу силу вивчали та досліджували, акцентуючи увагу на виховному та розвивальному впливу усної народної творчості на формування підростаючого покоління як у ранньому, так і в дошкільному віці. Цей живий інтерес до національного фольклору цілком виправданий, адже в ньому виражені етичний та естетичний ідеали нашого народу, найважливіші принципи народної педагогіки.

Як суттєва частина загальнонаціональної народної творчості від народних обрядів і вірувань з глибини віків бере початок дитячий музичний фольклор. Певною мірою продовжуючи існувати і в наш час, в різних своїх жанрах він відбиває динаміку життя дитини від колиски до юності та загальнолюдське життя в усьому розмаїтті його форм.

Українська нація вважається однією з наймузичніших у світі. А отже, процес засвоєння національного музичного фольклору дітьми дошкільного віку ґрунтується на наявності у них загальномузичного інстинкту, природних схильностей, що закладені генетично – у мові, у пісні, у казках, у національній символіці.

Проблема дослідження взаємозв'язку та впливу українського народного фольклору на етномузичне виховання старших дошкільників із порушеннями інтелекту легкого ступеня привертала увагу дослідників у різні роки як ХІХ ст., так і ХХ ст. Науковці – М. Драгоманов, В. Скуратівський, М. Стельмах, О. Ростовський, Б. Барток, З. Кодай, К. Орф, Б. Трічков, С. Науменко, О. Смоляк, М. Пилипчак та інші, у окремий період часового відрізка зазначених століть досліджували та вивчали теоретико-методичні аспекти застосування українського народного фольклору, традицій та вірувань нашого народу у розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами.

«Хороші смаки треба ретельно розвивати, – писав Золтан Кодай. – Кожний урок співу треба побудувати так, щоб він викликав і дітей радість і прилив енергії, щоб вони з нетерпінням чекали наступного уроку... Хороші музичні враження можна надбати тільки практичним шляхом, а потім зберігати все життя пам'ять про них».

«Не забуваймо, що в народі передавали лише те, що шляхом довгого відбору методів, слова і звуку залишилося в спадок до сьогодні. Наші предки мали високу культурну модель життя, де не було місця хаосу і експерименту, – стверджує М. Пилипчак. – Розумний консерватизм залишав лише перевірене, бо таким чином працювала охоронна функція роду. Головним його фактором було народження здорового покоління. Здоров'я малося на увазі не тільки фізичне, але і духовне».

Кожен з дослідників виводив для себе і своїх нащадків окремий розріз дослідження впливу усної народної творчості, зокрема музичного фольклору, на особистість дошкільників із порушеннями інтелекту легкого ступеня. Однак узагальненого дослідження, щоб було зосереджено на акумуляції усіх попередніх наукових розвідок у плані дослідження окремої проблеми на прикладі конкретних жанрів фольклору, ми не знайшли.

Мета роботи – визначити українські національні традиції застосування фольклору в етномузичному вихованні дошкільників

із порушеннями інтелекту легкого ступеня на прикладі конкретно взятих жанрів усної народної творчості.

Виклад основного матеріалу. Дослідниця С. Садовенко зазначає: «У минулому естетичні смаки, художні здібності дітей формувалися та розвивалися на чисельних піснях календарних та обрядових свят, ритуалів, які давали перші уявлення про навколишній світ, вчили шанувати працю, робити добро, бути милосердними, любити природу. Взимку це були новорічні і різдвяні колядки і щедрівки, які адресувалися господарям із щирими побажаннями щастя, здоров'я, всілякого гаразду. Навесні співалися веснянки – хорові пісні з іграми, танцями, в яких органічно поєднувалися мелодія, слово, рух, відповідні міміки і жести. Під час літнього сонцестояння урочисто, з багатьма обрядами і піснями святкувався поетичний і магічний День Івана Купала. Восени та взимку, коли вже були завершені основні сільськогосподарські роботи, проходили вечорниці, на яких поєднувалися заняття рукоділлям з піснями і танцями. Кожен народний звичай, традиція, обряд чи свято обов'язково спрямовані на виховання людської душі, гідності, легкої вдачі, індивідуально-колективної праці і дозвілля».

Як зазначають дослідники, дитячий фольклор знаходився в нерозривній органічній єдності з таким важливим фактором виховання, як рідне слово, виявляв багатоманітні зв'язки з іншими факторами – природою, побутом, звичаями, працею тощо.

У різних жанрах дитячого фольклору по-різному розподілялися, «дозувалися» виховні властивості народної творчості. В ранньому дитинстві першочерговою турботою є здоров'я і сон дитини, нормальний фізичний розвиток, що й відбилося в колисковій поезії та пісеньках-вправах, які мали сприяти зміцненню дитячих м'язів, розвиткові та координації рухів, підтримувати у дитини позитивні емоції.

Практика родинного виховання по залученню дітей до прекрасного починається дуже рано, з маминої колискової пісні, а також з ладок-потішок, дитячої іграшки і казки.

Значна частина народних традиційних ігор спрямовувалася на фізичний розвиток дітей старшого віку, маючи поряд із цим і значний пізнавальний та емоційний заряд, сприяючи моральному вихованню дитини. Особливо тісно поєднувалися засади фізичного,

трудового й естетичного виховання в іграх з піснями й рухами, що відбивають окремі трудові процеси.

Зростала дитина – ширшало коло художніх творів, з якими вона зустрічалася в житті. Кожне нове покоління, переймаючи їх від старших, успадковувало виявлений в них життєвий досвід і пануючі норми та погляди трудового середовища, що сприяло поглибленню дитячої спостережливості, збагаченню знань про навколишній світ.

Усі жанри дитячого фольклору, кожен по-своєму, сприяли здійсненню виховних завдань, маючи в той же час і більш вузьку, конкретну функцію, зумовлену характером побутування, зв'язком з грою та іншими факторами.

Зрозуміло, що дитячий фольклор існував і розвивався не ізольовано від загальнонародної творчості, в ньому постійно відбувалися процеси, властиві фольклору взагалі, і між творами дитячого фольклору та фольклором дорослих існували міцні і складні взаємозв'язки.

Щодо творів, спеціально призначених для дітей, то їх дослідження допомагає з'ясувати, що саме народ-педагог хотів донести до свідомості юного покоління за допомогою пісні, які якості в ньому виховати і якими засобами користувалася народна пісня для цієї мети.

Скарбницею педагогічної мудрості правомірно називають музичну етнопедагогіку, яка знайшла своє втілення не тільки в піснях, а й у музичному інструментарії. Етномузична культура українців тісно пов'язана з педагогічною культурою. Історики музичної педагогіки загалом не спромоглися переступити межі конкретно-історичних досліджень, залишивши царину музичної етнопедагогіки українців на узбіччі історико-філософського осмислення розвитку етносу, що певним чином збіднило систему наукових пошуків.

Висновки. Українські національні традиції застосування фольклору в етномузичному вихованні підрастаючого покоління слід не тільки досліджувати, але й якомога частіше використовувати на практиці. Адже, що може стати за ідеальний приклад, як не скарбниця усної творчості нашого народу. Це міцне та життєдайне джерело не тільки скарбів української мови, пісні, казок та небилиць, а й відомих виконавців та збирачів відомих жанрів дитячого музичного фольклору.

Редька Наталія Леонідівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Проблема розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного корекційно-освітнього процесу є однією з найбільш актуальних в наш час.

Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку мають низку специфічних характеристик уваги: мала стійкість, труднощі при розподілі, низький обсяг, уповільненість переключення, низький рівень зосередженості, слабкість концентрації та переважання мимовільної уваги над довільною (Н. Бастун, Т. Ілляшенко, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, Л. Прохоренко, С. Рубінштейн, Т. Сак, Т. Скрипник та інші).

Незважаючи на значні порушення властивостей уваги у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, дослідники підкреслюють позитивну динаміку розвитку цього пізнавального психічного процесу. Науковці (Н. Буфетов, А. Висоцька, О. Вишневський, І. Гладченко, І. Грошенко, І. Дмитрієва, М. Євтух, К. Журба та інші) наголошують на ефективності застосування сучасних форм, засобів, методів і прийомів під час навчання дітей зазначеної категорії. Цей педагогічний інструментарій продуктивно впливає не тільки на формування предметних компетентностей, нових знань, практичних умінь і навичок, але й на розвиток і корекцію пізнавальних психічних процесів, у тому числі й уваги.

Мета роботи полягає у висвітленні специфіки розвитку уваги в молодших школярів із порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку уваги в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного інформаційного суспільства є однією з найбільш актуальних у наш час. Інтелектуальне порушення є станом, який обумовлений вродженим або набутих у ранньому дитинстві (до 3-х років) недорозвиненням психіки із вираженою інтелектуальною недостатністю.

За даними В. Бондаря, С. Миронової, В. Синьова, М. Матвєєвої, О. Хохліної та інших, характерною особливістю дефекту при

порушенні інтелектуального розвитку є порушення вищих психічних функцій – відображення та регуляція поведінки та діяльності. Науковці такі прояви спостерігають у порушенні пізнавальних процесів (увага, пам'ять, мислення), порушенні функціонування емоційно-вольової сфери, моторики, особистості в цілому.

Питання розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями розглядалося досить широко. Вітчизняні та закордонні дослідники завжди приділяли багато часу цієї проблеми. Вчені, які досліджували зазначену проблематику (І. Баскакова, П. Гальперін, С. Забрамна, Л. Занков, Ж. Шиф, С. Ліяпін, В. Синьов, М. Матвєєва, О. Мандрусова, О. Хомська, О. Хохліна та інші) відзначали своєрідність перебігу пізнавальних процесів у зазначеної категорії дітей. У своїх дослідженнях науковців відзначають, що у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, увага відрізняється своєрідністю. Вчені описують найбільш ефективні методи та прийоми, які коригують та покращують увагу.

За даними В. Синьова, М. Матвєєвої, О. Хохліної та інших, типовими порушеннями уваги в молодших школярів із порушеннями інтелекту є проблеми з концентрацією, перемиканням, розподілом і зниженням її обсягу. Дослідники зауважують, що незважаючи на значні порушення властивостей уваги, у молодших школярів означеної категорії вона також розвивається. Для цього потрібні спеціальні прийоми та організована корекційна робота, спрямована на подолання недоліків уваги.

Л. Виготський у своїй теорії опосередкованого характеру вищих психічних процесів розглядав слабкість довільної уваги в дітей із інтелектуальними порушеннями як одну із причин, що перешкоджають ефективному розвитку мисленнєвої діяльності та формуванню понять. Науковець пов'язував недостатню довільність уваги в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку з недорозвиненням мовлення.

За даними А. Колупаєвої, діти з порушеннями інтелектуального розвитку доволі часто припускаються помилок під час виконання навчальних завдань. Причиною цьому є необдуманість і помилковість дій. Причин таких помилок може бути декілька. За А. Колупаєвою, – це помилки через відсутність уваги до об'єкта діяльності. Такі помилки відрізняються від помилок через нерозуміння, незнання та невміння. При нерозумінні, незнанні та невмінні помилки носять стабільний характер. При неухважності

ці помилки здійснюються тільки в певні проміжки часу, тобто в моменти відсутності необхідної концентрації на об'єкті діяльності.

Дослідники відзначають у дітей зазначеної категорії слабкість активної, цілеспрямованої уваги. Вона важко привертається, погано фіксується, легко розсіюється. Переважає пасивну увагу з бездумною фіксацією навколишнього по типу «що бачу, про те й говорю».

Діти з порушенням інтелекту зазнають значних труднощів при перемиканні з одного завдання на інше. Порушення переключення уваги – це порушення лабільного переходу від одного стереотипу виконання діяльності до іншого, порушення здатності до гальмування попередніх способів діяльності. У їхній діяльності особливо яскраво проявляється «застрявання» або «скочування» на вже знайомий спосіб розв'язання завдання. У них знижена здатність до розподілу уваги між різними видами діяльності. Вони не можуть одночасно виконувати два завдання, наприклад, малювати і розповідати вірші.

І. Єременко вважає, що рівень розвитку уваги учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту дуже низький. Такі діти дивляться на об'єкти чи їх зображення, не помічаючи при цьому властивих істотних елементів. Внаслідок низького рівня розвитку уваги вони не вловлюють багато того, про що їм повідомляє вчитель. З цієї причини діти виконують помилково якусь частину запропонованої їм однотипної роботи.

Важливою якістю уваги, як пізнавального психічного процесу, є її обсяг. У дітей з порушеннями інтелекту зафіксовано зменшений обсяг уваги. Нагадаємо, обсяг уваги – це кількісне звуження сукупності подразників через порушення здатності до їх утримання.

У дітей з порушеннями інтелекту в порівнянні з однолітками з нормо-типовим розвитком обсяг уваги звужений. Вони дивляться, але не бачать, слухають, але не чують. Дитина з порушеннями інтелекту глянувши на певний предмет, бачить у ньому менше відмітних ознак, ніж дитина з нормо-типовим розвитком. На думку І. Єременко, це і є однією із причин, що ускладнює орієнтування таких дітей на вулиці, у приміщенні й особливо у малознайомих місцях.

А. Висоцька, І. Гладченко та М. Супрун виокремлюють низку (основних два) джерел для корекції неуважності в дітей з порушеннями інтелекту. Першим і найбільш типовим джерелом

є коливання психічної активності, що є проявом летких, короткочасних фазових станів у корі головного мозку. За даними А. Висоцької, І. Гладченко та М. Супруна, – це викликано швидкою виснаженістю психічних процесів у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. За авторами, не потрібно думати, що ця виснажливість чи стомлюваність, виявляється лише до кінця шкільного дня або до кінця року. Виснаженість уваги в дітей цієї категорії може наступити і на першому уроці після певного розумової напруги. Це падіння та коливання тону психічної активності може мати місце у кожного школяра з ослабленою нервовою системою (навіть у молодших учнів масової школи). Але в більшості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями коливання тону психічної активності виникають дуже часто, що відображається у виснажливості та стомлюваності дитини у цілому, та поганій концентрації уваги зокрема.

Проблемою вивчення процесів уваги в дітей з порушеннями інтелекту, через дослідження церебрастенічних станів займалися О. Мандрусова та О. Хомська. За даними О. Мандрусової, церебрастенічні стани спостерігаються у багатьох дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Ці стани значно ускладнюють засвоєння навчальних предметів у школі. За даними вченої, серед дітей з церебрастенічними станами є настільки кмітливі, що їх лише умовно можна віднести до категорії дітей з інтелектуальними порушеннями. Проте (через церебрастенії) цим дітям складно навчатися за програмами для учнів з нормо-типовим розвитком. Більше того, грубо виражені порушення та часті коливання уваги заважають таким дітям засвоїти програму не лише масової, але й спеціальної школи.

О. Хомська дійшла до висновку, що тривала, шкільна неуспішність – травмує психіку дітей з порушеннями інтелекту та викликає у цих дітей невротичні та психопатоподібні синдроми.

Н. Рязанова і А. Лобанова встановили, що молодші школярі з легким ступенем інтелектуальної недостатності в умовах сучасного інформаційного суспільства мають низку специфічних характеристик уваги, а саме: мала стійкість, труднощі при розподілі, низький обсяг уваги, уповільненість переключення, низький рівень зосередженості, слабкість цілеспрямованої уваги та переважання мимовільної уваги.

У дослідженні Т. Власової та М. Певзнер на підставі клінічних та патофізіологічних даних було показано, що провідним порушенням

вищої нервової діяльності у всіх дітей із інтелектуальною недостатністю є патологічна інертність нервових процесів та порушення їхньої рухливості. Проте Т. Власова та М. Певзнер свідчить, що в деяких дітей із легким інтелектуальним порушенням спостерігається порушення балансу між основними нервовими процесами. Автор наголошує на переважанні порушення над гальмуванням чи, навпаки, переважанні гальмування над збудженням.

Т. Власова та М. Певзнер зазначає, що в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку часто виникають леткі короточасні фазові стани, які під час навчальної діяльності проявляються у коливанні уваги.

Зниження концентрації уваги та її коливання призводять до зниження стійкості уваги. Недостатня стійкість уваги ускладнює перебіг цілеспрямованої пізнавальної діяльності і є однією з головних передумов виникнення труднощів розумової діяльності молодших школярів із порушеннями інтелекту. Забезпечення початкової фіксації уваги на об'єкті виступає провідною причиною зосередженого і стійкого уваги.

О. Лурія також вивчав увагу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Дослідник зазначав, що в дітей з порушенням інтелекту більш ніж у їх однолітків з нормо-типовим розвитком, виражені недоліки уваги, які проявляються в малій стійкості, труднощах розподілу уваги, уповільненості переключення.

Науковець підкреслював ураженість мимовільної уваги в дітей з інтелектуальним недорозвиненням, також наголошував на серйозному недорозвиненні саме довільної сторони цього пізнавального психічного процесу. На думку О. Лурії, це проявляється у дітей означеної категорії під час виникненні труднощів, які вони не намагаються долати. У разі таких випадків, такі діти, як правило, відмовляються виконувати завдання й залишають роботу. О. Лурія прийшов до висновку, що неухважність дітей з порушенням інтелекту різного віку зумовлена саме слабкістю їх вольової сфери. Велике значення має також несформованість інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями. Але, якщо робота цікава та посильна, вона підтримує увагу дітей з порушеннями інтелекту, не вимагаючи від них великої напруги.

Висновки. Таким чином, увага дітей з інтелектуальними порушеннями має свої особливості, що відображають основні

властивості та характеризується їх порушенням. До особливостей уваги таких дітей належить: низька стійкість, проблемність розподілу, звуження обсягу уваги, низький рівень зосередженості, уповільненість перемикання та слабкість цілеспрямованої уваги.

Світайло Інна Борисівна

учитель II категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

Іванова Наталія Володимирівна

учитель I категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

Головченко Наталія

Валентинівна

учитель I категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НА БАЗІ
КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА № 3»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

Актуальність. Самостійність здобувачів освіти є складною інтегральною якістю, що визначається вмінням учня свідомо скеровувати свою поведінку, діяльність відповідно до власних поглядів і переконань, долаючи перешкоди на шляху до практичної реалізації обраної програми дій, без допомоги інших. Через самостійність проявляється життєва позиція учня, його прагнення реалізувати себе в діяльності як особистість, сформованість необхідних умінь і навичок.

Проблема формування самостійності є важливою у теорії і практиці виховання учнів з інтелектуальними порушеннями. У дефектологічній літературі визначається, що вихованці спеціальних шкіл-інтернатів становлять специфічну категорію школярів, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: відсутність навичок самостійної поведінки і позаситуативного спілкування з іншими людьми, невпевненість, недостатній прояв позитивних соціально-рольових

орієнтирів, нехтування собою як особистістю; проблеми адаптації до нового середовища (Г. Дульнєв, І. Єременко, Л. Занков, В. Липа, М. Матвєєва, М. Певзнер, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Хохліна, Ж. Шиф та інші). Тому питання підвищення активності та самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі навчання і виховання з метою підготовки їх до самостійного життя і трудової діяльності є актуальними.

Мета роботи полягає в розкритті основних проблем формування самостійності здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями у позакласній виховній діяльності на базі комунального закладу «Харківська спеціальна школа №3» Харківської обласної ради.

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічних роботах доведено, що позаурочна діяльність має значні виховні можливості у формуванні самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями (Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Воронкова, М. Кот, М. Круть, В. Липа, О. Ляшенко, В. Мачихіна, С. Ніколаєв, Т. Пороцька та інші). Незважаючи на розробленість окремих аспектів зазначеної проблеми, формування самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі позакласної корекційно-виховної роботи потребує подальшого дослідження. Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволив уточнити сутність поняття «самостійність» та його складових. Воно визначається як інтегральна морально-вольова якість особистості, що включає як операційно-предметну (об'єктивну), так і особистісну (суб'єктивну) сторони і виявляється у відносній організованості, ініціативності, незалежності, відповідальності. Позаурочна виховна діяльність спеціальної школи забезпечує здобувачеві освіти широкий вибір позакласних занять у гуртках і секціях і створює відповідні можливості для формування самостійності.

Вивчення організації та змісту виховної роботи здійснювалось нами на базі КЗ «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради. У спеціальних закладах для учнів з інтелектуальними порушеннями нами вивчались та аналізувались методичні документи і матеріали виховної роботи (їх зміст, засоби та прийоми). Було відвідано та проаналізовано понад 25 позакласних заходів, 10 занять гуртків, самопідготовок, екскурсій, тобто ґрунтовно проведено спостереження за організацією позаурочної виховної діяльності спеціальної школи. Також проводились бесіди з працівниками (вчителями, вихователями), здійснено анкетування 23 вихователів.

Спостереження за організацією позаурочної виховної діяльності спеціальної школи, проведення бесід і анкетування з вихователями доводять, що лише досвідчені вихователі проводять роботу з формування в школярів самостійності на справді високому рівні. У масовому досвіді поки що не проглядаються системи діяльності педагогів з виховання досліджуваної якості.

Вихователями спеціальної школи недостатньо використовуються можливості позаурочної виховної діяльності для формування самостійності в учнів з інтелектуальними порушеннями 6-8-х класів: відсутня системність у роботі з виховання самостійності; переважають вербальні методи виховання, недостатнім є вплив на емоційну сферу дитини і на самосвідомість, а також реалізація принципу диференційованого підходу у здійсненні завдань з формування самостійності.

Завданням констатувального експерименту стало виявлення рівнів сформованості самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями у віці 12-14-ти років. Нами здійснювалось дослідження здобувачів освіти 6-8-х класів КЗ «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради. У констатувальному експерименті приймало участь 32 учні з діагнозом – легкий ступінь розумової відсталості (F 70).

Експериментально встановлено, що учнів з інтелектуальними порушеннями 6-8-х (12-14 років) класів не мають, як правило, уяви про сутність самостійності і тим більше не можуть виокремити ознаки, якості її прояву в своїй діяльності і поведінці. Розглядаючи самостійність як складну інтегральну якість, яка виявляється у відносній організованості, незалежності, ініціативності, відповідальності учнів підліткового шкільного віку, ми встановили рівень її сформованості у учнів з інтелектуальними порушеннями 12-14-ти років, кожен з яких (високий, середній, низький) характеризувався певними показниками (або їх відсутністю). Встановлено, що більше половини обстежених учнів з інтелектуальними порушеннями 6-8-х класів продемонстрували низькі показники вихідних рівнів сформованості самостійності. В цілому, самостійна поведінка учнів школи № 3 характеризується нерівномірним розвитком. Це пояснюється віковими й індивідуальними особливостями вихованців школи та характером здійснюваної виховної роботи.

Спираючись на дані, отримані протягом констатації та аналізу результатів виховної роботи у спеціальній школі, був організований

та апробований формувальний етап експерименту. У ході якого нами розв'язувалися такі завдання:

- визначення необхідних психолого-педагогічних умов підвищення ефективності формування самостійності учнів 6-8-х класів спеціальної школи;

- виділення видів діяльності, у процесі яких найбільш вдало формується досліджувана якість;

- розробка методики формування самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями у позаурочній час в умовах спеціальної школи.

У експериментальному класі була впроваджена модель формування досліджуваної якості в різноманітній позакласній діяльності школярів, яка складалась з трьох етапів.

На підготовчому забезпечувалося:

- усвідомлення учнями з інтелектуальними порушеннями важливості якості, яка формується, та поглиблення розуміння змісту категорій «самостійність», «самостійна людина»;

- активізація прагнення та збудження потреби школяра в самостійних діях;

- набуття первинного досвіду самостійної діяльності.

На основному етапі вважалося доцільним:

- формування позитивної мотивації самостійної поведінки учнів;

- накопичення досвіду самостійної поведінки;

- стимулювання відповідального ставлення дітей до обов'язків та зацікавленості у самостійних діях;

- створення умов для самостійного застосування отриманих знань, формування навичок та вмінь у частково змінених обставинах.

На завершальному етапі подальше розв'язання завдань з формування досліджуваної якості було спрямоване:

- на стимулювання зацікавленості дітей в активній самостійній діяльності, організації посильних справ з власного почину, прояв ініціативи;

- удосконалення досвіду самостійної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями в ситуаціях різного ступеня складності;

- спонукання учнів до самостійної організації власної діяльності та поведінки відповідно до прийнятих в колективі норм та висунення відповідних вимог до інших.

Додержання визначених і обґрунтованих нами психолого-педагогічних умов формування самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями (збагачення життєвого досвіду учнів у результаті залучення до різноманітної діяльності, з поступовим її ускладненням; формування самосвідомості в процесі виховання самостійності; здійснення індивідуального й диференційованого підходу до учнів у процесі виховання; створення емоційно насичених виховних ситуацій; становлення позаситуативно-особистісного спілкування вихованців) позитивно вплинули на ефективність цього процесу.

Висновки. Після проведення експериментальної роботи рівні самостійності учнів з інтелектуальними порушеннями 6-8-х класів зазнали значних позитивних зрушень. Проте її динаміка в контрольному класі є не надто суттєвою. В експериментальному класі відсоток учнів, яких було віднесено до високого рівня самостійності, збільшився вчетверо; низький рівень самостійності було зафіксовано лише у чверті учнів з інтелектуальними порушеннями. Якісно змінилася характеристика самостійності. Якщо на початку експерименту дітям були властиві наслідування, робота лише під контролем, то на заключних етапах ми спостерігали їх самостійність у всьому: у діяльності, поведінці та спілкуванні.

Слесивцева Катерина Василівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ФІТБОЛ-АЕРОБІКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. В сучасному світі широко почали використовувати інновації. Тому що традиційної освіти вже не вистачає. Це обумовлено рядом факторів. Один із факторів – це зміни поглядів сучасної молоді, зміна інтересів та бажань, більше за обсягом потрібно засвоювати матеріалу. А інновації створюють позитивну атмосферу, в якій розкриваються всі таланти та можливості учнів, особливо з інтелектуальними порушеннями. Саме в нашому дослідженні розкривається така технологія, як фітбол-аеробіка, що дозволяє розвинути в учнів з інтелектуальними порушеннями фізичні якості.

Мета полягає в тому, щоб описати фітнес-аеробіку та обґрунтувати значення для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Інновація – це процес впровадження чогось нового. Синонімами даного поняття є «оновлення», «зміна». До проявів застарілості традиційної освіти можна віднести наступні прояви:

1. Система фізичного виховання, завдання та принципи не відповідають поглядам учнів.
2. Авторитарний підхід до уроків.
3. Відсутній науковий підхід до підготовки занять та формування мотивації до уроків фізичної культури.
4. Умови проведення занять, що не розкривають можливості дітей.

Головним у впровадженні та використанні інноваційних технологій є те, що в учнів з інтелектуальними порушеннями покращується рухова активність, розвиваються слабкі сторони, формується мотивація до занять на уроках та дозвіллі, формується правильна постава і т.д.

Новітні технології направлені на розвиток дитини в цілому, зорієнтовані на особистість та індивідуальний розвиток кожного учня. Ці інновації спрямовані на розвиток якостей особистості, такі, як швидкість запам'ятовування, розвиток задатків у дитини, розвиток стійкості та ін

Один із видів інноваційних технологій є фітбол-аеробіка. Це система або комплекс різних рухів, що поєднуються із застосуванням м'яча як опори. М'яч вироблений з полівінілхлорид з повітрям всередині. М'яч підбирають згідно віковим особливостям учнів.

Проводяться уроки у, чистих та просторих приміщеннях, які достатньо провітрюються і мають гарне освітлення. Кожна дитина повинна мати свій килимок. Одяг також підбирається: він повинен бути просторим та легким, також краще бути в шкарпетках, ніж в кросівках.

Заняття необхідно проводити в три етапи. На першому етапі йде ознайомлення з фітболом, тобто м'ячем. Також вони грають з ним, вивчають його структуру. На другому етапі учнів навчають правильно сидіти на ньому та тримати рівновагу. Перші вправи учні виконують 4-5 хвилин. Потім збільшують тривалість до 20-25 хвилин, але з врахуванням можливостей дитини.

Такі заняття, корекційно-оздоровчого спрямування, розділяють три частини. Перша частина – підготовча. Ця частина включає

в себе вправи з різними темпами ходьби з музичним супроводом, біг, що «розігріває» організм перед застосуванням м'яча.

Друга частина – основна – має вправи безпосередньо з м'ячем, лежачи на ньому на спині або на грудях. Такі вправи формують правильну поставу, тренують м'язи різних груп.

Заключна частина має на меті розслабити організм та зняти напругу з м'язів. Проводиться релаксація під музичний супровід. Також можна провести естафети або ігри, а також креативну гімнастику для розвитку творчості та ініціативності у дітей.

Необхідно також правильно підбирати вправи, щоб анатомічно вплинути на окрему групу м'язів, внутрішні органи і т. д.

Висновки. В роботі обґрунтовано особливості інноваційних технологій на уроках фізичної культури та вплив на організм дитини, а саме фітбол-аеробіки. Саме поняття «інновація» означає впровадження чогось нового, ще не повністю вивченого. Теоретично можна сказати, кінцевими результатами застосування на уроках даної технології є такі: формування правильної постави, розвиток координації; розслаблення всього організму, м'язів різних груп; тренування м'язів черевного пресу, також м'язів спини; формування позитивної мотивації до занять з фізичної культури; вибір варіанту застосування фітболу: як для стретчингу, так і для силового тренування. В цілому, теоретично дослідивши, інноваційні технології мають позитивний вплив на всебічний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями.

Филипенко Вероніка Павлівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОБОТА З ХУДОЖНИМИ ТВОРАМИ, ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОПИСОВОЇ ЛЕКСИКИ СЕРЕД ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому

просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості.

Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі, або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значним збільшенням кількості дітей із цими порушеннями в закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти.

Учні спеціальних шкіл складніше засвоюють навчальний матеріал, у них знижена працездатність, нестійка увага, швидка стомлюваність, непосидючість, слабо розвинута пам'ять і мислення. Саме тому у таких дітей спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навчання, оточуючого світу. З метою підвищення інтересу дітей з обмеженими можливостями здоров'я до навчання і суспільного життя вивчають і використовують нестандартну форму навчання, що сприяє зниженню емоційної напруги, стомлюваності учнів за рахунок переключення їх на різноманітні види діяльності під час уроків. Нестандартність сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення учнів. Вона допомагає дітям з обмеженими можливостями здоров'я цілісно сприймати світ, пізнавати красу навколишньої дійсності. У наш час проблема впровадження інноваційних методів організації навчання дітей з порушеннями інтелекту – розумовою відсталістю залишається актуальною та своєчасною.

Відомо, що читання це складний психофізіологічний процес, спрямований на розшифрування й розуміння письмового повідомлення, для якого характерні технічна й смислова складові. Читацька діяльність розумово відсталих учнів виступає як особлива форма взаємодії учня-читача (суб'єкта читання) з текстом твору (об'єктом читання). Проте останніми роками внаслідок зниження економічного та культурного рівня життя сучасного суспільства, широкого засилля мас медійних технологій спостерігається загальне падіння читацької культури у суспільстві. Натомість різноманітна, здебільшого низької якості аудіовізуальна продукція знижує у школярів інтерес до читання художньої та науково-пізнавальної літератури, зокрема й у розумово відсталих.

Питання формування читацької діяльності у школярів розглянуто в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених

(А. Аксьонова, М. Гнезділов, О. Гончарова, Н. Кравець, В. Любченко, О. Мазуркевич, Л. Мірошніченко, М. Русецька, П. Сімон, М. Kiarie, О. Ісаєва, Н. Світловська, Т. Ульянова та ін.). Насамперед вчені звернули увагу на застосування різноманітних методів навчання літератури, завдяки чому учні опанують уміннями читацької діяльності. На доцільність застосування різних методів навчання літератури вказували методисти минулого. В. Водовозов основне вбачав у самостійній роботі учнів з художнім твором та в переказі прочитаного. Наочний метод вперше на уроках словесності використав В. Острогорський, який основним методом навчання вважав лекцію.

Відомі психологи О. Леонт'єв, П. Гальперін, Д. Ельконін аналізуючи пріоритет застосування будь-якого методу на уроці, звернули увагу на значення кожного методу, залежно від мети його застосування: «... оцінка результатів застосування того чи іншого методу не може зводитися до врахування лише освітнього ефекту й повинна включати в себе також визначення його ефективності в психологічному розумінні, тобто з погляду просування учнів у їхньому розвитку. Залежно від умов та методів навчання інтелектуальний розвиток учнів може бути вищим або ж нижчим». М. Кудряшов виділив методи навчання літератури: репродуктивний, евристичний, творчого читання, дослідницький. За Г. Токмань метод навчання на уроці літератури – це поштовх для внутрішньої інтелектуальної, естетичної діяльності учня, яка за своєю сутністю є глибоко особистісною, індивідуальною, екзистенційною.

На необхідність використання різноманітних методів з метою подолання одноманітності процесу діяльності учнів в разі виконання навчальних завдань звернули увагу А. Аксьонова і М. Гнезділов – відомі методисти у галузі навчання розумово відсталих мови й читання. Зокрема М. Гнезділов наголошував, що урізноманітнення прийомів розгляду й аналізу навчального матеріалу сприятиме позитивній мотивації навчальної діяльності учнів, активізації мислення.

Мета роботи – дослідити та обґрунтувати доцільність використання художньої літератури, як засобу розвитку описової лексики серед школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Важливим засобом розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями (далі – ІП) є художня література, що забезпечує зростання загального культурного рівня,

гармонійного розвитку. Художня література розширює кругозір учнів із ІІІ, розвиває пам'ять мислення, на когнітивному та емоційно-ціннісному рівні формує загальну, соціальну і психологічну компетентність тощо.

Ураховуючи величезну пізнавальну й виховну роль літератури, особливого значення набуває завдання школи навчити дітей повноцінно сприймати та розуміти художні твори. Особливе розуміння художніх творів учнями з ІІІ, як основи розвитку мови і мислення, живого джерела думки, емоційно-естетичного збагачення людини знаходимо у педагогічній спадщині Л. Виготського, який зауважував, що «досить часто діти, читаючи художній твір, сприймають зображене неточно і навіть неправильно».

У галузі спеціальної педагогіки проблемою розуміння художніх творів учнями з ІІІ займалися учені, які вивчали особливості розуміння фактичного змісту та ідеї художнього твору (Н. Сорокін), розглядали специфіку розуміння художнього тексту в залежності від його композиційних особливостей і повноти розкриття авторського задуму (В. Василевська), розкривали залежність рівня розуміння ліричних творів від варіантів їхнього уявлення і художніх текстів від методів роботи з ними (З. Смірнова, Н. Морозова), розробляли методики роботи з творами різних жанрів на уроках літературного читання (А. Аксьонова, Н. Галунчікова, Г. Гусева). Аналіз спеціальної методичної літератури засвідчив недостатнє методичне забезпечення уроків літературного читання щодо проведення спеціальної роботи у класах для дітей із інтелектуальними порушеннями з формування навичок свідомого правильного розуміння змісту художніх творів. Сприйняття і засвоєння учнями літературного матеріалу є однією з найважливіших проблем методики літературного читання. Це є надзвичайно складним видом психічної діяльності, що складається з безпосереднього сприйняття, обдумування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат усього цього, впливу художньої літератури на особистість читачів.

Вченими встановлено, що діти з ІІІ без допомоги дорослого не можуть зрозуміти ідейну спрямованість твору, з труднощами встановлюють причинну залежність явищ, не розуміють мотивів учинків дійових осіб.

Уроки літературного читання відіграють важливу роль у формуванні навичок свідомого розуміння змісту художніх творів

учнями з інтелектуальними порушеннями. Літературне читання як навчальний предмет є невід'ємним складником освітньої галузі «Мова і література» і має на меті підготовку учнів до самостійного опанування знань із різних шкільних предметів шляхом отримання інформації з літературних джерел під час навчання. Як відзначено у Державному стандарті спеціальної освіти, спеціальних програмах, метою літературного читання як навчального предмету в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями є формування в учнів навичок читання як першооснови читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини, корекції особливостей її розвитку засобами художнього слова. Водночас читання є унікальним засобом опанування інших навчальних предметів і пізнання навколишньої дійсності.

Читання виступає одним із основних інструментів удосконалення мовленнєвої та інтелектуальної діяльності, яка пропонує великі можливості для всебічного розвитку учнів, має велике загальновиховне значення. Для учнів із інтелектуальними порушеннями через специфіку їхнього інтелектуального розвитку проблема оволодіння процесом читання набуває особливої актуальності.

Аналіз спеціальної методичної літератури засвідчив, що плануючи відповідну роботу з учнями з інтелектуальними порушеннями на уроках літератури необхідно дотримуватися наступних принципів: 1) психофізіологічного: врахування структури дефекту, використання в якості опори для навчання компенсаторних можливостей і структури інтелектуальної діяльності; 2) психолого-педагогічних: наочності, доступності, послідовності, систематичності, індивідуального підходу, корекційної спрямованості навчання та виховання.

Успішне оволодіння школярами лексичним значенням слів залежить від належного опанування ними лексичними вміннями. Тому значна роль у формуванні навичок свідомого та правильного розуміння змісту пропонованих творів на уроках літературного читання відводиться правильно організованій словниковій роботі. Формування розуміння змісту художніх творів відбувається шляхом виконання учнями різних за складністю, характером і змістом словникових вправ: від репродуктивних (спостереження за вживанням і значенням слів у готових реченнях і текстах) – до

синтетичних конструктивних (складання речень із поданими чи підібраними словами з різним значенням, закінчення речень, добір синонімів, антонімів, вставлення їх у речення замість крапок) і творчих (самостійне складання словосполучень, тематичних ланцюжків, речень, текстів за опорними словами) при вивченні творів різних жанрів.

Систематичне їх виконання надає можливості поступово нарощувати накопичені кожним учнем уміння працювати з творами. Зазначені лексичні вправи спрямовані на розширення описової лексики і збагачення словникового запасу учнів із інтелектуальними порушеннями, а головне – на вироблення в них умінь обирати зі свого словникового запасу ті слова, які найкраще відповідають змісту висловлювання – усного чи писемного.

Плануючи роботу з формування розуміння творів різних жанрів, треба керуватися освітньо-виховними завданнями уроків літературного читання, специфікою художнього твору як твору мистецтва й особливостями сприймання художнього твору школярами з інтелектуальними порушеннями.

Висновки. В результаті проведеного нами дослідження зроблено висновок, що робота з художніми творами сприяє розвитку описової лексики школярів з інтелектуальними порушеннями. Протягом шкільного навчання учні з ІІ знайомляться з різними за жанром, складністю, обсягом творами. Завдяки художнім образам школярі збагачують почуття, розвивають емоції, пізнають події та явища навколишнього світу. Належним чином сприйнятий і зрозумілий художній твір позитивно впливає на розумовий розвиток школярів, забезпечуючи корекцію мислення, пам'яті, емоційної та вольової сфер, збагачення і розвиток мовлення, корекцію поведінки завдяки притаманним літературі функціям: корекційна, пізнавальна, емоційна, естетична, виховна, соціалізація, етична. Завданням школи є виховання інтересу до читання художньої літератури – єдиного виду мистецтва, що формує образне мислення. У розумово відсталих розумові операції формуються запізно, характеризуються бідністю й недостатньою осмисленістю. Невміння виділити подібне й відмінне не дозволяє належним чином аналізувати вчинки й дії персонажів чи героїв творів, оскільки нерозвинуті критичність і самостійність мислення унеможливають не лише аналіз вчинків персонажів, їхній зовнішній вигляд, мовлення, а й

порівняння героїв між собою. Також учні не вміють встановлювати часові та причинно-наслідкові зв'язки, що стосуються зображеного у творах. Здолати це належним чином допомагає сформована читацька діяльність, яка збагачує описову лексику школярів з ІІ, оволодіння якою найкраще відбувається у процесі роботи з творами художньої літератури.

Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо в: розробці та експериментальному дослідженні особливостей описової лексики школярів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Філімонова Юліана Аркадіївна

учитель I категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

Халєєва Вікторія Олександрівна

учитель I категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

ЛІПЛЕННЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Актуальність. Спеціальні школи виконують специфічні завдання, спрямовані на відновлення втрачених функцій, корекцію первинних і вторинних порушень, розвиток функцій збережених аналізаторів і формування компенсаторних навичок, що сприяють реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції дітей і підлітків у суспільстві.

Однією з актуальних проблем сучасної спеціальної школи залишається проблема підвищення ефективності навчально-виховного процесу та підвищення рівня корекційної роботи.

Розв'язання цієї проблеми припускає вдосконалення методів і форм організації навчання, пошук нових, більш ефективних шляхів формування знань, які враховували б реальні можливості учнів з інтелектуальними порушеннями, умови, в яких протікає їхня діяльність.

В умовах спеціальної школи, серед різних видів діяльності школярі з інтелектуальними порушеннями виділяють і віддають перевагу образотворчій діяльності. Діти цієї категорії дуже люблять

ліпити. Завдяки своїй доступності, наочності і конкретності вираження ліплення наближається до гри.

Відповідно до поглядів Л. Виготського, А. Леонтєва, С. Рубінштейна та інших психологів, психіка людини найбільш активно змінюється і перебудовується в процесі діяльності. Ліплення, як форма діяльності, включає в себе багато компонентів психічних процесів і, у зв'язку з цим, її слід вважати важливим чинником формування особистості.

Метою нашого дослідження є висвітлення можливостей ліплення як методу корекції в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Ліплення вимагає від учня прояву різнобічних якостей і умінь. Для того, щоб виліпити який-небудь предмет, його необхідно добре роздивитися. Крім того, треба визначити його форму, будову, характерні деталі, колір, положення в просторі. Вимога передати в роботі подібність з зображуваним об'єктом змушує школяра помічати в ньому такі властивості і особливості, які, як правило, не стають об'єктом уваги при пасивному спостереженні. У ході цілеспрямованих занять ліпленням учні починають краще робити порівняння, легше встановлювати схожість і відмінність предметів, взаємозв'язок між цілим і його частинами. Ліплення сприяє розвитку у дітей аналітико-синтетичної функції мислення.

Програмний зміст уроків з трудового навчання у спеціальній школі включає в себе заняття з ліплення, як засобу корекції та естетичного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями. Мистецтво пробуджує в людині не тільки естетичні, але й моральні почуття, сприяє формуванню нового, більш високого розуміння явищ, що може проявитися в його вчинках, поведінці по відношенню до оточуючих.

Відомо, що процес зображення предметів і явищ навколишнього світу складний за своєю природою. Але він пов'язаний з розвитком особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку, з формуванням його почуттів і свідомості. Знання процесів сприйняття, мислення, уяви у розумово відсталих дітей дає підставу правильно будувати роботу з дітьми.

Ліплення в спеціальній школі – це вид образотворчої діяльності, в процесі якого діти зображують предмети навколишньої дійсності, створюють елементарну скульптуру, користуючись глиною або пластиліном.

Створення дитиною навіть найпростіших скульптур – це творчий процес. Під час роботи з глиною або пластиліном дитина відчуває естетичну насолоду від її пластичності, об'єму, від форм, які утворюються в процесі ліплення.

Одночасно дитина усвідомлює різні властивості глини і пластиліну, знайомиться з об'ємною формою, будовою і пропорціями предметів, у неї розвивається точність рухів рук і окомір, формуються конструктивні здібності. Якщо цей вид діяльності правильно поставити, то ліплення може стати улюбленим заняттям дітей.

На заняттях ліпленням перед вчителем ставляться певні завдання: розвиток дитячої творчості, збагачення дітей образотворчими і технічними вміннями, створення інтересу до даного виду діяльності.

На заняттях ліпленням розвиток перерахованих вище якостей має свої особливості. Так, будь-який предмет, має об'єм і сприймається дитиною з усіх сторін. На основі сприйняття предмета у свідомості школяра з інтелектуальними порушеннями формується образ. Під час ліплення, виходячи зі знань реальної дійсності, дитина зображує всі сторони предмета, а не одну, як у малюванні та аплікації.

У процесі ліплення при відповідному навчанні здатність до пошуку нового розвивається яскравіше, тому що є можливість виправити помилки шляхом безпосереднього виправлення форми пальцями, стекою, шляхом наліплення або видалення зайвої глини. Дитина може кілька разів переробляти форми, чого не можна зробити в малюнку або аплікації.

Різні види образотворчої діяльності формують художній смак дитини, і якщо малюнок і аплікація впливають на естетичне виховання за допомогою точності ліній і барвистості кольору, то в ліпленні на перше місце виступає об'ємна форма предмету, пластика і ритм. Всі три компоненти реально існують в просторі, що формує в дитині вміння швидко сприймати і пізнавати красу пластичної форми предметів, співвідношення їх частин, розвиває уважність і інтерес до навколишньої дійсності. Ліплення, як діяльність, більшою мірою, ніж малювання або аплікація, підводить дітей до вміння орієнтуватися в просторі, до засвоєння цілої низки математичних уявлень. При ліпленні діти безпосередньо зіставляють частини між собою і з усією фігурою

в цілому, визначають розміри (довжину, товщину), що в малюнку здійснюється тільки зоровим шляхом.

Заняття ліпленням впливають на загальний розвиток дітей, у тому числі і на розвиток естетичного почуття. Діти пізнають красу пластиліну або глини, їм подобається її м'якість, пластичність, колір. Вони милуються формою предметів, з яких ліплять, їх захоплює плавність переходу одного об'єму в іншій, гарні пропорції, а також ритм форм і прикрас. Дитина радіє своєму виробу, з яким можна грати або прикрасити ним клас. Від усього цього дитини охоплює хвилювання, яке можна розглядати як початковий етап естетичних почуттів.

Заняття ліпленням вимагають постійного аналізу натурального предмета, зразка чи малюнка, порівняння з виконуваними виробами. Тому учнів потрібно навчити визначати характерне в об'єкті і на цій основі планувати майбутню роботу.

Крім того, заняття ліпленням вимагають від учнів витрати додаткових фізичних зусиль як при підготовці пластичного матеріалу до роботи, так і безпосередньо при виконанні виробу. Це дає можливість зміцнити м'язову систему верхніх кінцівок, розвивати координацію рухів, здійснювати корекцію фізичних недоліків. Цьому ж сприяє і своєрідність трудових прийомів, що не зустрічаються більше ні в якому іншому вигляді трудової діяльності і які передбачають, головним чином, ручну обробку матеріалу.

Ліплять діти індивідуально і колективно. Спільна робота над створенням предметів для спільної гри, для виставки тощо. Все це також розвиває у дітей художній смак, естетичне почуття. Вони починають розуміти красу спільної праці і можливість спільними зусиллями зробити приємне і корисне для інших.

Таким чином, заняття ліпленням сприяють формуванню не тільки естетичного почуття, але і естетичного ставлення до того, що вийшло.

На заняттях ліпленням передбачається вирішення наступних завдань: формувати вміння порівнювати і аналізувати властивості предметів об'ємної форми, виділяти головне і другорядне, орієнтуватися в просторі; знайомити учнів з призначенням і застосуванням пластичних матеріалів у народному господарстві, в побуті; навчати елементарним прийомам роботи з цими матеріалами, формувати рухові трудові навички, що координують роботу кистей рук; розвивати естетичні уявлення в учнів, збагачувати їх словниковий запас специфічними термінами.

Знайомлячись з прийомами ліплення, на перших заняттях діти повинні засвоїти основні рухи, які є елементарними операціями ліплення, і точні їх назви: розкачування, скочування, розплющування, витягування, відтягування, згинання, приєднання, заціпування.

Необхідно зазначити, що питання техніки ліплення значно спрощується у зв'язку з формуванням у дітей узагальнених прийомів обстеження предмета, так як вони дозволяють дітям самотійно, усвідомлено знаходити і застосовувати в будь-якому завданні прийоми зображення.

Висновки. На підставі вищевикладеного можна зробити висновок:

1. Заняття ліпленням слугують важливим засобом всебічного розвитку учнів і є досить ефективним способом корекції відхилень у розвитку.

2. Заняття з ліплення знаходяться в тісній взаємодії з загальним розвитком дитини, оскільки в процесі виготовлення виробу бере участь не якась окрема функція, а особистість у цілому.

3. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку володіють значними потенційними можливостями, які можуть бути успішно реалізовані за допомогою систематичних проведеннь занять з ліплення на уроках трудового навчання з умовою здійснення диференційованого підходу.

Чорна Яна Віталіївна

асистент вчителя

Косівщинського ліцею

імені Лесі Українки Степанівської

селищної ради Сумської області

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Актуальність. Провідною сучасною тенденцією модернізації освітнього простору у нашій країні, на сьогоднішній день, є інтенсифікація інтеграційних процесів, що підтримуються нормативно-правовим забезпеченням загальної середньої освіти.

Однією з найпоширеніших категорій дітей, інтегрованих у загальноосвітні заклади освіти, є діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Навчання осіб цієї категорії в початковій школі – це самоцінний, принципово новий етап у житті дитини. У цей час починається систематичне навчання в освітній установі,

розширюється сфера їхньої взаємодії з навколишнім світом, змінюється соціальний статус та збільшується потреба у самовираженні.

У молодшому шкільному віці в дітей із ЗПР формуються постійні інтереси та схильності до того чи іншого предмета, саме в цей період потрібно прагнути розкрити привабливі сторони математики.

Низка дослідників (О. Бабяк, Л. Баряєва, Н. Баташева, А. Білошиста, А. Душка, А. Колупаєва, Н. Недозим, О. Приходько Л. Прохоренко, О. Таранченко та інші) вважають одним із найбільших засобів корекції – уроки математики. Для того, щоб підтримати інтерес учнів до цієї навчальної дисципліни, педагогу необхідно правильно організовувати навчальну діяльність школярів із ЗПР (використання нових інформаційних технологій, прийомів розвитку мислення), тісно співпрацювати з асистентом вчителя тощо.

Державний освітній стандарт нового покоління вимагає від педагога формування в школярів предметних математичних компетентностей. Аналіз науково-педагогічної літератури (О. Біда, Н. Буринська, Л. Гапоненко, І. Єрмаков, В. Маслов, Л. Ілляшенко, М. Зуєва, О. Кононко, С. Ніконова та інші) свідчить про багатоаспектність формування математичних компетентностей, а саме: розуміння сутності та особливостей цих компетентностей, розвиток цієї компетентності в дітей із ЗПР, питання практичної реалізації математичної компетентності в позаурочний час тощо. Дослідники зазначають складність формування математичних компетентностей у молодших школярів із ЗПР.

Мета роботи полягає у висвітленні педагогічних умов формування математичних компетентностей у школярів молодшого шкільного віку із ЗПР в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. Для ефективного формування математичних компетентностей у молодших школярів із ЗПР науковці рекомендують застосовувати диференційований та діяльнісний підходи.

Застосування диференційованого підходу надає учням із ЗПР можливість реалізувати індивідуальний потенціал особистісного розвитку. Основним засобом реалізації діяльнісного підходу є навчання як процес організації пізнавальної та предметно-практичної діяльності учнів, що забезпечує оволодіння ними змістом освіти.

Реалізація діяльнісного підходу забезпечує:

- надання результатам освіти соціально та особистісно значущого характеру;

- міцне засвоєння учнями із ЗПР математичних знань та досвіду різноманітної діяльності та поведінки, можливість їх самостійного просування в освітніх областях, що вивчаються;

- суттєве підвищення мотивації та інтересу до навчання, набуття нового досвіду діяльності та поведінки;

- забезпечення умов для загальнокультурного та особистісного розвитку на основі формування універсальних навчальних дій, що забезпечують як успішне засвоєння ними системи наукових знань, умінь і навичок (академічних результатів), дозволяють продовжити освіту наступного ступеня, а й життєвої компетентності, що становить основу соціальної успішності.

Для учнів із ЗПР матеріал уроку повинен відбиратися залежно від наявних порушень. При плануванні та проведенні уроків математики, особлива увага повинна приділятися предметно-практичній діяльності. Зміст уроків математики потрібно максимально спрямовувати на розвиток учня з ЗПР. Зауважимо, що час уроків потрібно використовувати різноманітні види практичної діяльності, зокрема: дії із реальними предметами; використанням наочно-графічних схем; використання алгоритмів; застосування таблиць.

Застосування різноманітних видів практичної діяльності створює можливості для широкої підготовки учнів із ЗПР до виконання різного типу завдань: формування просторових уявлень, вміння порівнювати, узагальнювати предмети та явища; розвивати навички планування своєї діяльності та контролю.

Частина занять повинна проводитися в ігровій формі. Така діяльність підтримує постійний інтерес дітей із ЗПР до уроків. Під час проведення ігор та ігрових завдань потрібно виключити ситуації невдач. Реакція на помилки повинна проявлятися в формі допомоги вчителя.

Корекційно-розвиваючі завдання з математики повинні забезпечувати не тільки засвоєння певних знань, умінь та навичок, але й формувати прийоми розумової діяльності.

Важливим фактором формування математичних компетентностей є вироблення в молодших школярів із ЗПР позитивної мотивації до навчання.

На думку науковців, ефективними у формуванні математичних компетентностей у дітей зазначеної категорії є наступні методи навчання:

- частково-пошуковий (підбір матеріалу);
- практичні – розв'язання математичних прикладів і арифметичних задач;
- методи викладу нових знань;
- методи повторення, закріплення знань;
- методи застосування знань;
- методи контролю та корекції знань і умінь.

Формуванні математичних компетентностей у дітей із ЗПР повинно відбуватися диференційовано із застосуванням наступних методичних прийомів: поетапне роз'яснення завдань; послідовне виконання завдань; повторення учнями з ЗПР інструкції до виконання завдання; забезпечення аудіо-візуальними технічними засобами навчання; використання зрозумілих дітям математичних термінів і понять під час пояснення завдання; зміна видів діяльності; надання додаткового часу для завершення завдання; спрощені домашні завдання; надання додаткового часу для виконання індивідуальних завдань; використання карток із вправами, які потребують мінімального заповнення (вписування або вибір правильної відповіді); використання спрощених завдань і вправ; використання індивідуальної шкали оцінок відповідно до успіхів та витрачених зусиль; виставлення оцінок на кожному уроці; надання дозволу для перероблення завдань, з якими учень не впорався; оцінювання перероблених робіт; використання системи оцінок досягнень учнів на основі їхнього особистого прикладу.

Важливим компонентом формування математичних компетентностей у молодших школярів із ЗПР є організація цього процесу в умовах інклюзії. На нашу думку, важливим аспектом організаційно-педагогічних умов реалізації зазначеної вище педагогічної проблеми є:

- забезпечення умов відповідно до рекомендацій ІРЦ (інклюзивно-ресурсного центру);
- використання спеціальних методів, прийомів, засобів навчання, спеціалізованих освітніх та корекційних програм, орієнтованих на особливі освітні потреби дітей із ЗПР;
- диференційоване індивідуалізоване навчання з урахуванням специфіки порушення розвитку;

– комплексний вплив на учня, що здійснюється на індивідуальних та групових корекційних заняттях.

Важливим компонентом формування математичних компетентностей у молодших школярів із затримкою психічного розвитку є забезпечення психолого-педагогічних умов зазначеного процесу, а саме:

- корекційна спрямованість навчально-виховного процесу;
- облік індивідуальних особливостей дитини;
- дотримання комфортного психоемоційного режиму в класі;
- використання сучасних педагогічних технологій, у тому числі інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) для оптимізації освітнього процесу.

На нашу думку, також важливим є дотримання здоров'язберігаючих технологій, тобто забезпечення здоров'я учням та щадних умов, а саме: оздоровчий та охоронний режим; зміцнення фізичного та психічного здоров'я; профілактика фізичних, розумових та психологічних перевантажень учнів; дотримання санітарно-гігієнічних правил та норм.

Дослідники (О. Бабяк, Н. Баташева, А. Душка, А. Колупаєва, Н. Недозим, О. Орлов, Л. Прохоренко, О. Таранченко та інші) відзначається важливість кадрового забезпечення в роботі з дітьми із ЗПР в умовах інклюзивного навчання. Ними виокремлено:

– здійснення корекційної роботи спеціалістами відповідної кваліфікації, які мають спеціальну освіту, та педагогами, які пройшли обов'язкову курсову або інші види професійної підготовки у межах зазначеної теми;

– залучення педагога-психолога, вчителя-логопеда, медичних працівників;

– забезпечення на постійній основі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників освітніх установ, які займаються розв'язанням питань освіти дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання.

Важливе значення у формуванні математичних компетентностей молодших школярів із ЗПР відіграє матеріально-технічне забезпечення. Науковцями також виділено інформаційне забезпечення, як складовий компонент формування математичних компетентностей у молодших школярів із ЗПР. Зокрема: створення інформаційного освітнього середовища та на цій основі розвиток дистанційної форми навчання дітей із ЗПР, які мають труднощі

в пересуванні з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ); створення системи широкого доступу дітей із ЗПР та їхніх батьків (законних представників), педагогів до мережеских джерел інформації, до інформаційно-методичних фондів, що передбачають наявність методичних посібників та рекомендацій за всіма напрямками та видами діяльності, наочними посібниками.

Висновки. Для ефективного формування математичних компетентностей у молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзії необхідно створити відповідні організаційно-педагогічні умови в закладі середньої освіти. Процес формування математичних компетентностей у молодших школярів із ЗПР повинен відбуватися у відповідній системі, яка забезпечує постійне розвивальне математичне середовище через систему уроків математики, позакласну (навчальну, ігрову, конструктивну, пошукову, дослідницьку) діяльність з математики та робота з батьками дітей із ЗПР по закріпленню навчального матеріалу з математики.

На якість рівня сформованості математичних компетентностей у молодших школярів із ЗПР мають вплив рівень кваліфікації педагогічних працівників (вчителів математики та асистентів вчителів), наявність відповідного обладнання та матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, наявність інформаційного освітнього середовища (в тому числі й дистанційної форми навчання), сучасні інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують широкий доступ дітей із ЗПР, їхніх батьків (законних представників) і педагогів до мережеских джерел інформації.

Щербина Ксенія Ігорівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання. Різноманітність і спрямованість фізичних

вправ, що застосовуються в системі адаптивного фізичного виховання, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір і необхідне їх поєднання з урахуванням завдань корекції рухової сфери та підвищення фізичної підготовленості учнів спеціальних шкіл до оптимального рівня.

Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня фізичного і психічного здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти.

Питання щодо вивчення проблеми формування культури здоров'я у дітей з порушеннями психофізичного розвитку висвітлені у дослідженнях Л. Дробот, І. Єременко, М. Козленко, О. Колишкіна, В. Липи, Є. Черник та ін. Окремі аспекти формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями розкрито у дослідженнях О. Белкіна, Є. Вайнруб, Л. Ісаєнко, В. Мачихіна, Л. Співак, Р. Бабенкова, О. Дмитрієва, С. Венєвцева, М. Козленко.

Формування культури здоров'я в учнів спеціальних шкіл є головною умовою та чинником його збереження і зміцнення, забезпечує високий рівень працездатності, добре самопочуття, соціальну адаптацію. Для підвищення фізкультурно-спортивної активності в учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів необхідне збільшення новизни та підвищення збагачуючої ролі занять, створення можливостей для занять за вибором, зменшення ролі традиційних (обов'язкових) заходів.

Метою роботи є розкриття практичних аспектів організації використання засобів адаптивного фізичного виховання в процесі формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. У вирішенні завдань підвищення фізкультурно-спортивної активності в учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів допоможе застосування засобів та методів адаптивного фізичного виховання корекційного спрямування для підвищення фізичної підготовленості учнів означеної нозології на основі корекційних фізкультурно-оздоровчих вправ, рухливих ігор.

Педагогічне забезпечення процесу формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями реалізується через наступні напрями:

- сукупність медичних, психологічних і педагогічних підходів;
- одночасний вплив на психічне і фізичне здоров'я учня;
- організація оздоровчого процесу на основі довільній діяльності дітей, особистісного росту учнів даної нозології;
- побудова мотивації здоров'я, навчання, самопочуття;
- спостереження, самостійний контроль учнів даної нозології за результатами своєї оздоровчої діяльності.

Серед головних педагогічних завдань для вчителів в процесі формування культури здоров'я в учнів є:

1. Створення організаційно-діяльнісних умов для накопичення досвіду щодо здоров'язбереження.
2. Надання допомоги дитині з інтелектуальними порушеннями в самовихованні та самовдосконаленні.

Засобами формування культури здоров'я особистості виступає здоров'язберігаюча просвіта та забезпечення комфортних відносин у навчальний час, організація різноманітної позакласної діяльності дитини даної нозології. Здоров'язберігаюча просвіта надає лише необхідну орієнтацію в сфері цінності здоров'я, допомагає осмислити його роль і значення, вчить вибирати спосіб життя, стиль взаємин з оточуючими, допомагає розібратися в конфліктних ситуаціях. Тому доцільним є проведення позакласних спільних справ за особливим планом, роботи з батьками по оволодінню основними напрямками формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Педагогічне забезпечення процесу формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями являє собою систему засобів, форм і методів, які мають найбільшу ефективність, якщо педагог вміє вдало вибрати і скомпонувати адекватний комплекс педагогічних засобів, що збагачують процес виховання особистості. Визначене педагогічне забезпечення сприяє процесу реалізації набутих вмінь, знань та навичок здорового способу життя у повсякденному житті; стимулює прагнення учнів з інтелектуальними порушеннями підвищувати власну культуру здоров'я.

Серед засобів адаптивного фізичного виховання, які можуть бути застосовані у роботі з учнями з інтелектуальними

порушеннями, особливе місце посідають рухливі ігри і цікаві вправи. Багато авторів рекомендують у роботі із дітьми із обмеженими можливостями використовувати ігри. Рухливі ігри допомагають дітям засвоїти життєво необхідні рухові навички та вміння, розвивають вольові якості, дають можливість спілкування. Це сприяє підвищенню загального життєвого тону профілактиці ускладнень, пов'язаних із тривалою гіподинамією, формуванню рухових компенсацій та допомагає їх адаптації до побутових та соціальних умов.

Різноманіття фізичних вправ, варіювання методів, методичних прийомів, умов організації занять спрямовані на максимальний всебічний розвиток дитини, її потенційних можливостей. Доцільний підбір фізичних вправ дозволяє вибірково вирішувати як загальні, так і специфічні завдання. Такі природні види вправ як ходьба, біг, стрибки, метання, вправи з м'ячем та ін. володіють величезними можливостями для корекції та розвитку координаційних здібностей, рівноваги, орієнтування в просторі, фізичної підготовленості, профілактики вторинних порушень, корекції сенсорних і психічних порушень.

Для розвитку рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів доцільним є використання наступних засобів адаптивного фізичного виховання:

1. Ходьба виконується ходьба по прямій зі зміною напрямку, швидкості, переступанням через предмети, з прискоренням.

2. Біг – різноманітні бігові вправи, які спрямовані на засвоєння темпу і ритму рухів, диференціювання зусиль та довжини кроків під час бігу, на розвиток швидкісних якостей.

3. Стрибки на заняттях з дітьми вони виконують самостійну функцію, розвиваючи різноманітні координаційні здібності, коригування недоліків руху.

4. Лазіння та перелазіння мають прикладне значення, сприяють розвитку сили, спритності, координації рухів, зміцненню склепіння стопи, формування постави, вміння керувати своїм тілом.

5. Вправи з м'ячем. Універсальність вправ з м'ячем полягає в їх різноманітті впливу не тільки на дрібну моторику, але й на весь спектр координаційних здібностей, окомір, м'язове чуття, диференціювання зусиль і простору, без яких неможливо засвоєння багатьох побутових навичок.

6. Вправи для корекції постави.

7. Вправи для профілактики і корекції плоскостопості використовують в наступних вихідних положеннях: лежачи, сидячи, стоячи, в ходьбі, що дає можливість регулювати навантаження на м'язи гомілки і стопи.

8. Мудри – йога пальців виконуються спокійно, без найменшого напруження м'язів, не додаючи зусиль. Деякі мудри приносять полегшення вже в перший день, а деякі – навіть миттєво.

9. Йога-терапія допомагає досягти легкості, бадьорості, енергійності, покращує роботу всіх органів і систем організму, підвищує тонус, стабілізує травлення, дарує гарне самопочуття і настрій, прояснює розум. Діти стають добрішими, спокійними, зосередженими.

10. Корекційно-розвиваючі рухливі ігри. Цілеспрямоване емоційне ігрове навантаження надає стимулюючу дію на організм дитини з інтелектуальними порушеннями і більше, ніж інші засоби, відповідає задоволенню природної потреби в русі. Рухлива гра не тільки протидіє гіпокінезії, але і сприяє відновленню втраченого здоров'я, зміцнення всіх функцій організму, розвитку фізичних здібностей.

Комплекси засобів адаптивного фізичного виховання передбачають оволодіння учнями певним набором основних рухів, проявляючи при цьому такі рухові якості як швидкість, гнучкість, силу, спритність, вміння диференціювати свої м'язові відчуття, сприяють розвитку рухової активності, оздоровленню і корекції психофізичного розвитку дітей означеної нозології.

Висновки. Таким чином, практичні аспекти організації використання засобів адаптивного фізичного виховання в процесі формування культури здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти, зокрема вправ корекційної спрямованості для покращення природних рухів, вправ для корекції постави та плоскостопості, корекційно-розвиваючих рухливих ігор, передбачають стимулювання розвитку моторики даних учнів, полягають у вирішенні комплексу корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих дітей. Фізичні вправи, емоційний тренінг та розумове навантаження, освоєння елементів соціальних навичок і взаємин, розвиток особистості в цілому надають засобам адаптивного фізичного виховання особливе значення в розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів.

Юрченко Юлія Михайлівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Актуальність. В умовах інтегрування України до європейського освітнього простору формування соціально зрілої, вільної особистості, яка володіє правовими знаннями, поважає право і законність, вважає їх вищими соціальними цінностями, реалізовує власну громадянську активність у правомірній поведінці, є стратегічним напрямом державної політики.

Сучасне інформаційне суспільство, стрімкий розвиток науки й дедалі більший потік інформації зумовлюють втрату актуальності й новизни традиційних знань. З метою належного соціального адаптування школяра зі зниженим слухом у спеціальних закладах освіти необхідно постійно поновлювати їх. Для цього учень має володіти правовою компетентністю, яка полягає в особливій побудові знань, когнітивних умінь, навичок, мотивації, потреб, цінностей тощо задля забезпечення ефективності правової діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес учених до вивчення психолого-педагогічних аспектів правової соціалізації молодого покоління, формування правосвідомості та правової культури дітей і молоді, а саме: педагогічні основи політико-правової, громадянської, суспільствознавчої освіти в Україні (В. Арешонков, Т. Ліхневська); правової культури, громадянської свідомості (В. Денисов, О. Прудникова); сутність і специфіка правової освіти й культури школярів (В. Дубровський, І. Котюк, В. Оржеховська, М. Підберезський). Питанням правової компетентності осіб із порушеннями слуху присвячені роботи Л. Аксьонової, О. Алексеєва, Б. Юдіна, І. Щербакової, в яких наголошується на тому, що діти не завжди поведуть себе у відповідності до вимог правових норм, часто порушуючи їх.

Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що цілісна характеристика правової компетентності як складника особистісно-соціального становлення учнів зі зниженим слухом не була предметом спеціального вивчення, що засвідчує наявність

суперечності, між акцентуванням сучасних процесів на значущості формування молодого покоління як суб'єкта правових відносин і відсутністю ефективних механізмів відповідного оновлення організаційно-змістових засад правової компетентності дітей та молоді.

Метою роботи є розкриття педагогічних аспектів формування правової компетентності учнів зі зниженим слухом в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Інтерес учених до проблем правової компетентності дітей на етапі підліткового віку в сучасних умовах зумовлений не лише кардинальними змінами в економічній, політичній та духовній сферах країни, яка оголосила курс на побудову демократичної правової держави, але й тими змінами, які відбуваються сьогодні у просторі дитини з порушенням психофізичного розвитку як особливого соціального феномена, який залишається одним із найбільш незахищених соціальних груп, а також соціально-правовим статусом дітей у суспільстві, їхньою залежністю від дорослих.

Для правової компетентності підлітків велике значення має той факт, що різко змінюється правовий статус молодої людини: формально припиняється стан «підопічності», розширюється дієздатність, посилюється відповідальність за порушення загальногромадянських, трудових та інших обов'язків, визначених і закріплених правом. Але якщо зміна правового статусу має одномоментний характер, то психологічне усвідомлення нової ситуації затримується. Розбіжності між новим правовим статусом і психологічною позицією, відповідною попередній правовій поведінці, можуть призводити, і нерідко призводять, до конфліктних ситуацій.

Формування правової компетентності відбувається у процесі соціального розвитку особистості, який здійснюється у двох взаємопов'язаних напрямках: соціалізації (оволодіння суспільним досвідом, його присвоєння) та індивідуалізації (набуття самостійності, відносної автономності). Найпершою фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї, де вона встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, головним чином рідними. Другою фазою соціалізації є встановлення дитиною соціальних зв'язків поза межами родинних стосунків (у дитячих навчально-виховних закладах, дошкільній). Третя фаза – оволодіння основами знань, у тому

числі й правових, і суспільним досвідом під час навчання у школі чи іншому навчальному закладі.

Одним із важливих чинників правової компетентності у підлітковому віці є процес соціалізації особистості. У цьому віці пріоритетного значення набуває діяльнісно-інноваційна модель соціалізації індивіда, котра потребує від особистості психологічної готовності та здібностей до індивідуального творчого самовизначення і самоздійснення, визначення свого місця у суспільстві і вибору своїх ролей; самозміни та зміни життєвих обставин у світі, що динамічно розвивається; пошуку і реалізації альтернативних шляхів і способів самоактуалізації; організації кваліфікованої психологічної допомоги собі у критичних життєвих ситуаціях на основі сучасних знань і програм

Характеризуючи психолого-фізіологічні засади реалізації правової компетентності у підлітковому віці, варто наголосити на тому, що цей вік є сенситивним щодо вироблення стратегії життя особистості.

Правова компетентності підлітків зі зниженим слухом органічно пов'язане з розвитком їх соціальної зрілості. Джерелом формування соціальної зрілості особистості виступають здібності, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, які реалізуються в конкретній духовній і практичній діяльності, що має соціальну та особистісну значущість. Саме значущість визначає включення особистості у виконуваних діяльність, способи і засоби досягнення мети цієї діяльності, її мотиви. Позиція особистості, реалізована в суспільній і особистісній діяльності, виражає сукупність її соціально-психологічних якостей і властивостей.

Виділяючи психолого-педагогічні особливості учнів середнього шкільного віку зі зниженим слухом необхідно враховувати сучасну історичну ситуацію, в якій відбувається їхній розвиток, їхній соціальний статус, стать, індивідуально-типологічні властивості.

Реалізація завдань і змісту правової компетентності учнів здійснюється передусім у процесі навчання. Вивчення гуманітарних предметів спрямоване на формування в них високих ідеалів, морально-правових якостей, непримиренності до аморальних явищ, правопорушень і злочинності. Дисципліни природничого циклу дають змогу торкнутися кола питань з різних галузей права, зокрема його нормативних актів щодо охорони природи, охорони праці, охорони здоров'я людини та ін.

У процесі формування правової компетентності учнів середнього шкільного віку зі зниженим слухом важливо розвинути у них знання та вміння, необхідні для адаптації в суспільстві, в різних структурах його соціальної організації, забезпечення собі статусного просування та реалізації свого діяльнісного потенціалу.

Важливим засобом у реалізації правової компетентності учнів середнього шкільного віку зі зниженим слухом є їх залучення до усіх видів діяльності: навчальної, соціальної, самотворчої, спілкування. Причому всяка діяльність повинна відповідати таким вимогам: бути проблемною за змістом, тобто відображати проблеми соціального становлення особистості (у тому числі й правового характеру) на даному віковому етапі; мати соціально орієнтований характер, тобто слугувати розширенню бачення світу учнями, пізнанню ними різних сторін дійсності, людських стосунків, визначенню власної позиції у світі; характеризуватися різноплановою інформативною насиченістю: науково-технічною, правовою, філософсько-етичною, соціальною; поєднувати суспільну необхідність і особистісну значущість; забезпечувати свободу вибору особистістю правових знань, установок, поглядів, переконань.

Правова компетентність не має чітко виражених правових і емпірично зафіксованих правових меж. Сутність правової компетентності учнів реалізується через п'ять основних функцій. Окреслені функції дозволяють урахувати певні особливості правової компетентності як складника правової соціалізації особистості підлітка:

- ціннісно-нормативну (формує актуальні для школяра правові норми);
- пізнавальну (формує правові знання, які дозволяють попереджувати можливі помилки і оцінювати життєві ситуації, які виникають);
- правосоціалізаційну (регулює безконфліктне входження школяра в систему правових взаємин);
- комунікативну (створює умови для обміну правовими цінностями і сенсами у середовищі підлітків);
- праворегулятивну (регулює вибір правових орієнтирів школяра на основі прийнятих ним правових цінностей).

У процесі реалізації правової компетентності необхідно розв'язати такі завдання: правова підготовка шкільної молоді, формування її самосвідомості, правосвідомості, ціннісного

ставлення до людського життя; розвиток творчого потенціалу кожного старшокласника, його нахилів і здібностей у різних сферах діяльності, включаючи правову; формування загальнолюдських цінностей, норм гуманістичної моралі; розвиток здатності до об'єктивної самооцінки, критичної оцінки навколишнього світу, саморегуляції поведінки, правового самовиховання; виховання поваги до закону, любові до праці, природи, людей.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито педагогічні аспекти формування правової компетентності учнів зі зниженим слухом в сучасному освітньому просторі. Результатом правової компетентності підлітків з порушеннями слуху має стати така інтегративна якість, як правова вихованість, що передбачає усвідомлення особистістю сутності правових норм, її переконаність необхідно їх дотримання, готовність до їх виконання, діяльність у відповідності до чинного законодавства. Як складова загальної вихованості особистості, правова компетентність проявляється в судженнях, оцінках, способах діяльності, конкретних вчинках чи бездіяльності в реальних ситуаціях.

РОЗДІЛ 6
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ТА ТРУДОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анцифорова Олена Олексіївна
асистент вчителя
КУ Сумський навчально-виховний
комплекс № 16 імені Олексія Братушки
«Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів –
дошкільний навчальний заклад»
Сумської міської ради

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТРУДОВИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. На сучасному етапі розвитку національної освіти дослідники констатують збільшення кількості школярів з особливими освітніми потребами. Серед осіб зазначеної категорії велику кількість складають діти з затримкою психічного розвитку.

Т. Ілляшенко, К. Лебединська, В. Лебединський, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак та інші фіксують мозаїчну картину порушень у молодших школярів із ЗПР, коли одні психічні функції залишаються збереженими, інші істотно відстають у розвитку від вікових термінів. Дослідники підкреслюють нерівномірність формування окремих психічних функцій в дітей із ЗПР, що носить функціональний, оборотний характер.

За останнє десятиліття, в Україні активно впроваджується інклюзивне навчання, до якого долучена велика кількість дітей із затримкою психічного розвитку. Інклюзивна освіта спрямована на усунення бар'єрів та повне включення таких дітей у загальноосвітній процес та їх соціальну адаптацію.

Важливим аспектом успішної соціалізації дітей зазначеної категорії є високий рівень володіння ними трудовими навичками, які б дозволили успішно здійснювати самообслуговування, трудові операції з пластичними матеріалами, папером, картоном, тканинами, природним матеріалом, якісно виконувати чергування в класі (майстерні, їдальні), вміло прибирати класну ділянку, шкільне подвір'я тощо.

Провідну роль у процесі формування трудових навичок у молодших школярів із ЗПР відіграють уроки трудового навчання освітньої галузі «Технології». Ці заняття сприяють формуванню

у школярів технологічної компетентності на основі систем технологічних знань і умінь, що є основою для подальшої технологічної діяльності; становленню цілісної особистості, для якої важливі різні види розумової і фізичної праці, технологічні якості, що забезпечують самореалізацію, самоствердження і соціалізацію.

Мета роботи полягає у висвітленні технологій розвитку трудових навичок у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Технологія навчання – це сукупність дій, які ведуть до педагогічної взаємодії між учителем та школярами, що спрямовані на забезпечення глибини й міцності знань, формування, розвитку й корекції практичних вмінь і навичок, пізнавальних здібностей при грамотному використанні комунікативних механізмів у сполученні з професіоналізмом і майстерністю педагога. У основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування й повторюваності навчального циклу. Специфічними рисами технології навчання є: вибір ефективної організаційно-педагогічної форми; системність і повторюваність навчальних процедур; спрямованість всіх навчальних завдань на досягнення дидактичної мети; тісний зв'язок між вчителем і школярами, оцінка поточних і підсумкових результатів.

На нашу думку, найбільш перспективною технологією трудового навчання в умовах інклюзивного класу, на нашу думку, є навчально-трудова бригада. В інклюзивному класі до складу навчально-трудової бригади можуть входити й діти з ЗПР. Це в повній мірі відповідає виробничому принципу, коли молодші школярі з ЗПР спільно виконують трудову діяльність зі своїми однолітками з нормо-типовим розвитком.

На нашу думку, організації малих груп (бригад) повинна передувати робота з роз'яснення учням значення спільних форм праці, їх переваги перед індивідуальними формами, ознайомлення з виробничими бригадами.

Якщо дитина з ЗПР працює в бригаді, то трудова діяльність кожного молодшого школяра проходить на очах інших членів бригади, відповідно відбувається оцінка трудової діяльності дитини з ЗПР інших членів бригади, що має великий виховний вплив.

Така організація навчально-трудової діяльності в інклюзивному класі, на нашу думку, дозволяє створювати малі групи, які

в певній мірі діятимуть автономно (під дистанційним контролем вчителя праці).

Навчально-трудова бригада складається з керівництва (бригадира) та підпорядкування. Працюючи в бригаді в дітей з'являються взаємні інтереси в роботі, спільні цілі, оскільки завдання видається на бригаду. За такої умови, праця кожного молодшого школяра вже не має індивідуального характеру й не цікавить тільки одну дитину, а є працею в колективі та впливає на роботу всієї навчально-трудової бригади.

Це створює об'єктивні умови для здійснення змагальності між бригадами в межах класу та виховання товариських відносин у процесі праці. Отримуючи трудове завдання, діти визначають спосіб його розв'язання, відповідно формується досвід взаємодії між собою членів бригади. Це об'єднує школярів та сприяє виникненню дружби.

Створивши бригади, для їх чіткої роботи, на нашу думку, необхідно розробити права та обов'язки бригадирів.

На наше переконання, до обов'язків бригадира необхідно віднести наступні:

1) залежно від умов, які склалися в інклюзивному класі, вчитель самостійно призначає бригадира та визначає членів бригади або надає можливість дітям самостійно обрати керівника бригади та бригаду, в якій працюватиме кожний молодший школяр;

2) бригадир отримує від вчителя праці заготівки та інструмент для виконання навчально-трудового завдання;

3) під керівництвом бригадира члени бригади разом планують етапи виконання навчально-трудового завдання;

4) бригадир стежить за чистотою та порядком під час виконання навчально-трудового завдання;

5) бригадир після закінчення уроку здає вчителю праці інструмент, заготівки та готовий виріб (готові вироби);

6) бригадир допомагає в організації чергування по прибиранню в класі (майстерні);

7) допомагає вчителю в підведенні підсумків уроку праці.

Розробка прав та обов'язків бригадирів забезпечує чіткість у їхній роботі і виховує почуття взаємної та особистої відповідальності. Змінюваність бригадирів дозволяє кожному учневі керувати бригадою та виявляти свої творчі можливості.

Молодший школяр із ЗПР також повинен виконувати роль бригадира, але перед цим він повинен тривалий час спостерігати, як

виконують обов'язки бригадира інші діти з нормо-типовим розвитком. Можливий варіант, коли дитина з ЗПР спочатку виконає певні обов'язки бригадира (наприклад, допоможе бригадиру отримати від вчителя заготовки та інструмент для виконання навчально-трудового завдання, на іншому занятті допоможе бригадиру стежити за чистотою та порядком під час виконання навчально-трудового завдання та інше).

Перед виконанням обов'язків бригадира вчитель повинен додатково поспілкуватися (проконсультувати) дитину з ЗПР, пояснити певну специфіку, підтримати, можливо відповісти на запитання, які цікавитимуть учня тощо.

Під час виконання обов'язків бригадира молодшим школярем із ЗПР вчитель повинен дистанційно слідкувати за цим процесом, за необхідності підказати, підтримати, натякнути чи допомогти дитині.

Посада бригадира повинна бути змінною. Правила зміни бригадира повинні бути відомі всім учням інклюзивного класу. У випадку, якщо учень погано виконує обов'язки бригадира або ще не готовий до цієї діяльності, то можливий варіант зняття дитини з цієї посади.

Специфікою технології бригадної роботи на уроці трудового навчання в інклюзивному класі (це може бути класна кімната або шкільна майстерня) є розроблення правил поведінки в навчальній майстерні.

Такі правила повинні бути гранично чіткими, конкретними та складатися з невеликої кількості пунктів (близько 5-6 пунктів).

На нашу думку, ці правила повинні містити такі пункти:

- 1) за дзвінком бути переодягненим робочий одяг;
- 2) розпочати роботу з дозволу вчителя;
- 3) під час виконання навчально-трудового завдання не відходити від робочого місця;
- 4) дбайливо ставитися до інструментів та обладнання;
- 5) чітко виконувати правила роботи та правила техніки безпеки;
- 6) йти на перерву, після того, як прибрав робоче місце.

За даними С. Турсунова та Л. Нематова, такі правила сприяють формуванню активності учнів на уроках трудового навчання в інклюзивному класі. Дослідники відзначають, що відсутність першого правила часто призводить до того, що учні за дзвінком, у стані збудження прямують гуртом до майстерні або непідготовленими до уроку праці по дзвінку заходять до класу. С. Турсунов і Л. Нематов відзначають, що така не підготовленість

призводить до того, що потрібно 10-15 хвилин, щоб діти вони одягли робочу форму та підготувалися до роботи на уроці праці.

Введення другого правила вимагає від учнів, увійшовши до майстерні, перевірити стан робочого місця та інструментів та чекати вказівок вчителя. За даними С. Турсунова та Л. Нематова, у школах, де немає цього правила, учні увійшовши в майстерню, нерідко починають щось самостійно робити, крутити, стукати, клеяти, вирізати, роблячи непотрібний шум, шукають та одягають робочу форму, дістають заготовки та починають працювати. Все це вимагає від учителя витрати навчального часу на те, щоб відновити тишу і почати урок. На це йде близько 7-10 хвилин.

Як бачимо, введення зазначеного правила дозволяє уникнути зайвої витрати часу на організаційну частину уроку трудового навчання.

Третє правило вимагає від учнів не відходити від робочих місць під час уроку. За спостереженнями С. Турсунова та Л. Нематова, у більшості шкіл, зважаючи на відсутність цього правила, на уроках трудового навчання молодші школярі відходять від своїх робочих місць, заважають одне одному. Це призводить до поломки або несправності інструментів, обміну та зникнення заготовок, а іноді й причиною нещасних випадків.

Введення цього правила добре дисциплінує учнів молодшого шкільного віку (в тому числі й тих, які мають затримку психічного розвитку), вчить їх цінувати та берегти робочий час, дозволяє домагатися високої продуктивності трудової діяльності.

Четверте правило вимагає від учнів дбайливого ставлення до інструментів та обладнання. У дослідженнях С. Турсунова та Л. Нематова вказані причини псування інструментів учнями молодшого шкільного віку. Однією із головних, дослідники називають, погане знання дітьми правил поведінки з інструментами та обладнанням.

П'яте правило вимагає від учнів суворого виконання безпечних методів праці та правил роботи. Дотримання правил безпеки дуже важливе для всіх учнів і цьому питанню необхідно приділяти велику увагу. З цією метою учням потрібно пояснювати загальні правила безпеки при роботі у шкільних майстернях чи в класі на уроці праці, давати необхідні вказівки на кожному занятті, як необхідно дотримуватися правил техніки безпеки під час виконання тієї чи іншої трудової операції.

Важливим питанням використання технології навчально-трудової бригади в інклюзивному класі є використання дидактичних методів і прийомів. Вчитель проводить: вступне інструктування учнів; демонстрацію нових прийомів і способів роботи; аналіз технологію виконання навчально-виробничих завдань; поточне інструктування учнів (індивідуальне та колективне); аналіз виконаної роботи (виробу); заключне інструктування.

Інші дослідники наголошують на важливості використання наступних методів:

- пояснення, розповідь, бесіда (словесні методи навчання);
- показ виробу, особистий показ етапів виконання виробу вчителем (наочні методи навчання);
- практичне виконання певних деталей, елементів виробу (практичний метод навчання).

Висновки. В умовах інклюзивного класу найбільш перспективною технологією трудового навчання є навчально-трудова бригада. Відповідно членами навчально-трудових бригад будуть й діти з ЗПР. Технологія навчально-трудових бригад передбачає дистанційний та безпосередній контроль вчителя за діями школярів. За нею вчитель використовує такі методи, як: різні види інструктажу, демонстрація нових прийомів і способів роботи, аналіз способів виконання навчально-виробничих завдань та виконаної роботи (виробу), пояснення, розповіді, бесіди, покази виробу та етапів виконання виробу вчителем, практичне виконання деталей та елементів виробу та інші.

Бабіч Вікторія Сергіївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ ПРОФІЛЬНОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ НА ВИБІР МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Вирішення проблеми отримання професії та працевлаштування учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає реалізацію профільного трудового навчання у спеціальній школі для даних дітей, яке сприятиме їхній соціально-трудовій адаптації в сучасних соціально-економічних

умовах. Одним із основних завдань забезпечення соціальної адаптації учнів означеної нозології має бути розвиток в них виробничої компетентності та підготовка учнів до самостійної життєдіяльності, що можливе лише за допомогою застосування індивідуального підходу в процесі трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

В умовах сьогодення на систему професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями покладаються нові завдання: оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність. Підготовка дітей з інтелектуальними порушеннями до майбутньої трудової діяльності – одна із пріоритетних функцій освітнього процесу спеціальної школи.

Проблема індивідуального підходу виховання і навчання дітей різних категорій є одним з провідних принципів спеціальної освіти. Провідними вченими в галузі спеціальної освіти, які досліджували дане питання є М. Матвеева, С. Миронова, В. Синьов, Г. Дульнев, Ж. Шиф, Л. Дружиніна та ін. До проблеми запровадження індивідуального підходу в системі трудового навчання старшокласників з інтелектуальними порушеннями зверталися в своїх працях та пошуках відомі вчені-дефектологи В. Бондар, І. Єременка, В. Липа, І. Колесник, Г. Мерсіянової, В. Товстоган та ін.

Багаторічний досвід трудового навчання свідчить, що учні з інтелектуальними порушеннями здатні опанувати деякими робітничими професіями і працювати на промислових підприємствах, у сільському господарстві, у сфері обслуговування за умови правильно побудованого освітнього процесу, підтримки держави та гуманного ставлення оточуючих. Виходячи з цих даних слід наголосити на тому, що профільне трудове навчання набуває досить вагомо значення для дітей з інтелектуальними порушеннями тому, що сприяє їх майбутній соціалізації.

Метою роботи є розкриття впливу профільного трудового навчання на вибір майбутньої професії старшокласниками з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Трудова діяльність має особливо важливе значення в період найбільш активного формування характеру – в дитячі та юнацькі роки. Заняття

навчають дітей спільним діям, взаємній допомозі, підтримці, організованості, дисципліні, винахідництву. Праця завжди сприяє активному спілкуванню дітей, встановленню дружніх стосунків. У процесі трудової діяльності повинна досягатися основна мета – виготовлення речей потрібних у побуті.

У процесі трудового навчання значну увагу необхідно приділяти розвитку у школярів загальнотрудових умінь, насамперед аналізу об'єкту діяльності щодо його призначення, матеріалу, засобів виготовлення (ручна чи машинна обробка), а також визначення форми, розміру, кількості деталей та способів їх з'єднання, оздоблення; плануванню послідовності власної діяльності та здійснення самоконтролю. Низький рівень зазначених умінь спричиняє учням з інтелектуальними порушеннями значні труднощі під час самостійного виконання ними практичних завдань.

Одним із засобів забезпечення ефективності навчальної діяльності учнів, на уроках праці, є навчання школярів користуватися наочною опорою. У трудовому навчанні такою опорою є малюнки виробів та їх деталей, інструментів, трудових прийомів, а також креслення, ескізи, технологічні та інструкційні карти, натуральні вироби та їх зразки тощо. Необхідно навчити школярів користуватись підручником з трудового навчання. Учні мають читати текст, усвідомлюючи зміст, розглядати і розуміти різний ілюстративний матеріал та виконувати практичні завдання за інструкційними картами, планами послідовності виконання завдань, знаходити необхідну інформацію, відповіді на запитання тощо.

Для усвідомленого виконання учнями з інтелектуальними порушеннями практичних завдань, потрібно забезпечити школярам необхідні знання з технічної та технологічної термінології щодо спеціальності, якою опановують діти, а також навчити користуватись одержаними знаннями та уміннями. Це назви матеріалів, інструментів, виробів та їх деталей, трудових операцій тощо.

Одне з основних завдань роботи спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з інтелектуальними порушеннями є підготовка учнів до самостійної продуктивної трудової діяльності в умовах звичайних виробничих відносин. Успішність майбутньої трудової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями значною

мірою визначається правильною організацією профорієнтаційної роботи, яка розглядається як комплекс психолого-педагогічних і методичних заходів спрямованих на оптимізацію працевлаштування випускників згідно їхніх можливостей, інтересів, здібностей та з урахуванням потреб регіонів у робітничих кадрах.

Успішність розвитку професійних інтересів у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається:

1. Наявністю в школі матеріально-технічної бази з професійно-трудового навчання і ефективністю використання її для організації гуртків трудового спрямування, дослідних ділянок, суспільно корисної, продуктивної праці, виставок дитячих виробів з метою ознайомлення учнів з виробничими процесами і різними професіями.

2. Особистістю вчителя професійно-трудового навчання, його авторитетом, педагогічною майстерністю, умінням правильно організувати профорієнтаційну роботу.

3. Усвідомленням учнями важливості оволодіння професією як найважливішої умови їхньої майбутньої життєдіяльності.

4. Дотриманням нормування і дисципліни учнів. Ця вимога впливає на формування в учнів переконання в тому, що будь-яка праця вимагає обов'язкового дотримання дисципліни праці, техніки безпеки і санітарної гігієни, оскільки від цього залежать продуктивність праці та її результати.

5. Присутністю у праці дітей елементів творчої та організаторської активності. Там, де ця активність спостерігається, у них пробуджується інтерес до праці, до професії.

6. Використанням змагальності між учнями у індивідуальній, груповій та колективній формах, спеціальна організація змагань на матеріалах трудової діяльності.

Усвідомлений вибір професії і якісне оволодіння нею можливе лише тоді, коли учні мають достатній обсяг знань про неї, професія є доступною згідно пізнавальних можливостей дитини, а при виборі профілю навчання враховуватимуться характерні особливості учня: інтереси, потреби, нахили, здібності, професійні наміри, мотиви вибору, риси характеру, темперамент, стан здоров'я. У спеціальних школах учні з інтелектуальними порушеннями мають можливість навчатися за такими профілями як: взуттєва справа, столярна, будівельна, різьба по дереву, швейна справа, народні промисли (вишивка на тканині, плетіння гачком, плетіння спицями), квітникарство.

У процесі виховної роботи з профільного трудового навчання важливу роль відіграють кабінети професійної орієнтації, які у багатьох спеціальних школах стали важливою ланкою профорієнтації, своєрідним центром методичної роботи вчителів професійно-трудоного навчання. У кабінеті профорієнтації розміщуються стенди, на яких подаються відомості про професії, про основні виробництва регіону, про вимоги до робітничих професій та методичні поради дітям і батькам з таких напрямів, як професійна освіта, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація. У процесі трудового виховання формується світогляд учнів, їх моральні якості, виховується воля і характер.

Слід зазначити, що в ході реалізації профільного трудового навчання формуються трудові навички (які можуть бути використані під час подальшого професійного становлення), формуються елементарні знання про основні професії, здійснюється просвітницька робота, яка допомагає визначитись з вибором майбутньої професії. Всі профілі, які є у спеціальній школі відповідають реальним професіям, які можна здобути у професійно-технічних навчальних закладах і вони є доступними для опанування учнями з інтелектуальними порушеннями.

Під час реалізації профільного трудового навчання у закладах спеціальної освіти відбувається формування базових знань необхідних для подальшого професійного становлення. Профільне трудове навчання є одним з основних завдань спеціальної школи. Від того, наскільки успішно підліток опанує робочою спеціальністю в стінах школи, залежить, як буде проходити процес його подальшої соціалізації у самостійному житті.

Висновки. Таким чином, вплив профільного трудового навчання на вибір майбутньої професії старшокласниками з інтелектуальними порушеннями є переконливим. Здобуття підготовки за конкретним профілем, який обирається, відповідає фізичним та розумовим можливостям, тому після закінчення закладу спеціальної освіти учні з інтелектуальними порушеннями досить часто обирають собі майбутню професію з урахуванням профілю, за яким вони навчалися. Профілі, які запропоновані у спеціальній школі, відповідають реальним професіям, які можна здобути у закладах професійно-технічної освіти, вони є доступними для опанування учнями з інтелектуальними порушеннями і передбачають формування базових знань необхідних для подальшого професійного зростання вихованців закладів спеціальної освіти.

Білоєдова Любов Іванівна

учитель трудового навчання,
спеціаліст вищої категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Уроки трудового навчання в спеціальному закладі освіти – основа всієї навчально-виховної і корекційної роботи. Цей вид навчальної та виховної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості кожної дитини, її підготовки до професійного становлення в майбутньому.

Трудове виховання ефективно використовується для формування в учнів означеної категорії таких важливих якостей особистості, як уміння працювати в колективі, уміння керувати собою в процесі трудової діяльності тощо. Специфіка навчально-трудова діяльність учнів з порушеннями інтелекту полягає в тому, що вона повинна будуватись на основі самостійного використання набутого досвіду, засвоєння знань і вмінь, розвитку і корекції практичних вмінь і навичок.

У якості головної мети соціальної адаптації та інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями в суспільство, в теорії і практиці спеціальної освіти, приділяється велика увага питанням трудової підготовки учнів даної категорії. Вона направлена на досягнення дітьми соціального комфорту і рівних можливостей в суспільстві. В умовах спеціально організованого навчання, трудове навчання учнів розглядається як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості учнів, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи.

Проблемі формування вмінь і навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках трудового навчання присвячені дослідження В. Бондаря, Г. Дульнєва, І. Єременка, Г. Мерсіянової, В. Синьова, В. Товстогана, О. Хохліної та інших, які у своїх роботах розкрили загальні питання цієї проблеми, визначили роль трудового навчання і виховання у соціальній адаптації осіб зазначеної категорії.

У теорії та практиці спеціальної освіти, де підготовка учнів з порушеннями інтелекту до самостійної життєдіяльності, займає одне з провідних місць, проблема формування практичних вмінь досліджувалась, переважно, у контексті трудового навчання, що зумовлено виключним значенням праці для розвитку й корекції дітей зазначеної категорії. Про це свідчать дослідження вчених-дефектологів А. Висоцької, Е. Ковальнової, С. Мирського, Б. Пінського, К. Турчинської та інших.

Мета роботи полягає в дослідженні особливостей корекційної роботи здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. У національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті головною метою системи освіти є «створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості».

Питання трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями давно викликали інтерес у багатьох дослідників з корекційної педагогіки та спеціальної психології, які різнобічно вивчили не тільки зміст цього предмету, але й взаємозв'язок трудової діяльності з розумовим розвитком (О. Граборов, Ж. Демор, В. Кащенко, М. Монтессорі, Е. Сеген та інші). У дослідженнях вчені вказували на значний корекційно-розвивальний вплив праці на загальний, і зокрема фізичний, сенсорний розвиток дітей. Особлива роль у корекційно-розвивальній роботі з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку, відводиться трудовому навчанню. Але корекційно-розвивальний ефект можливий лише за умови спеціальної організації трудового навчання, тобто якщо воно є корекційно спрямованим.

Максимально можливий розвиток може бути досягнуто тільки при дотриманні низки умов: застосування адекватної програми і методів навчання, що відповідають реальному віковому періоду і реальним можливостям дітей з порушеннями розвитку та цілям їх виховання. Трудова діяльність є одним з важливих чинників виховання особистості. Для учнів з інтелектуальними порушеннями трудове навчання має первинне значення, оскільки в ході його відбувається формування пізнавальної діяльності і особи в цілому, підвищується рівень соціальної компетентності, розширюються уявлення про професії, отримуються трудові (професійні) навички, які допоможуть надалі успішно адаптуватися в суспільстві.

В умовах спеціальної школи трудове навчання і виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи. Роль фізичної праці в корекції розвитку дітей цієї категорії є надзвичайно ваговою. Фізична праця вимагає від працюючого не лише фізичного, а й розумового напруження, вона впливає на всі функції людського організму.

У процесі практичної діяльності коригується: мислення і мовлення; порушення взаємодії між мовленням і діяльністю; слабкість регулюючої функції мовлення; сенсорні функції; самооцінка; недоліки моторики, постави.

Правильно організована трудова діяльність дає можливість учням спеціальної загальноосвітньої школи досягти такого рівня психологічної, практичної й соціальної підготовки, який допомагає їм стати на шлях самостійного життя і праці.

Слід зазначити, що успішна практична діяльність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, як свідчать наявні дослідження, ще не гарантує її здатності відтворити свою діяльність словесно. Уміння розповісти про послідовність дій та спосіб виконання практичного завдання з'являється в цих дітей лише після спеціального навчання цьому. Разом з тим відомо, що планування, тобто словесне означення послідовності дій, є вищою формою мовленнєвої регуляції діяльності і охоплює такі компоненти: усвідомлення кінцевого результату, виділення операцій, способу їх виконання, визначення їхньої послідовності, аналіз умов досягнення мети, вибір основного та додаткового матеріалу, інструментів та пристроїв. Мовлення організовує, упорядковує та активізує мислення дитини, забезпечує йому більш високий рівень. Залучення мовлення до сприймання, запам'ятовування, пізнання позитивно впливає на ефективність цих процесів.

У процесі трудового навчання є можливість розвивати мовлення школярів на основі збагачення словника назвами матеріалів та їхніх властивостей, які характеризують якості; назвами виробів, професійними термінами стосовно трудових операцій.

Розвиток зв'язного мовлення відбувається у процесі формування в учнів таких умінь: описувати об'єкти діяльності за зразками, малюнками (давати словесну характеристику), під час

аналізу фасонів виробів (форма, кількість частин, деталей, оздоблення тощо); словесно відтворювати спосіб виготовлення виробу після його виконання (відповіді на запитання вчителя, за планом чи інструкційною картою); складати словесний звіт про послідовність виконання практичного завдання залежно від виконуваних дій (побудова креслення, вирізування деталей, обробка зрізів тощо).

Найвні дослідження особливостей пам'яті дітей з особливими освітніми потребами (Л. Занков, В. Петрова, Б. Пінський, Н. Стадненко та інші) свідчать, що велике значення для точності й міцності запам'ятовування навчального матеріалу та розвитку пам'яті має повторення. Зважаючи на це, зміст програми з трудового навчання передбачає значну кількість годин на вивчення розділів і на повторення. Так, наприклад, систематично повторюється та подається нова інформація про матеріали, інструменти, машини, вироби, способи їх обробки, назви способу з'єднання тощо.

Вимогами програми з трудового навчання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачено виконання школярами практичних завдань за зразками, малюнками, схемами, інструкційними картами та планами послідовності технологічних операцій. Така наочна опора спрямована на розвиток усвідомленості та самостійності діяльності учнів.

Корекція недоліків інтелектуального розвитку, зокрема процесів аналізу та синтезу, школярів з інтелектуальними порушеннями, здійснюється на основі формування вмінь аналізувати вироби за кількістю деталей, способом їх з'єднання, обробки, за формою, величиною, розміром, оздобленням, а також у процесі аналізу креслення різних виробів починаючи з 4 класу. Навчання учнів аналізувати предмет діяльності відбувається на уроках трудового навчання, коли розпочинається вивчення розділів програми, змістом яких є виготовлення різних виробів.

Формування діяльності та мислення забезпечується на основі виконання різних завдань за зразком, малюнком, інструкційною картою, складеним планом послідовності виконання практичних робіт та розвитку вміння аналізувати спосіб виконання за різними видами інструкцій.

Аналіз змісту програми з трудового навчання у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями свідчить про її корекційно-розвивальну спрямованість, і це дає

підстави рекомендувати запровадження нових професій для школярів з огляду на можливість вирішення одного із завдань цього навчального предмета – корекцію недоліків психофізичного розвитку. Тобто, запроваджуючи будь-яку нову спеціальність для опанування дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, потрібно враховувати забезпечення її змістом для здійснення корекції недоліків психофізичного розвитку цих дітей з метою підготовки їх до успішної соціально-трудової адаптації на будь-якому виробництві чи в сільському господарстві, з урахуванням самостійної життєдіяльності.

Кожний урок трудового навчання базується на попередньо вивченому матеріалі стосовно розділу програми. Важливим є й здійснення на уроці міжпредметних зв'язків. Це, в першу чергу, опора на знання з математики, з української мови, образотворчого мистецтва та інших навчальних предметів.

На уроках трудового навчання, з метою активізації трудової діяльності, ставляться різні завдання, які враховують індивідуальні фізичні і розумові можливості школярів, заохочують їх до застосування набутих знань і вмінь в творчих пошуках.

На уроках трудового навчання доцільно здійснювати екологічне та економічне виховання учнів. Оскільки це має корекційне й практичне значення та сприяє становленню таких якостей особистості, як бережливість, відповідальне ставлення до навколишнього середовища.

Проводячи уроки трудового навчання, вчитель керує процесами мислення, разом з учнями «відкриває» те, що їм невідоме, щоб діти відчували радість своєї праці, радість подолання труднощів.

З'ясування професійних якостей школярів має на меті своєчасне визначення їхньої схильності до певних видів діяльності, а одержані дані сприятимуть здійсненню розвитку та корекції важливих якостей, проведенню науково обґрунтованого диференційованого професійно-трудоного навчання.

Висновки. Трудова підготовка дітей з інтелектуальними порушеннями є вагомим чинником соціальної адаптації та інтеграції осіб зазначеної категорії. У процесі трудового навчання педагогові необхідно враховувати не лише особливості, але і можливості кожного учня. Значну увагу необхідно приділяти формуванню у дітей загальнотрудових умінь, розвитку особистих якостей, які будуть їм потрібні в колективі на будь-якому

виробництві, розвитку психічних процесів (мислення, пам'ять, увага), мовлення, дрібної моторики тощо. Різноманітність видів праці забезпечує різнобічну і активну роботу всіх аналізаторів. Тому учням треба дати якомога більшу кількість видів діяльності, щоб сформувати різноплановий досвід.

Бобер Анна Володимирівна

аспірантка 1 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОПИСОВОЇ ЛЕКСИКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Проблема розвитку описової лексики актуальна тому, що мова є невід'ємним компонентом будь-якої форми діяльності людини та її поведінки в цілому. Несформованість або недорозвинення описової лексики відзначається у всіх дітей з інтелектуальними порушеннями, і негативно впливає на розвиток, навчання і соціалізацію дитини. Розвиток у таких учнів мовленнєвих умінь розглядається в науково-методичній літературі як важливий етап початкового навчання розповідання. Науковці, дефектологи та педагоги-практики підкреслюють, що така робота впливає не лише на мовленнєвий, але і на пізнавальний розвиток молодших школярів, формування розумових операцій, розвиток уваги, пам'яті та розгорнутого мовлення в цілому, активізації різних видів сприймання (зорового, слухового, тактильного). Тому своєчасна і цілеспрямована робота над розвитком описової лексики сприятиме розвитку розумової діяльності, засвоєнню шкільної програми, вдосконаленню міжособистісного спілкування і соціальної адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Вивчення проблеми розвитку описової лексики на теоретичному й практичному рівнях узагалі й особливостей формування лексичного запасу у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями зокрема, висвітлені у вітчизняних і зарубіжних працях педагогів, дефектологів, психолінгвістів. У цьому напрямку працюють як вітчизняні вчені (В. Левицький, С. Ласунова, Т. Котик, Л. Кашуба, Ю. Галецька та ін.) так і зарубіжні (H. Barth, D. Ellis, D. Fisser, F. Hill, M. Jansen).

Метою роботи є розкриття теоретичних аспектів особливостей розвитку описової лексики в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Порушення формування описової лексики в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями обумовлено цілим комплексом причин. Поряд з порушеннями пізнавальної діяльності важливу роль в недорозвиненні зв'язного мовлення та описової лексики зокрема грає недостатня сформованість діалогу. Діалогічне мовлення, як відомо, передує монологічному мовленню і готує його розвиток. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями часто не усвідомлюють необхідності чітко і ясно донести зміст тієї чи іншої події так, щоб це було зрозуміле співрозмовнику.

Ще одна причина полягає в тому, що мовленнєва активність цієї категорії дітей дуже слабка і доволі швидко виснажується. У процесі монологічного мовлення відсутня стимуляція з боку дорослого, конкретизація і розвиток розповіді здійснюється самою дитиною. Недостатність вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями грає роль в порушенні потоку мовленнєвих висловлювань. У випадках, коли у дітей з'являється інтерес до теми висловлювання, змінюється характер описових висловлювань, вони стають більш розгорнутими і зв'язними, збільшується кількість слів в реченні. Таким чином, на характер описової лексики впливає і мотивація.

Дитина з інтелектуальними порушеннями в розвитку мовлення відстає ще з початку перших місяців життя. Надалі це відставання прогресує. І в результаті до початку дошкільного віку у нього з'являються несформовані такі передумови мовленнєвого розвитку, як предметна діяльність, відсутній інтерес до навколишнього середовища, недостатньо проявляються емоції, не формується фонематичний слух, слабо розвинений артикуляційний апарат. Тому необхідно інтенсивно працювати над розвитком мовлення. Багато педагогів і психологів говорять про користь дидактичних ігор і використання цього методу навчання для оволодіння словотворенням дошкільнятами з інтелектуальними порушеннями.

Багато хто з них не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, а й до 4-5 років. У більшості дітей з інтелектуальними порушеннями мовленнєвий розвиток в дошкільному віці тільки починається. Перші їх слова з'являються через 3 роки,

словосполучення - до кінця дошкільного віку. Оволодіння граматичною структурою мовлення під час дошкільного віку, як правило, не відбувається. Особливо страждає зв'язність мовлення. Мовлення настільки слабо розвинено, що не може виконувати найважливішу функцію – комунікативну.

Через порушення коркового аналізу і синтезу в межах слухового і мовленнєво-рухового аналізаторів діти з інтелектуальними порушеннями відчувають труднощі з оволодінням вимовою звуків. Дефекти вимови, граматичної будови, невміння зв'язно висловлювати думки ускладнюють процес навчання грамоти. Тому своєчасне подолання мовленнєвих порушень є запорукою успішного навчання школярів з інтелектуальними порушеннями описовій лексиці.

Серйозні недоліки спостерігаються у молодших школярів в лексиці.

Їх мовлення позбавлене слів різних граматичних категорій, що позначають абстрактні поняття (сміливість, дрібниця), вони не знайомі з назвами багатьох видових (дуб, клен) і родових понять (рослина, інструменти), хоча обидва позначають конкретні предмети. Не менш поширеним недоліком є нерозуміння слів і їх неточне вживання. Діти називають одним і тим же словом різні предмети, які мають зовнішню схожість (жук - це комар, павук, мураха, коник). Найчастіше такій підміні підлягають слова, близькі за значенням (шапка – це капелюх, кепка, панама).

Також у молодших школярів з легким ступенем інтелектуальних порушень спостерігається порушення звукового аналізу і синтезу, заснованого на фонетичній подібності (батон - бутон, гудзик - газдиня).

Ще однією специфічною якістю лексики є патологічна різниця між пасивною і активною лексикою. Невеликий активний словниковий запас школярів з інтелектуальними порушеннями, відображає примітивність їх бажань, відсутність знань для більш точного опису ознак, дій, відносин між людьми, предметами і явищами.

Ще більш складним є процес оволодіння синтаксичною стороною мовлення. Низька поширеність речень. Діти використовують короткі конструкції, використовуючи найчастіше в якості другорядних членів, назву конкретного предмета, на який переходить дія, або інструмент, за допомогою якого вони діють (купили книгу, ріжуть ножом), людини, на яку спрямована дія (віддайте братові).

Набагато рідше другорядні члени можуть виражатися прислівником, що вказує на час і спосіб дії (ввечері, швидко, повільно), якісним прикметником для характеристики ознак предмета (червоний, круглий), а в одиничних випадках - поєднанням іменника з прийменником для вираження причини і мети дії (за книгами, за ручкою). Речення, якими користуються молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, характеризуються аморфною структурою, а часто і спотворенням сенсу висловлювання в цілому (Коли мама прийшла, ми обідати).

Численні дослідження показують, що кількість складних речень в мовленні школярів 3-го класу становить 2-5 відсотків. Цей відсоток збільшується до восьмого року навчання до 12-30 відсотків, але в більшості речень використовується сполучник "і". При цьому навіть у старших класах значна частина речень побудована неправильно (У хлопчика є кішка Мурка спіймала мишу).

Слід зазначити, що специфіка мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями пояснюється не тільки бідністю вражень, а звідси, недостатнім запасом слів, розпливчастістю їх значень і труднощами в розумінні зв'язків між предметами і явищами, а й відсутністю справжніх мотивів мовлення.

Дуже часто дитина обмежує свої відповіді коротким «так», «ні» або будує їх у вигляді непоширених речень. При цьому додаткові прийоми стимулюють учня до більш детальних зв'язних висловлювань, допомагають значно поліпшити його мовлення. Також необхідно виділити групу учнів, які, на перший погляд, мають багате мовлення як з точки зору лексики, так і складності конструкцій. Однак при більш ретельному його вивченні з'ясовується, що всі поширені висловлювання дитини є не чим іншим, як буквально дослівним відтворенням мовленням оточуючих, в той час як його самостійне мовлення страждає від усіх перерахованих вище недоліків.

Зустрічається порушення зв'язку слів у реченні. Найчастіше ці помилки проявляються при узгодженні підмета і присудка, іменників і прикметників (Маша нарвала червоні ягоди), в неправильному вживанні прийменникового і непорушного контролю (Раптом кішка зловила мишку в шафі. вона гавкала молоком). Особливо часто помилки виникають у зв'язку з пропуском прийменника або його неправильним вживанням (зошити ставлять портфель).

Отже, зв'язне мовлення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має свої особливості, які мають цілий комплекс причин. Без спеціальної корекційної роботи неможливий повноцінний розвиток описової лексики.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито теоретичні аспекти розвитку описової лексики в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. В ході аналізу науково-методичної, педагогічної, спеціальної, психологічної літератури визначено особливості розвитку описової лексики у даної категорії дітей, найбільш виразними виявилися труднощі побудови висловлювань описового змісту, труднощі актуалізації описової лексики в активному мовленні, труднощі добору вербальних засобів у контексті описово-предметних відношень, звуження семантичного значення слова та недостатнє усвідомлення граматично опосередкованої описової семантики; труднощі диференціації семантичних значень ознак емоційних станів, розміру, кольору, смакових якостей, зовнішніх і внутрішніх характеристик людини.

Отримані результати вказують на необхідність проведення спеціальної корекційної роботи з формування описової лексики й описово-лексичних умінь у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Войтенко Альона Андріївна

аспірантка 2 року навчання

спеціальності Спеціальна освіта

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

СПЕЦИФІКА РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У ПЕРІОД ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. Пандемія коронавірусу вже змусила всіх освітян адаптуватись та перелаштувати свою роботу на дистанційний режим. Втім війна в Україні привнесла нові виклики – руйнування шкіл, вимушено переселені учні та педагоги, які навчаються і працюють у нових для себе школах по всій Україні та за її межами, «випадання» з освітнього процесу окремих дітей та цілих класів через повітряні тривоги, бойові дії та інші причини, пов'язані з війною. Зараз, як ніколи, важливо попри все організувати якісне дистанційне навчання в умовах війни, особливо для дітей

з особливими потребами, яким процес навчання дається ще складніше. Тому з введенням дистанційного навчання специфіка роботи асистента вчителя дещо змінилась.

Посада асистента вчителя сьогодні в класах з інклюзивним навчанням є вкрай важливою, адже дитина з особливими освітніми потребами, яка навчається за інклюзивною формою, потребує його допомоги в процесі навчання і не тільки, особливо зараз, коли під час повномасштабної російсько-української війни частина українських школярів здобувають освіту дистанційно.

Теоретичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами представлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Засенко, Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, Д. Деппелер, Т. Лорман, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та ін.). Зокрема, розглядається специфіка психолого-педагогічного супроводу, підкреслюється, що організація навчального процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами, має свої особливості (форми, методи, залучення різних фахівців, батьків тощо). Отже, в умовах загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням одним з суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами у нинішній час.

Метою роботи є висвітлення специфіки роботи асистента вчителя у період військового стану під час дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних завдань Нової української школи є формування інклюзивного освітнього середовища, яке має на меті створення умов для активного включення дітей з обмеженими можливостями до навчального процесу на рівні з іншими дітьми. Завдання інклюзивної освіти – дати всім учням можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найповнішу взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства; організувати освітній процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами; створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами, особливо у період дистанційного навчання. Створити таке інклюзивне середовище в закладах освіти, де кожен може відчувати важливість свого існування. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших

обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству. Команді психолого-педагогічного супроводу потрібно зробити все, щоб такі діти відчували себе потрібними у житті, бо найбільше у світі вони хочуть бути такими, як всі. Особливо за це відповідальний асистент вчителя.

Асистент вчителя – рівноправний член педагогічного колективу закладу, бере участь у навчально-виховному процесі відповідно до своїх обов'язків. Основні завдання асистента вчителя інклюзивного навчального закладу полягають у: адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами; застосуванні під час уроку (навчального процесу загалом) системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу; проведенні додаткових занять з учнями, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу; доповненні (разом з учителями) навчальної програми матеріалом, засвоєння якого необхідне учневі з особливими потребами для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві; участі у розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів на кожному з визначених етапів (оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довір'я, створення особливого графіка навчального навантаження, моніторинг результатів тощо); забезпеченні індивідуального підходу під час уроків та позакласних заходів (заняття з дитиною, яка не може працювати повний урок, потребує додаткової перерви тощо).

На даний час асистент вчителя приймає безпосередню участь у допомозі вчителю під час дистанційного навчання, бере участь у розробці дистанційних уроків (модифікації/адаптації навчальних матеріалів), займається самоосвітою і т.ін. Про це йдеться у Методичних рекомендаціях щодо організації освітнього процесу дітей із особливими освітніми потребами у 2022–2023 н.р.

Під час дистанційного навчання асистент учителя робить наступне:

- організовує спільно з учителем/-ями освітній процес із використанням технологій дистанційного навчання;

- забезпечує навчання учня з ООП, за потреби здійснює в межах свого педнавантаження індивідуальне підключення поза часом онлайн-уроку та надає додаткові пояснення, виконує разом із дитиною домашні завдання, які були їй не зрозумілі;

– надає додаткові пояснення дитині щодо опанування матеріалу та виконання завдань в окремій онлайн-кімнаті, забезпечує перевірку виконання таких завдань;

– забезпечує реалізацію індивідуальної програми розвитку в межах своєї компетенції, зокрема досягнення поставлених у програмі цілей навчання, завдань на період дії ІПР, забезпечення визначених ІПР потреб тощо;

– забезпечує в межах компетенції реалізацію індивідуального навчального плану дитини (за наявності);

– забезпечує комунікацію закладу освіти та батьків (інших законних представників дитини) для організації навчання учнів з ООП;

– координує дистанційне навчання з батьками (іншими законними представниками) дитини, зокрема й завчасно попереджає про зміни розкладу, необхідні навчально-дидактичні матеріали тощо;

– готує матеріали для дистанційного навчання для учнів з ООП, зокрема консультує батьків щодо їхнього використання;

– забезпечує підготовку індивідуальних завдань та адаптацію навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей учня з урахуванням умов дистанційного навчання;

– забезпечує індивідуалізацію технологій дистанційного навчання з урахуванням особливих освітніх потреб, зокрема обирає інструменти, консультує батьків щодо технічних особливостей їхнього використання з учнями з ООП;

– асистує вчителю під час дистанційних занять, зокрема допомагає під час об'єднання учнів у пари і групи в ZOOM-конференціях, може долучатися до будь-якої пари / групи в будь-який момент, допомагає та виправляє помилки, слідкує за підняттям рук, вмикає та вимикає мікрофони, вмикає демонстрацію екрану для показу презентацій та відео, слідкує за чатом та відповідає на запитання учнів і батьків, які виникають під час уроку;

– асистує вчителю під час роботи з іншими учнями класу, які потребують першого рівня підтримки в закладі освіти, додаткових пояснень, індивідуального підходу, мають проблеми з опануванням матеріалу, зокрема й через перебування за кордоном чи на тимчасово окупованих територіях, відсутність доступу до онлайн-занять, наявність психологічної травми;

– надає учню та його / її батькам (іншим законним представникам) рекомендації щодо дотримання норм під час користування комп'ютерною технікою, щодо організації робочого місця дитини;

– спільно з іншими учасниками команди супроводу бере участь у розробленні ІПР;

– забезпечує ведення щоденника спостережень за дитиною з ООП задля відстеження динаміки розвитку та оцінювання рівня досягнення цілей навчання, зазначених в ІПР;

– створює індивідуальне портфоліо учня з ООП.

Навіть у період дистанційного навчання асистент вчителя працює на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного життя.

Висновки. Отже, роль асистента вчителя дуже важлива в організації освітнього процесу у період військового стану під час дистанційного навчання, адже він виконує важливу місію в освіті та соціалізації учнів з особливими потребами, забезпечуючи особистісно-орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу особливо у такий скрутний для всієї країни час.

Кайда Віта Вікторівна

учитель вищої категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

РОЗВИТОК ТА КОРЕКЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. У якості найважливішої мети соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціумі велика увага приділяється питанням професійно-трудової підготовки учнів даної категорії. Головною ж задачею трудового навчання є досягнення особливими дітьми соціального комфорту і рівних можливостей в соціумі.

Розвиток української спеціальної школи, необхідність суспільства в кваліфікованих кадрах, необхідність забезпечити учнів з особливими потребами конкурентноздатності при влаштуванні на роботу на сучасному ринку праці обумовлюють необхідність докорінного поліпшення трудових знань, умінь та навичок.

Тому провідна роль у підготовці учнів з особливими освітніми потребами до адаптації в соціумі належить трудовому навчанню, де діти набувають спеціальних знань, умінь, навичок, знайомляться з професіями, які пов'язані з обробкою тканини, розвивають свої здібності та інтереси, вивчають всі сторони даної професії: умови праці, зміст, перспективу її розвитку, технологію виготовлення різних виробів. Саме праця сприяє розвитку індивідуальних навичок, творчості, критичності думки, здатності керувати своєю діяльністю та поведінкою. Метою ж трудового навчання є розвинення у дітей з інтелектуальними порушеннями бажання працювати для соціуму.

В психолого-педагогічних дослідженнях особлива увага звертається на те, що правильно організоване трудове навчання – це ефективний спосіб корекції недоліків розвитку розумової діяльності дітей з особливими потребами, що займає одне з провідних місць в системі навчально-виховної роботи в спеціальній школі і дає змогу вирішити завдання соціальної реабілітації дітей.

Розвиток та корекція професійно-трудова знань знайшли своє відображення у працях В. Бондаря, П. Гальперіна, О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременко, Л. Занкова, Г. Мерсіянової, Л. Мирського, Н. Павлової, Б. Пінського, К. Платонова, В. Синьова, Н. Стадненкової, О. Хохліної та інших.

У корекційній педагогіці існує набутий багаторічний досвід праці, щодо трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. У психолого-педагогічній практиці особлива увага приділяється формуванню трудових умінь і навичок на уроках трудового навчання. Так, О. Граборов велику увагу приділяв принципу свідомості навчання, зауважуючи, що дитина з інтелектуальними порушеннями має засвоювати матеріал свідомо, а не на механічному рівні. На його думку, саме наочність та праця є основними заходами в корекційно-виховній роботі з такими дітьми. Такої ж думки і Г. Дульнев, який у своїх працях наголошує на те, що якщо трудове навчання має корекційну мету, то неприпустимо, щоб при її організації відбувався такий розподіл, між яким учні роблять те, що повинні або руками, а ті моменти, при яких слід думати головою – це буде робити за них вчитель. Він зазначає, що необхідно використовувати ті корекційні засоби, які б допомагали учням свідомо оволодівати своїми трудовими навичками.

Л. Мирський вказує на необхідність виховання самоконтролю дітей з інтелектуальними порушеннями, як в трудовій діяльності, так і на побутовому рівні. На думку П. Гальперіна, діяльність спонукає дитину до набуття нових знань і навичок і є тим самим навчанням. В. Бондар наголошує на тому, що особливу увагу слід надавати плануванню, самоконтролю, самооцінці, без яких усвідомлена праця неможлива.

Метою нашого дослідження є висвітлення розвитку та корекції професійно-трудова знань та вмінь в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. У спеціальних школах на уроках трудового навчання вирішуються корекційні завдання, які спрямовані на розвиток рухової та сенсорної сфери дитини з інтелектуальними порушеннями. Корекція порушень в осіб зазначеної категорії, як і її психічний розвиток, можлива лише за умови виконання нею певної діяльності. Як відомо, професійно-трудова навчання має на меті допомогти дитині з інтелектуальними порушеннями самостійно виконувати певну роботу, згідно до набутої спеціальності у державній чи приватній установі та у щоденному побуті. Цього можна досягти у процесі вирішення: освітніх та корекційно-розвивальних завдань (виправлення порушень психофізичного розвитку).

Корекція недоліків інтелектуального розвитку, зокрема процесів аналізу та синтезу, дітей з інтелектуальними порушеннями, здійснюється на основі формування вмінь аналізувати вироби за кількістю деталей, способом їх з'єднання, обробки, за формою, величиною, розміром, оздоблення, а також у процесі аналізу креслення різних виробів.

Формування діяльності та мислення забезпечується на основі виконання різнопланових завдань за зразком, малюнком, складеним планом послідовності виконання практичних робіт та розвитку вміння аналізувати спосіб виконання за різними видами інструкцій. Така наочна опора спрямована на розвиток усвідомленості дій та самостійності учнів.

Відомо, що у дітей з інтелектуальними порушеннями є загальний недорозвиток мовлення, професійний словник у них доволі бідний і збагачується доволі повільно, тому у процесі трудового навчання є можливість розвивати мовлення учнів на

основі поповнення словника назвами матеріалів, їх властивостей, назвами виробів, професійними термінами, які стосуються трудових операцій. Так, наприклад, зміст програми з швейної справи дає можливість коригувати дрібну моторику на основі роботи з голкою та ножицями. Також, здійснюється розвиток важливої професійної якості – координація рухів і ніг під час роботи на швейній машині з ножним приводом – пуск, зупинення.

Висновки. Таким чином, професійно-трудове навчання у спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями має корекційно-розвивальну спрямованість, що дає підстави рекомендувати запровадження нових професій для таких дітей, з урахуванням, того, що спеціальність буде коригувати недоліки психофізичного розвитку. Тобто, запроваджуючи будь-яку нову професію для опанування дитиною з інтелектуальними порушеннями, необхідно враховувати забезпечення її змістом, щодо здійснення корекції недоліків розвитку цих дітей з метою підготовки їх до успішної адаптації у соціумі та на професійному рівні.

На уроках трудового навчання доцільно здійснювати екологічне та економічне виховання дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки це має корекційне й практичне значення, а також сприяє становленню таких якостей особистості, як бережливість, відповідальне ставлення до навколишнього середовища. Вчитель трудового навчання повинен скласти певну систему, яке допоможе йому підготувати дітей з інтелектуальними порушеннями до ефективної інтеграції в суспільство.

Кантаржи Віталій Костянтинович

аспірант кафедри психокорекційної педагогіки і реабілітології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

СПЕЦІАЛЬНІ ПРИНЦИПИ ТРУДОТЕРАПІЇ У ФІЗИЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Трудотерапія займає особливе місце у фізичній реабілітації дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Вона сприяє не лише фізичному прогресу дитини, але і його інтелектуальному розвитку, дає можливість придбати первісні трудові навички, що сприяє у подальшій соціальній адаптації.

Проте, щоб досягти бажаного результату, педагог-реабілітолог повинен неухильно слідувати певних принципів, які запропоновані нами.

Топографічний принцип. Для організації правильної корекції ураженої верхньої кінцівки, необхідно чітко диференціювати парез за топографічною ознакою, тобто місце його положення. У зв'язку з цим, виділимо основні варіанти топографії парезів у верхніх кінцівках:

- Монопарез.
- Парепарез (верхній).
- Проксимальний парез рук.
- Дистальний парез рук.
- Тотальний парез по всій руці.

Тонічний принцип. Залежно від переважаючого у паретичній верхній кінцівці м'язового тону педагог має підібрати відповідні корекційні трудові операції. У зв'язку з цим, коротко охарактеризуємо чотири основні стани м'язового тону в руках:

- *М'язова гіпотонія* – захворювання, що характеризується неприродним зниженням тону м'язових волокон.

- *М'язова нормотонія* – стан здорових м'язів, при якому м'язова тканина еластична, тону м'язів-антагоністів збалансований, врівноважений, а згинання – розгинання кінцівки відбувається природно, без особливих зусиль.

- *М'язова гіпертонія* – стан м'язів з неприродно високим тону, що утворює певні труднощі при виконанні згинання й розгинання кінцівок.

- *М'язова дистонія* – це синдром, що викликає патологічні скорочення м'язів, які чергуються з їх розслабленням, яке призводить до частих, непідвладних людині рухів частин тіла та незвичайним позам. Зазвичай, м'язова дистонія торкається шиї, лиця, ока й кінцівок.

Принцип адекватності наявним руховим порушенням. Повноцінна трудотерапія буде неможливою, якщо педагог не враховуватиме у кожному конкретному випадку особливості тих чи інших рухових порушень, наявних у конкретної дитини. У зв'язку з цим, відокремимо хоча б основні з них:

- спастичний згинальний варіант.
- спастичний розгинальний варіант.
- дистонічний варіант.
- гіпотонічний варіант.

Принцип орудійної логіки. Досягнення певного результату в трудовій діяльності має на увазі наступний причинно-наслідковий орудійний алгоритм:

- *цільовий результат* (що ми хочемо отримати);
- *вид трудової операції* (що ми будемо для цього робити);
- *вид трудових коригуючих рухів* (як ми будемо це робити, виправляючи наявні рухливі порушення).

Позитивними моментами такої діяльності є конкретне пізнання властивостей різноманітних матеріалів, ознайомлення з призначенням тих чи інших інструментів, пристосувань, ефективними способами взаємодії з ними, а також програмована кінцева результативність трудових дій.

Принцип ручної предметно-маніпулятивної діяльності. В основі практично всіх видів трудової діяльності лежить маніпулювання з певними предметами, зокрема, із знаряддями праці, інструментами: різні дії одною або двома руками з інструментами й матеріалами (заготовками) з метою розвитку основних кистьових функцій (захвату, дворучна координаційна, обертальна, прокочуюча, маніпулятивна, інструментальна тощо), ручної вмілості, а також для досягнення якого-небудь ігрового, педагогічного, діяльного результату.

Принцип операційної послідовності. При виконанні тієї чи іншої трудової операції необхідно дотримуватися певної послідовності зумовленою як загальними дидактичними, так і спеціальними принципами фізичної реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Позначимо основні з них:

- *Від простого – до складного.* При складанні програми трудотерапії, враховуючи патологію дитини, трудові завдання слід починати від простих операцій до більш складних рухових дій.

- *Від легкого – до важкого.* Реалізацію даної методичної позиції можна продемонструвати на наступному конкретному прикладі використання різних викруток при закручуванні шурупів і болтів з «грибоподібною», багатокутною шляпкою.

- *Від згинання – до розгинання.* Для втілення даної методичної позиції необхідно підібрати такі трудові операції й вихідне положення дитини, при яких би на початку переважали згинальні рухи у верхній кінцівці.

- *Від проксимальних відділів кінцівки – до дистальних.* В даній методичній позиції маєтись на увазі первинне залучення до трудової

операції прилеглі до тулуба м'язів рук (зона плечового поясу й плечового суглобу) з поступовим включенням у рухову дію віддалених від тулуба м'язів та суглобів (області передпліччя й кисті).

- *Від повільних рухів – до швидких.* Починати будь-яку трудову операцію необхідно від відносно повільних, спокійних та плавних рухів, як би намагаючи структуру майбутньої трудової рухової дії. Досягнувши певного рівня розвитку рухових умінь поступово переходить до більш швидкого темпу рухів з інструментом (наприклад, при пилянні або свердлінні).

Принцип сюжетно-ігрової активації трудотерапії. Передбачається, що вся корекційна робота з використанням трудотерапії, у тому числі й на занятті з фізичної культури, основана на ігровому методі як найбільш ефективним і природним для дошкільного віку.

Принцип безпеки трудових коригувальних маніпуляцій. Система безпеки у трудових діях – це комплекс організаційно-педагогічних заходів з боку педагога, спрямованих на створення таких умов рухово-ігрової трудової діяльності дітей, при яких небезпека їхнього життя й здоров'я була б зведена до мінімуму, а при її виникненні успішно долалась адекватним страхуванням з боку педагога.

Безпека робочого місця (робочої зони). Мається на увазі, що саме *робоче місце* (верстат «Майстер-ломайстер») й прилегла до нього *робоча зона* (приблизно до 1 метра від границі верстату) будуть розташовані у фізкультурному залі або іншому приміщенні дитячого садка з урахуванням системи безпеки. Мається на увазі, що поряд не буде дверей та вікон, що відкриваються, електроприладів, а також жорстких кутових конструкцій, якими можна травмуватися.

Безпека інструментів. Перед початком трудових корекційних операцій необхідно перевірити всі призначені для маніпуляцій інструменти на їх безпеку: рукоятки інструментів повинні бути гладкими, без заноз та надійно прикріплені до самих інструментів; інструменти не мають бути дуже гострими й важкими; інструменти повинні бути справними.

Безпека трудових маніпуляцій. Цей вид безпеки має на увазі таку організацію трудової корекційної діяльності, яка виключить можливість самотравматизації дитини під час виконання трудових дій.

Безпека роботи в підгрупі. Якщо за верстаком працюють двоє або більше дітей, необхідно передбачити безпеку їх спільної трудової діяльності. Основні правила мають бути такими:

➤ чим більше й ширше індивідуальна зона трудової діяльності дитини, тим менше ймовірність виникнення таких небажаних ситуацій;

➤ дітям бажано розташовуватися навпроти один одного, щоб бачити дії партнера й таким чином контролювати їх;

➤ при колективній трудовій діяльності бажано уникати роботи з колючими або ріжучими інструментами.

Емоційна безпека. Даний вид безпеки має на увазі наступні методичні позиції: по-перше, в міні-групу, яка буде здійснювати коригуючі трудові маніпуляції; по-друге, слід уникати конфліктних ситуацій між дітьми, а у випадку їх виникнення – швидко та адекватно долати ці ситуації; по-третє, не слід змушувати дитину займатися трудовою діяльністю, якщо сьогодні при даному психофізичному стані вона не бажає цього робити.

Трудотерапія як складова загальної системи ерготерапії базується на спеціальних, характерних тільки для неї, принципах: максимальної незалежності та самостійності людини, достатньої продуктивності (результативності) дій, комплексної людської діяльності, соціалізації, життєвої комфортності, рекреації (відновлення), системності заходів, що реалізуються, динамічного вивчення стану і перспектив дітей.

Круподер Євгенія Василівна

учитель вищої категорії

комунального закладу

«Харківська спеціальна школа № 3»

Харківської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ПРАЦІ

Актуальність. Однією з найважливіших функцій спеціальної педагогіки є вплив всієї системи навчально-виховного процесу на психофізичні порушення дітей, що мають інтелектуальну недостатність. Формування рухової та сенсорної сфери в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання є важливим чинником інтелектуального, фізичного, морального

розвитку дітей. Разом з тим розвиток сенсомоторних процесів відіграє суттєву роль у вдосконаленні їх трудової діяльності.

Нормальний розвиток моторики відбувається за умови збереження будови та функції всіх рухових і сенсорних систем організму та нервової системи в цілому, яка об'єднує та регулює їх діяльність. Органічні враження нервової системи призводять до значних патологічних змін у вищій нервовій діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, що зумовлює порушення їх моторики.

Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей сенсомоторного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі трудової діяльності на уроках праці.

Виклад основного матеріалу. Сенсомоторний розвиток включає в себе формування сприймання форми, величини, кольору, просторових відношень між предметами, диференціювання рухового аналізатора, що є показниками нервово-психічного і фізичного розвитку дитини.

Більшість авторів (Б. Ананьєва, Л. Виготський, Ж. Демор, О. Декролі, Ж. Ітар, Я. Коменський, М. Монтессорі, Г. Песталоцці, Ж. Піаже, Е. Сеген, Є. Тіхеєва та інші) вважали працю важливим засобом корекції, оскільки в процесі праці удосконалюються рухові навички, їх узгодженість, підвищується темп рухів, розвивається зоровий, тактильно-руховий аналізатори, формуються загально-трудова вміння (орієнтування в завданні, планування наступної роботи, здійснення самоконтролю). Разом з цим вони відмічали, що вирішення даних завдань здійснюється зі значними труднощами, обумовленими особливостями пізнавальної діяльності дитини з інтелектуальними порушеннями.

Актуальними до наших часів залишаються ідеї Е. Сегена. Спираючись на вчення Я. Коменського, Д. Локка, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Е. Сеген знаходився під впливом теорії сенсуалізму, відповідно до якої головним, ведучим показником був розвиток моторики й органів відчуттів – як рушійного фактора в пізнанні навколишнього світу. Розробляючи систему виховання, Е. Сеген включав послідовно три етапи:

- 1) розвиток сенсомоторики;
- 2) формування мислення;
- 3) виховання волі.

Однією з основних задач установ для дітей з інтелектуальними порушеннями Е. Сеген вважав виховання активності (рухову спроможність і здатність сприймати навколишню дійсність). На думку Е. Сегена, рухові здібності, поділяючись на значну кількість дій, функцій, звичок приводить індивіда до знайомства з оточуючими його явищами. Він вказував, що всі зовнішні враження, як у повсякденному, так і соціальному житті, доходять до людини за посередництвом нервової системи і органів відчуттів.

Виховання почуттів безпосередньо впливає й на інтелектуальний розвиток. Заслуга Е. Сегена полягає в тому, що він вперше вказав порядок, якого треба дотримуватися при вихованні почуттів. Перш за все це дотик, за посередництвом якого діти сприймають все, що їх оточує. Дитина ще не розглядає і не чує, а рука його, якою керує воля, прагне віддати собі звіт про реальність оточуючих предметів. Друге відчуття – це зір (почуття інтелектуальне і активне, яке спрямоване назустріч враженню). За допомогою його здійснюється сприймання оточуючих предметів зі всіх боків. Третє відчуття – слух (почуття інтелектуальне, але майже завжди пасивне), яке розвивається пізніше інших. І, нарешті, розвиваються смак та нюх, що реагують на апетит вже у присутності інтелекту.

Разом з цим, враховуючи безумовно позитивний досвід лікувальної педагогіки, необхідно відмітити, що сенсорна культура і психологічна ортопедія, являючись першочерговою ланкою у вихованні дитини на думку Л. Виготського, була спрямована на лікування та розвиток лікувальними засобами поза загального розвитку громадської поведінки, замість того, щоб розвивати ті завали та глибокі пласти фізичного здоров'я, які є в дитини.

Французькі вчені Ж. Філіпп і Г. Поль-Бонкур у своїй лікувально-педагогічній системі виховання дітей з інтелектуальними порушеннями значне місце приділяли розвитку фізичної культури та органів відчуттів. Ними були розроблені гімнастичні вправи, фізіотерапевтичні процедури і системи вправ-тренувань в рамках сенсомоторної культури. Головну мету виховання таких дітей вчені бачили в подоланні затримок та недоліків їх розвитку. У зв'язку з цим вони рекомендували введення уроків ліплення та малювання, дякуючи яким учні оволодівають знаннями форми предметів, у них розвивається здатність до спостереження, аналізу, порівняння і формуванню інших розумових операцій.

Кінцевою метою виховання дітей з інтелектуальними порушеннями Ж. Філіпп і Г. Поль-Бонкур вважали підготовку їх до трудового життя. Представник західноєвропейської спеціальної педагогіки Ж. Демор відзначав, що навчання праці має винятково велике значення для дітей, які мають інтелектуальні порушення. Вчені відмічали тісний взаємозв'язок кори головного мозку та органів відчуттів.

У зв'язку з цим Ж. Демор рекомендував дітям з інтелектуальною недостатністю заняття ручною працею, особливо ліплення, що служить гімнастикою для пальців, виховує естетичний смак, розвиває зір, дає поняття про величину і можливі відносини між частинами предметів. Відмічаючи характерні особливості психологічного життя дитини з особливостями, Ж. Демор вказував на те, що у неї відсутнє головним образом уява про час, простір та рух. Всі ці уявлення виникають завдяки діяльності центрів навкруги Роландової борозни, які збуджуються мускулами та суглобами.

Відсутність цих уявлень у дитини з порушеннями інтелекту вказує на неповний розвиток нервових центрів, так званих рухових центрів. Від так, необхідно намагатися, щоб ці відділи досягали повного розвитку. Для цього необхідно використовувати нормальні подразники, які примушують працювати ті органи відчуттів, які керуються цим центром. Враховуючи, що у дитини з порушеннями інтелекту слабо розвинені такі психічні акти, як увага і воля, правильним доглядом за мускульною системою можна посилити ці обидва самих головних прояви мозкової діяльності.

У системі навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями значне місце приділялося формуванню сенсомоторних навичок на уроках праці, що, на думку Ж. Демора, було важливим знаряддям для розвитку інтелекту і міцного засвоєння різних знань. Вчений рекомендував такі методичні прийоми, як орієнтування в завданні, визначення співвідношення частин і пропорцій виробу, використання інструментів у роботі, розвиток дрібної моторики, які не втратили актуальності і в даний час.

Л. Виготський підкреслював, що потрібно навчати дітей з інтелектуальною недостатністю не тільки сприймати дотиком, нюхом, чути і бачити, але користуватися своїми п'ятьма почуттями, керувати ними, розумно застосовувати їх по власному наміру – значить повідомити йому самі початки, а разом з тим і основи людського сприйняття дійсності. Разом з тим він застерігав, що

спроба обперти усе виховання дитини зазначеної категорії на вироблення автоматично, рефлексивно діючих навичок – настільки ж помилкова, як спроба звести до формування умовних рефлексів виховання дитини в перші і вирішальні три роки життя.

Результати дослідження В.Бондаря доводять, що значні труднощі в учнів з інтелектуальними порушеннями, викликає здійснення складних рухів, що вимагає чіткої взаємодії рук. Це пояснюється особливостями їх моторики, що проявлялася в порушенні координації рухів рук, стереотипності рухів, а також станом здоров'я, невеликим практичним досвідом, недостатнім самоконтролем і неможливістю регулювати робочий темп. Процес трудової діяльності вимагає достатнього розвитку м'язів руки, вміння керувати рукою, підкоряти її зоровому контролю, а саме здійснювати зорово-рухову координацію.

Та на жаль виробляється така координація не відразу і з великими труднощами. Рука, являючись органом праці, є й органом відчуття. В процесі труда приймають участь й такі аналізатори, як кінестетичний, зоровий, слуховий, нюховий. У зв'язку з цим М.Рябцев відмічав, що труд набуває значення корекційного заходу. Удосконалюється зоровий аналізатор (окомір), зорова пам'ять, елементарні просторові уявлення. Узгоджена діяльність аналізаторів в праці допомагає дитині відновлювати контакт із зовнішнім світом і, насамперед, зі світом речей. Заняття працею допомагають подолати моторні дефекти, які заважають активній пізнавальній діяльності дитини.

Основне джерело корекційно-розвивальної та соціальної реабілітації – це діяльнісний та трудовий підхід до навчання на уроках праці. Перш за все трудова діяльність сприяє розвитку дрібної моторики пальців, удосконалює координацію рухів, що незаперечно важливе для підготовки руки до письма, до учбової діяльності. Багато педагогів доказали, що в діяльності у дитини відбувається формування пізнавальної діяльності, підвищується рівень соціальної компетентності, отримуються трудові (професійні) навички, які допоможуть надалі успішно адаптуватися в суспільстві, розширюються уявлення про професії; розвивається уява, фантазія, увага та пам'ять.

На уроках трудового навчання педагоги враховують не лише особливості, але і можливості кожного учня, здійснюється індивідуальний підхід до кожного вихованця (використовується

індивідуалізація та диференціація практичних завдань). Особливу увагу приділяють формуванню загально-трудових умінь у учнів; розвитку особових якостей, які будуть йому потрібні на будь-якому виробництві, у будь-якому колективі.

Зміст трудової діяльності спрямований на виховання художньої культури вихованців, на розвиток їх потенційних можливостей і інтересів до народної творчості, її традицій і спадщини. Залучення дітей і підлітків до навчання народним ремеслам передбачає вирішення проблеми культурної спадкоємності, естетичного, художнього і морального виховання. Різноманітність видів праці забезпечує різнобічну і активну роботу всіх аналізаторів. Тому учням надаються якомога більшу кількість видів діяльності, щоб сформувати різноплановий досвід.

На уроках праці передбачені наступні види праці:

– робота з папером (витинанки – вирізання паперу, мозаїка з паперових грудочок, плетіння виробів із паперових трубочок, аплікації в техніці квілінгу, виготовлення пап'є-маше);

– робота з природним матеріалом (виготовлення аплікацій з листя, трави, квітів, насіння, плодів дерев; декоративні аплікації з круп, мозаїка з яєчної шкарлупи тощо);

– робота з пластиліном, солоним тістом – ліплення об'ємних фігур;

– робота з нитками, стрічками та бісером, робота з тканиною (пошив та ремонт одягу, виготовлення ляльки-мотанки та інших оберегів);

– озеленення приміщень та пришкільної ділянки (догляд за кімнатними рослинами; осінні та весняні роботи на пришкільній ділянці);

– робота з деревом – для хлопців (виготовлення дерев'яних виробів, які мають декоративно-ужиткову функцію).

Висновок. Однією з важливих умов організації трудового навчання в спеціальній школі є вивчення особливостей сенсомоторної сфери та їх врахуванні в процесі виконання практичних завдань на уроках праці. Вибір оптимальних форм і методів трудового навчання буде сприяти розвитку та удосконаленню сенсорних та рухових можливостей дітей, підвищенню продуктивності та впливає на «усвідомлену» діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями і готує їх до самостійної трудової діяльності та вибору професії у майбутньому.

Тельна Ольга Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти
та спеціальної психології
комунального закладу
«Харківська гуманітарно-
педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗОВАНОЇ ЕВАКУАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ ІЗ ЗОНИ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

Актуальність. Під час війни на ризик втратити здоров'я та життя найбільше наражаються найменше захищені категорії цивільного населення: діти, жінки, літні люди, особи з хронічними захворюваннями та / чи інвалідністю. Проте, якщо становищу матерів і дітей, а також осіб похилого віку урядом і громадськістю, як правило, приділяється достатньо уваги, то потреби людей із інвалідністю, якщо вони не є дітьми чи особами похилого віку, найчастіше залишаються поза увагою відповідних державних структур.

У вітчизняних наукових дослідженнях практично не розробленою є тематика виживання й евакуації осіб із інвалідністю, котрі навчаються в ЗВО і часто проживають самотійно (окремо від родини в інших містах). Системний моніторинг ситуації щодо забезпечення базових прав цієї категорії населення здійснюють лише міжнародні правозахисні організації та їхні філії в Україні (Human Rights Watch, профільні агенції ООН, Українська Гельсінська спілка, Національна асамблея людей з інвалідністю України). Лише в щорічних звітах цих організацій, підготовлених для міжнародної спільноти в межах виконання вимог Конвенції ООН «Про права людей з інвалідністю» можна знайти достовірні дані про умови життя дорослих із інвалідністю в зоні бойових дій.

Серед зарубіжних дослідників, які в останні роки займались означеною проблематикою, варто передовсім згадати Еліс Прідді, котра у своїй науковій праці «Disability and Armed Conflict» висвітлює становище людей із інвалідністю, включно зі студентською молоддю, в зоні проведення бойових дій п'яти країн світу: Демократичної республіки Конго, Колумбії, Палестини, України та В'єтнаму. Авторка, зокрема, доходить висновку про систематичне порушення базових прав осіб із інвалідністю та нехтування більшістю відповідних статей Конвенції ООН про права

людей з інвалідністю, наголошуючи на необхідності міжнародним гуманітарним агенціям посилити увагу до висвітлення та розв'язання численних проблем виживання й евакуації повнолітніх осіб із інвалідністю, що проживають окремо від членів своїх родин або відповідних соціальних чи освітніх установ і змушені самотійно шукати шляхи задоволення своїх базових потреб і життєдіяльності.

Але і ці джерела науково достовірної інформації не виділяють студентів із інвалідністю в окрему групу, відносячи їх до категорії дорослих. На нашу думку, це неможна вважати правильним, оскільки молоді люди, котрі мають інвалідність і навчаються в ЗВО, будучи повнолітніми особами, ще не користуються всіма належними правами та свободами дорослих, але, водночас, належать до пільгового контингенту, отримуючи фінансову, психологічну та соціальну підтримку від свого освітнього закладу, профільних громадських організацій і соціальної служби за місцем фактичного проживання.

Метою доповіді є висвітлення результатів кейс-стаді, присвяченого проблематиці евакуації студентів із інвалідністю, котрі опинились у зоні активних бойових дій (зокрема, в місті Харкові).

Виклад основного матеріалу. З початком повномасштабного вторгнення російських військ на територію України 24 лютого 2022 р. непропорційно високому ризику втрати здоров'я чи життя та суттєвого погіршення життєвих умов піддалися близько 2.7 мільйона українців із інвалідністю. У цій групі населення студенти з інвалідністю становлять значну частку, оскільки більшість випускників спеціальних і інклюзивних шкіл України вступають до ЗВО, щоб здобути фах і можливість отримати добре оплачувану роботу.

Харків – друге за розміром місто країни й найбільший освітній центр, у якому навчається близько 300.000 студентів, від найперших годин збройного конфлікту зазнав артилерійських і ракетних обстрілів. Централізована евакуація населення місцевою владою не проводилась, і студенти з інвалідністю, як і решта осіб із психофізичними порушеннями, залишилися фактично сам-на-сам із критично складними життєвими обставинами, коли про власну безпеку мусили подбати самі.

Усупереч міжнародним рекомендаціям щодо захисту прав людей із інвалідністю підчас гуманітарних криз, харківська міська

влада та чиновники ЗВО жодним чином не намагалися організувати централізовану евакуацію чи іншу допомогу студентам із інвалідністю, про що звітували всі респонденти дослідження, котрі мусли звертатися до своїх родичів, друзів і громадських організацій, аби ті допомогли їм із отриманням актуальної інформації в питаннях забезпечення життєдіяльності та власної безпеки. Фактично, як і в ситуації російського вторгнення на територію України в 2014 р. уряд виявився цілковито неспроможним забезпечити дотримання прав і свобод осіб із інвалідністю, про що свідчать результати дослідження іноземних експертів. Респонденти повідомили, що мусли не тільки самостійно приймати всі рішення, що прямо й опосередковано впливали на їхню безпеку, а й не мали достатньої інформації в доступних для себе форматах, що часто наражало їх на додаткові ризики погіршення психофізичного стану та навіть втрати життя. 1 студент повідомив, що «дивом уник смерті від «Граду»», стоячи з товаришем на вулиці в довгій черзі до супермаркет.

У питаннях евакуації студенти з інвалідністю також не знайшли підтримки у місцевої влади, хоча 87,5 % учасників дослідження зверталися з відповідними проханнями до урядових структур. У відповідь вони чули: «Ми внесемо вас до списку. Чекайте дзвінка від нашого працівника», але з ними так ніхто і не зв'язався. Допомогли громадські організації та волонтер.

За свідченнями 93,8 % респондентів, виїхати з обстрілюваного Харкова та дістатися безпечного місця в інших регіонах України чи Євросоюзу їм допомогли «добрі люди», й 1 студент евакуювався разом із родичами, котрі спеціально приїхали за ним із села в сусідній області, де на той час було ще достатньо безпечно. На прохання розповісти більше про «добрих людей», які допомогли евакуюватися студентам із інвалідністю, ми дізналися, що 62,5 % респондентів виїхали з міста разом із учнями спеціальних шкіл, у яких вони колись навчались, ще 18,8 % допомогла громадська організація «Право вибору», що з найперших днів збройного конфлікту почала опікуватись питаннями евакуації людей із інвалідністю та членів їхніх родин, а решта респондентів скористалися допомогою своїх особистих знайомих з-за кордону, котрі через благодійні фонди, назви яких вони не озвучили, організували для них безпечний шлях до Львова і потім за кордон.

Також, варто зазначити, що системним вивезенням людей із тяжкими порушеннями психофізичного розвитку урядові структури та національні неурядові організації, такі, наприклад, як «Боротьба за права», «Dostupno.ua», «Станція Харків» та «Славутич-транзит», почали за фінансової підтримки іноземних донорів займатися тільки у другій половині березня, коли збройний конфлікт тривав уже понад 4 тижні й чимало людей постраждали, якщо не фізично, то психічно й емоційно. На суттєве погіршення психоемоційного стану покаржилися всі учасники нашого дослідження, зазначаючи, що почуття дезорієнтованості, фрустрації, самотності та непотрібності, невизначеності та постійного страху змусили їх шукати можливості евакуюватися до безпечних місць поза зоною збройного конфлікту.

Отже, проблема організованої евакуації студентів із інвалідністю в перший місяць повномасштабного збройного конфлікту виявилася для українського уряду нерозв'язною, оскільки жоден із учасників дослідження не мав нагоди скористатися державною допомогою, залишаючи зону активних бойових дій. Студенти з інвалідністю безпечною евакуацією завдячують адміністраціям своїх колишніх шкіл, профільним громадським організаціям і волонтерам, які з-за кордону профінансували й організували їхню евакуацію.

Висновки. Зважаючи на це, варто наголосити на необхідності всебічного висвітлення цієї проблеми у звітах міжнародних правозахисних організацій із подальшим посиленням міжнародного впливу на уряд України у сфері забезпечення прав осіб із інвалідністю; на потребі всебічного обговорення з урядовими структурами, відповідальними за соціальний захист, освіту, охорону здоров'я, цивільний захист, необхідності надавати інформацію та послуги з урахуванням потреб осіб із інвалідністю; на важливості активної участі громадського сектору в підготовці до кризових ситуацій і виробленні шляхів їх подолання з фокусом на задоволенні особливих потреб усіх категорій населення. Також, на нашу думку, варто було б у закладах освіти всіх рівнів і форм власності провести інформаційну кампанію щодо необхідності врахування прав осіб із інвалідністю не лише на рівний доступ до освіти, а й до соціальних послуг, зокрема, до гуманітарної допомоги та евакуації.

Тесленко Лариса Василівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Формування професійно-трудових навичок у осіб із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) – пріоритетний напрям роботи з зазначеною категорією осіб. Це напрям є основою їх подальшої соціалізації, підготовки до самостійного життя, входження в соціум.

Професійно-трудові компетентності розглядалися провідними вченими нашої держави в аспекті: формування професійних компетентностей – характеристика діяльності фахівців, яка спрямована на формування теоретичних знань і практичних вмінь та навичок здобувачів. Професійні компетентності спрямовані на формування трудових компетентностей, які включають: пізнавальні компоненти (когнітивний елемент спрямований на формування елементарних знань про ті чи інші трудові навички; процесуальний елемент, який спрямований на опанування відповідними вміннями та навичками).

Відмінності трудової підготовки дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в порівнянні з їх однолітками, з нормо типовим розвитком, обумовлені необхідністю її посилення з метою корекції порушеного розвитку, і підготовки випускників до повноцінної участі в трудовому житті в сучасних умовах економічного розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу. Наявність порушень інтелектуального розвитку позначається на тому, що вибір професії для цієї категорії учнів, як і для інших дітей з ООП, звужується до працевлаштування з обмеженою кількістю доступних їм спеціальностей. Тому головним напрямом профорієнтаційної роботи у СЗЗСО є виховання в учнів інтересів та схильностей до рекомендованих видів праці при врахуванні їх потенційних можливостей, реалізація яких забезпечується корекційним характером навчання.

Вирішення цього завдання ускладнюється своєрідністю самої трудової діяльності, її особливою специфікою в навчальному процесі (В. Бондар, Г. Дульнєв, І. Єрмоєнко, С. Миронова, Б. Пінський, В. Синьов та ін.).

Домінуючий недорозвиток у ДІП психофізіології трудових процесів та формування техніко-технологічних знань, мовленнєвої діяльності, визначило необхідність розробки специфічних вимог до організації їхнього трудового навчання, його практичної та корекційної спрямованості (Г. Дульнєв, С. Миронова, Б. Пінський та ін.).

Проте методична сторона професійного навчання, яка має надавати особливий корекційний вплив на загальний та професійний розвиток учнів, є ще недостатньо розробленою. У цьому плані однією з головних умов у професійно-трудої підготовці підлітків із інтелектуальними порушеннями необхідно пов'язати загальнокорекційну спрямованість навчання, облік індивідуальних та типологічних особливостей учнів на основі цільової, енергетичної та виконавчої сторони їх трудової діяльності з основами психофізіології праці.

Встановлено, що до основних особливостей реалізації компетентнісного підходу в освіті школярів з інтелектуальними порушеннями віднесено:

- володіння державною мовою;
- можливість спілкуватися рідною мовою;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук;
- соціально-трудова компетентність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності;
- культурна компетентність.

Особливе місце у програмі навчання займає вироблення у дітей соціальних форм поведінки. Не менше одного разу на тиждень педагог виводить їх на прогулянку, під час якої діти навчаються розпізнавати світлові дорожні сигнали, користуватися підземними переходами, різними видами транспорту. Діти повинні вміти поводитись у різних ситуаціях: наприклад, в гостях у товариша, при відвідуванні бібліотеки, медичного закладу тощо.

Психолого-педагогічні та методичні основи диференціації школярів із різним ступенем інтелектуальних порушень потребує оновлення навчально-методичного забезпечення навчального процесу. Оновлення навчально-методичного забезпечення необхідно здійснювати виходячи із функцій, які покликані виконувати навчальні засоби. Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки *інформаційну*, а й *мотиваційну* і *розвивальну* функції.

Порушення інтелектуального розвитку можуть бути різного ступеня тяжкості і чим раніше починається корекційна робота з такими дітьми, тим більш продуктивними можуть бути результати, тобто дитина буде більш пристосована і її порушення будуть деякою мірою компенсовані. За кордоном навчання дітей із інтелектуальними порушеннями проводиться у великій кількості закладів освіти. У процесі навчання та після закінчення його, діти з інтелектуальними порушеннями отримують можливість продовжити загальну освіту або здобути професійну освіту. Існує безліч професій, які можуть бути освоєні людьми з порушеннями розвитку.

У ході дослідження були виділені та схарактеризовані такі передумови формування професійно-трудова компетентностей обраної категорії школярів в умовах реабілітаційного центру: компенсація порушених психічних функцій; зняття (ліквідація) різного роду психо- та патопсихологічної симптоматики; формування психологічних особливостей, що сприяють успішності соціальної адаптації дитини; психологічне забезпечення можливості адекватного професійного самовизначення; психологічне забезпечення оптимальної позиції дитини у відношенні інших реабілітаційних заходів (медичних, соціальних, педагогічних і т.д.). формування середовищних умов, у тому числі внутрішньо сімейних, що стимулюють психічний розвиток дитини.

Висновки. Таким чином, компетентнісний підхід в освіті, що активно розвивається в останні роки, приводить у відповідність сформований дисонанс між очікуваннями та інтересами учасників освітнього процесу. Вступ його в сучасну систему освіти поєднаний з багатьма труднощами, пов'язаними, на наш погляд, зі сформованими в системі освіти стереотипами.

Підготовка до праці дітей з інтелектуальними порушеннями, будучи одним з найважливіших аспектів їхньої соціальної адаптації

та комплексної реабілітації, сприяє формуванню позитивного ставлення, інтересу та готовності до праці як основи життєдіяльності, джерела саморозвитку особистості, реалізації закладених можливостей. У процесі трудової реабілітації у таких дітей відбувається корекція та компенсація наявних порушень, розвиваються особистісні якості, здібності та можливості з урахуванням рівня їхнього реабілітаційного потенціалу та трудового прогнозу.

Тимчук Наталія Сергіївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

НАПРЯМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів спеціальних шкіл є головною умовою та чинником збереження і зміцнення їхнього здоров'я, яке дозволяє учням з інтелектуальними порушеннями підтримувати певний рівень здоров'я навіть у складних екологічних, соціально-економічних умовах, забезпечує високий рівень працездатності, соціальну адаптацію. З огляду на це реформування сучасної системи спеціальної освіти зорієнтоване на забезпечення умов для розвитку здорової особистості, що передбачає створення здоров'язбережувального середовища, формування в учнів ціннісного ставлення до власного життя, оволодіння вміннями і навичками здорового способу життя.

Проблеми виховання здоров'язбережувальної поведінки у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. У своїх працях М. Козленко, Р. Бабенкова, О. Дмитрієв, С. Венєвцев наголошують на впровадженні спеціально підготовлених занять з фізичної культури та різноманітних

фізкультурно-оздоровчих заходів для дітей з інтелектуальними порушеннями. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на охорону здоров'я учнів означеної нозології.

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

У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження у спеціальному закладі освіти відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями. Удосконалення системи фізкультурної освіти та виховання, забезпечення належного рівня фізкультурно-оздоровчої діяльності у спеціальних освітніх закладах є необхідною складовою виховання, гармонійно розвиненої особистості спрямованою на адекватну інтеграцію цих дітей у суспільство.

Метою роботи є визначення напрямів взаємодії школи і сім'ї в процесі виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями у взаємодії школи і сім'ї – комплексна педагогічна проблема, що охоплює різні аспекти розвитку дитини в молодшому шкільному віці і вимагає побудови відповідної структурної програми, впровадження якої в освітній процес спеціальних освітніх закладів є одним із перспективних підходів до створення цілісної системи виховної роботи в школі.

Головним напрямом конструювання раціональної взаємодії школи і сім'ї є чітке визначення цілей і завдань. В межах проблеми, що досліджується, це формування стратегії і тактики виховної діяльності, створення умов для організації змістовного наповнення виховного процесу, який був би позначений цілісністю, комплексністю та систематичністю заходів, враховував інтереси всіх суб'єктів цього процесу і сприяв вихованню здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Для молодшого школяра батьки і перший вчитель є найбільш значимими представниками того найближчого оточення, яке відіграє істотну роль у засвоєнні дитиною норм і правил суспільства, у формуванні її життєвих орієнтирів і цінностей. Тому основною метою виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями у взаємодії школи і сім'ї стає необхідність створення здоров'язбережувального шкільного та сімейного середовища, де педагоги разом із батьками в інтересах дитини вирішують проблеми її розвитку, а через спільну педагогічну та виховну діяльність сприяють зростанню її педагогічної культури й відповідальності за здоров'я своєї дитини.

Наступним напрямом удосконалення процесу взаємодії школи і сім'ї щодо виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями є визначення методологічних підходів і принципів зазначеного процесу:

1. Особистісно орієнтований підхід передбачає ставлення вихователя до вихованця як до особистості, допомогу вихованцеві у самоусвідомленні, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації і самоствердженні. Саме цей підхід висуває у центр виховної системи особистість, зосереджуючи увагу на необхідності створення комфортних і безпечних умов для її розвитку, реалізації природних потенціалів.

2. Діяльнісний підхід, який передбачає, що особистість в активній формі повинна засвоїти історичний досвід людства щодо збереження і зміцнення здоров'я, а також ідеї щодо реального залучення всіх учасників виховного процесу до різних видів діяльності – просвітницької, виховної, організаційної тощо, у яких вони можуть реалізувати себе і підвищити рівень власної культури здоров'я.

3. Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на результат через посилення прикладного, практичного характеру всього освітнього процесу. Цей підхід у сфері виховання орієнтований на знаходження й використання комплексу умов для поліпшення якостей особистості в цілому, вдосконалення процесу виховання.

Компетентнісний підхід характеризується посиленням як власне прагматичної, так і гуманістичної спрямованості освітнього процесу, бо його впровадження дозволить реалізувати особистісно орієнтований та діяльнісний підходи: в освітньому процесі з молодшими школярами під час виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями, відповідно до вимог державних стандартів освіти, які передбачають набуття

ключових компетентностей; у підготовці вчителів початкових класів до виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів у взаємодії з сім'єю та роботі з батьками у даному напрямі.

Побудова якісної моделі виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями неможлива без чіткого розуміння понять, які закладені у даний процес, та визначення критеріїв її сформованості, їх показників та рівнів прояву. Тому одним з ключових блоків даної моделі є понятійно-критеріальний блок. Змістове «наповнення» процесу виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями полягає у наявності його основних компонентів, а саме: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного, яким відповідають такі критерії: знання про здоров'я, ціннісні орієнтації та ставлення до здоров'я та здоров'я-збережувальної поведінки відповідно.

Одним з ефективних напрямів реалізації процесу виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями у взаємодії школи і сім'ї є запровадження програми для молодших школярів та їхніх батьків «Академія люблячих батьків», а також форм і методів роботи з усіма суб'єктами взаємодії школи і сім'ї у зазначеному процесі.

Ключовим напрямом удосконалення процесу взаємодії школи і сім'ї щодо виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями є визначення результативності зазначеного процесу, а саме якість організації спільної діяльності всіх суб'єктів взаємодії, яке забезпечує можливість їх ціннісно значимих особистісних проявів і збагачення власного досвіду необхідним змістом.

Підґрунтям процесу виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями у взаємодії школи і сім'ї є організаційно-педагогічні умови, які об'єднують усі розглянуті напрями у цілісну систему. Вчені-дослідники визначають організаційно-педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань, або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах.

Загальною рисою усіх визначень цього поняття є направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу у процесі вирішення конкретних дидактичних завдань. Отже, організаційно-педагогічні умови визначимо як сукупність факторів,

що забезпечують організацію, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Вся виховна робота з молодшими школярами повинна бути спрямована на збереження і зміцнення морального, психоемоційного, фізичного здоров'я дітей, на становлення духовно-етичних засад, на свідоме формування здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Висновки. Таким чином, напрями удосконалення сучасних форм та методів взаємодії школи і сім'ї щодо виховання здоров'язбережувальної поведінки в учнів з інтелектуальними порушеннями передбачають чітке визначення цілей і завдань зазначеного процесу; визначення його методологічних підходів і принципів; розуміння понять, які закладені у даний процес, та визначення критеріїв її сформованості, їх показників та рівнів прояву; визначення результативності зазначеного процесу. Зазначені напрями є взаємопов'язаними і охоплюють всі аспекти процесу, який розглядається, що дає змогу створити умови для досягнення мети і завдань виховання та ефективно реалізувати їх в умовах сучасного освітнього простору.

Толстих Марія Вадимівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ РУЧНОЇ ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Актуальність. В сучасних умовах соціальних та особистісних трансформацій та підвищення рівня екстремальності життя особливого значення набуває проблема емоційно-вольової стійкості особистості. Прагнення людини до адекватного реагування на життєві негаразди потребує відповідної поведінки, яка базується на розумінні механізмів емоційно-вольової регуляції.

Ставлення людини до навколишнього світу не лише виявляється в діях, але й переживається у вигляді емоцій. Емоції є однією з форм відображення свідомістю реального світу. Почуття та емоції виникають у процесі діяльності і впливають на її протікання. Завдяки емоційним процесам людина, пізнаючи навколишній світ, із замилюванням, гнівом, радістю, сумом

ставиться до пізнаваних предметів і явищ. Емоційність є вродженою, але почуття розвиваються протягом життя людини.

Проблема розвитку емоційно-вольової сфери дітей зі зниженим зором в умовах спеціального закладу освіти привертає увагу багатьох дослідників (О. Литвак, І. Моргуліс, Н. Морозова, С. Покутнєва, Є. Синьова, Л. Солнцева, В. Феоктистова та ін.), які вивчали дітей зі зниженим зором різних вікових груп. Дослідники наголошують, що основними завданнями спеціальної школи є максимальне подолання недоліків пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери школярів зі зниженим зором, підготовка їх до участі в продуктивній праці, соціальна і правова адаптація в умовах сучасного суспільства.

Постійне розширення емоційного досвіду дитини, глибини і модальності переживань в значній мірі визначають спрямованість особистості, що формується. Завдяки правильно сформованій волі дитина здатна впорядковувати власні думки, формувати й висловлювати свої погляди, концентрувати увагу на чомусь, доводити до кінця розпочату роботу. Робота з розширення та впорядкування емоційного досвіду дітей включає допомогу в засвоєнні дитиною уявлень про невербальні засоби вираження емоцій; у формуванні розуміння змісту і значення різних форм поведінки людей в емоційно значущих ситуаціях; у перевірці й оцінці дитиною власної поведінки на підставі отриманих знань і навичок.

Процес розвитку емоційно-вольової сфери у дітей означеної нозології потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу не тільки під час уроків, а й під час всього освітнього процесу в навчальному закладі.

Метою роботи є розкриття корекційного потенціалу засобів ручної праці в процесі розвитку емоційно-вольової сфери дітей зі зниженим зором в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміна умов суспільного життя на сучасному етапі розвитку України призвела до відкриття широких можливостей в розвитку національної культури, науки, освіти. Це потребує докорінного реформування процесу навчання і виховання молодого покоління, застосування методів навчання, які допоможуть активізувати пізнавальну і трудову діяльність учнів, розвинути їхню уяву, мислення, технічні і художньо-творчі здібності.

Засоби ручної праці позитивно впливають на процес розвитку пізнавальної активності дітей зі зниженим зором. З цією метою особливе значення мають корекційно-розвиваючі заняття з урахуванням: індивідуального та диференційованого підходу до

дитини, врахування особливостей розвитку кожної; комплексного підходу до сприйняття (стимулювання усіх діючих сенсорних систем); психодинамічного розвантаження (чергування психічного навантаження і рухової активності).

Основоположна роль у трудовому навчанні відводиться його змісту – педагогічно обґрунтованому, логічно впорядкованому і зафіксованому у навчальній програмі, на основі якого учні засвоюють знання і трудові дії (практичні вміння), необхідні для їх трудової підготовки та корекційно-розвивальної роботи. Ручна праця у спеціальній школі спрямована на досягнення освітньої (засвоєння знань, вмінь, навичок) та корекційно-розвивальної (виправлення порушень розвитку, психофізичний розвиток у цілому) мети.

Головне загально-дидактичне завдання навчання ручній праці – формування прикладних умінь і навичок, необхідних у побутовій та професійній діяльності. Реалізація при навчанні ручній праці освітніх, корекційно-виховних та практичних завдань в умовах спеціальної школи можлива лише при здійсненні тісного зв'язку викладання ручної праці з іншими навчальними предметами.

Процес навчання ручної праці слід будувати так, щоб знання, отримані на інших уроках, використовувалися на уроках ручної праці, підвищували інтерес учнів до вивчення цього предмета, показували життєву необхідність отриманих знань. Засвоєння програмного матеріалу залежить від правильного вибору методу навчання. При цьому кожен педагог повинен пам'ятати про вікові особливості дітей, про відхилення в розвитку характерних для тієї чи іншої категорії дітей зі зниженим зором.

Невід'ємною частиною уроків трудового навчання для дітей зі зниженим зором є проведення «п'ятихвилинок», пальчикової гімнастики, дихальних вправ, занять на релаксацію.

Педагогіка співробітництва вчителя і учня, учнів між собою (пліч-о-пліч, очі в очі) при виготовленні деяких виробів, при підготовці колективних макетів, панно на виставки, при оформленні школи до свят є, найбільш успішною при здійсненні злагодженої роботи спеціалістів. Ручна праця допомагає продовжити відпрацювання методичних прийомів і таких активних форм проведення уроків, як змагання з орігамі, конкурс на кращого ткача, ярмарок народних ремесел, подорожі в казку та ін.

Спеціальним завданням трудового навчання, яке вирішується на уроках ручної праці є корекція недоліків розумової діяльності

учнів. Корекційна робота повинна проявлятися в розвитку ряду умінь, необхідних для виконання трудових завдань: орієнтування в завданні, попередньо планувати хід роботи над виробом; контролювати свою роботу.

Ручну працю необхідно використовувати для виправлення недоліків емоційно-вольової, пізнавальної сфери: спостережливості, уваги, просторового орієнтування. Увага вчителя повинна бути спрямована на виховання в учнів умінь цілеспрямовано і плановірно спостерігати, представляти образ майбутнього виробу, спираючись на особливості матеріалу, орієнтуватися на обмеженій площині (аркуша паперу, поверхні столу) а також у навколишньому просторі.

На всіх етапах трудової діяльності здійснюється розвиток мовлення учнів. Він повинен відбуватися організовано, при постійній увазі вчителя до висловлювань дітей (повноті і послідовності викладу, граматичному ладу збагаченню словника). Корекційного впливу в процесі навчання ручної праці вимагають також недорозвинення моторики, порушення координації рухів, загальна фізична ослабленість дітей зі зниженим зором.

Завданнями проведення занять з корекції недоліків емоційно-вольової сфери на уроках праці є:

- активізація інтересу до навколишнього світу;
- розвиток почуття розуміння і співпереживання одноліткам;
- розвиток довільності поведінки, її регуляція та саморегуляція;
- розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе і оточуючих;
- забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності (допомога вчителя, однокласників та спеціалістів);
- формування в учнів умінь і навичок практичного володіння виразними рухами (мімікою, жестами, пантоміма) без допомоги слів;
- розвиток самостійності суджень, активності у відкритті нових знань у процесі комунікативної діяльності.

Впровадження інноваційних засобів ручної праці з використанням картону та паперу для корекції емоційно-вольової сфери дітей зі зниженим зором в умовах спеціального навчального закладу повинно ґрунтуватись на наступних принципах: принцип безпеки; принцип вікової відповідності; принцип поєднання статичного і динамічного стану дітей; принцип наочності; принцип диференційованого підходу; принцип рефлексії; принцип конфіденційності.

Використання ручної праці є ефективним засобом корекції емоційно-вольової сфери дітей зі зниженим зором. Увага вчителя повинна бути спрямована на виховання в учнів уміння цілеспрямовано і планомірно спостерігати, представляти образ майбутнього виробу, спираючись на особливості матеріалу, орієнтуватися на обмеженій площині аркушу паперу, а також у навколишньому просторі. Тільки через стійке емоційне ставлення дитина молодшого шкільного віку засвоює етичні норми поведінки, в неї формуються вольові елементи діяльності, формуються певні етичні звички та форми поведінки.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито корекційний потенціал засобів ручної праці в процесі розвитку емоційно-вольової сфери дітей зі зниженим зором в умовах спеціального закладу освіти. Використання засобів ручної праці позитивно впливає на активізацію інтересу до навколишнього світу, розвиток довільності поведінки, її регуляції та саморегуляції, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе і оточуючих, забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності. В процесі використання засобів ручної праці удитини зі зниженим зором розвивається здатність до вольової поведінки, довільного регулювання власних психічних процесів, формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість.

Федотова Марина Володимирівна

учитель вищої категорії
КЗ «Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

Литвищенко Тетяна Іванівна

учитель вищої категорії
КЗ «Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВЕ ОРІЄНТУВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти пов'язаний з розумінням особистісного розвитку дітей як засобу їх соціалізації, інтеграції в суспільство. Компенсація та корекція спрямовані на збереження чуттєвого сприймання, формування нових

механізмів пізнання, взаємодії з дорослими, мовленнєво-комунікативної діяльності, активності, стимулювання позитивних емоцій.

Метою роботи є висвітлення специфіки формування комунікативних умінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках соціально-побутового орієнтування.

Виклад основного матеріалу. Формування комунікативних умінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – це складова підготовки таких дітей до самостійного життя шляхом формування умінь організації побуту і соціальної адаптації. Важлива роль приділяється використанню наочності в збагаченні побутового досвіду учнів та навчальним екскурсіям, словесним методам навчання на уроках, робота з текстами, колективне виконання практичних завдань (сюжетно-рольові ігри, ігри-тренінги), які передбачають відтворення обставин, міжособистісних відносин і соціальних ролей на заняттях.

Розігруючи реальні ситуації, учні в безпечних умовах розширюють свій соціальний досвід, опановують культурою і етикою взаємовідносин, засвоюють загальноприйняті моделі поведінки. В процесі спільної соціально-побутової діяльності у дітей природним чином відбувається розвиток способів комунікації, а в арсеналі вчителя виявляється широкий спектр ефективних педагогічних методів і дидактичних прийомів.

Водночас, практика роботи з означеною категорією дітей доводить, що корекційно-розвивальні можливості курсу соціально-побутового орієнтування використовуються не повністю, недостатньо осмислюється та реалізується їх складова, спрямована на соціалізацію дітей.

Формування життєвої компетентності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається через виконання норм і правил поведінки в суспільстві, а також свідоме і самостійне вирішення різноманітних побутових питань.

У таких дітей формування навичок самообслуговування не відбувається самостійно – це спеціальний напрямок педагогічної роботи, що враховує наявні можливості учня і орієнтує на найближчі цілі. На заняттях соціально-побутового орієнтування в учнів вдосконалюються навички ведення домашнього господарства, самообслуговування, орієнтування в оточуючій дійсності і соціальному середовищі, формується здоровий спосіб життя, відбувається засвоєння моральних і культурних норм

поведінки. Навчальна програма, крім того, включає завдання з вироблення умінь спілкування; уявлень і знань про правила культури поведінки і взаємин з різними людьми (знайомими і незнайомими, старшими і молодими), накопичення відповідного досвіду; емоційно позитивного ставлення до оточуючих. Однак для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерна відсутність потреби у налагодженні стосунків з іншими людьми. На їх спілкування впливають обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння соціальних вимог і моральних цінностей суспільства. Труднощі співвіднесення мотивів та поведінки проявляються у недовірі, ворожому ставленні до інших людей і, водночас, у підпорядкуванні сторонньому негативному впливу, відсутності критичної оцінки своїх і чужих вчинків. Внаслідок непослідовного виховання часто спостерігаються неадекватні вимоги особливого ставлення й уваги до себе [6]. Тому на заняттях із соціально-побутового орієнтування увага педагога фокусується не тільки на засвоєнні учнями системи знань стосовно побутових навичок, але й на умінях міжособистісної комунікації, а також на усвідомленні потреби в цих знаннях і умінях, їх дотриманні в повсякденній життєдіяльності.

Аналіз практичного досвіду констатує, що заняття з соціально-побутового орієнтування суттєво відрізняються від інших навчальних предметів. Це своєрідні уроки спілкування, підготовки до дорослого життя. Матеріал навчальної програми дає вчителю можливість цікаво і різноманітно побудувати заняття, вибираючи найбільш ефективні форми і методи роботи. Сам предмет передбачає створення умов, близьких до життєвих ситуацій.

Вважаємо за необхідне проаналізувати конкретні види робіт та їх корекційно-розвивальний потенціал щодо формування комунікативних умінь для адаптації дітей у подальшому житті.

Особливості пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ускладнюють сприймання оточуючих предметів та явищ, не дозволяють спонтанно одержувати інформацію, установлювати причинно-наслідкові залежності, повно та правильно робити висновки. У тих випадках, де дитина з типовим розвитком відразу починає орієнтуватись, дитина з порушеннями інтелекту тривалий час не може усвідомити змісту ситуації. Екскурсія передбачає організований вихід учнів за межі освітнього закладу з метою розвитку умінь орієнтуватися в навколишній

дійсності. Діти відвідують установи, куди будуть звертатися в повсякденному житті (магазини, аптеки, пошта, медичні установи, транспорт тощо) та вчаться користуватися їх послугами. В такий спосіб учні одержують вміння в умовах, максимально наближених до самостійного життя. Вони знайомляться з оточуючим соціальним середовищем, вчаться взаємодіяти з ним і напрацьовують навички предметного спілкування (звертатися до працівників зазначених служб, одержувати від них необхідну інформацію, правильно користуватися нею). Екскурсії заповнюють прогалини у знаннях учнів, пов'язані з порушеннями сприймання і мислення. Враження та спостереження, отримані під час екскурсій, збагачують чуттєвий досвід учнів, стимулюють свідоме засвоєння матеріалу, пробуджують допитливість та активність, сприяють розвитку мовлення. Розширення соціального, культурного і господарчого досвіду посилює ефективність загальної адаптації у суспільстві.

Екскурсія, проведена в стінах школи дозволяє дітям почувати себе менш скуто. Вступаючи в розмову, школярі менше хвилюються, не відволікаються на нову обстановку, а дорослі повідомляють необхідну інформацію, поступово включаючи в розмову дітей. У такий спосіб діти звикають слухати співрозмовника, погоджують свою поведінку і висловлення з мовою розповідача. Головним завданням екскурсії поза стінами школи є практичний досвід спілкування в нових життєвих ситуаціях.

Для формування комунікативних навичок необхідно ознайомити дітей з особливостями поведінки в різних соціальних ситуаціях та виробити навички соціальної поведінки.

Отже, під час екскурсій школярі засвоюють низку комунікативних умінь: знаходити джерело необхідної інформації у незнайомій ситуації; безпечно вступати в контакт з незнайомими людьми; звертатися з проханням до дорослих; формулювати запитання, що мають конкретний, усвідомлений характер; відповідати на запитання оточуючих; обирати форму поведінки в різних ситуаціях; адекватно діяти відповідно отриманих порад; накопичують уявлення і знання про норми культури поведінки.

Висновки. Корекційно-розвиткові можливості курсу «Соціально-побутове орієнтування» полягають у поліфункціональності його впливу на особистість. В процесі спільної соціально-побутової діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку природним чином відбувається розвиток способів комунікації,

а в арсеналі вчителя виявляється широкий спектр педагогічних методів та дидактичних прийомів, що доводять на практиці свою дієвість та ефективність. При цьому формування навичок самообслуговування та комунікативних умінь визначається не лише різноманітністю використаних методів, а доцільністю їх поєднання.

Черниш Лариса Михайлівна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОЛЬ БАТЬКІВ У ЕФЕКТИВНОМУ ВПРОВАДЖЕННІ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. Важливим чинником впровадження сучасних форм навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами є процес використання в практиці роботи спеціальних закладів загальної середньої освіти інноваційних технологій, у тому числі ефективних світових педагогічних та психотерапевтичних, серед яких науковці вирізняють ігрові технології. Основні концептуальні засади таких технологій полягають у максимальному прискоренні розвитку дитини з особливими освітніми потребами, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення.

У наукових дослідженнях Л. Вавіної, А. Колупаєвої, Т. Скрипник, В. Тарасун, А. Шевцова, Д. Шульженко та ін. висвітлено питання корекційного впливу на розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами сучасних технологій, визначено та проаналізовано роль батьків, як учасників ігрових ситуацій тощо.

Так, Л. Баряева, А. Зарин зазначали, що в ігрових технологіях терапевта можуть замінити батьки. Необхідно зазначити, що діти з особливими освітніми потребами не завжди позитивно реагують на ігрову ситуацію. Тому завдання батьків, як і терапевта, полягає, по-перше, у створенні умов для гри з урахуванням психофізичних особливостей своєї дитини і, по-друге, у любові й терплячості у цій нелегкій і тривалій роботі.

Батьки мають бути учасниками – спостерігачами, а не ігровими партнерами. Дитина очікує найголовнішого – щоб її бачили

і відчували те, що для неї зараз найважливіше. Головне – не засудити, а зрозуміти і прийняти ті хвилювання, потреби, бажання, які іноді неможливо виразити словами, а за допомогою гри – легко. Для малюків гра є універсальною мовою, яку знають і за допомогою якої спілкуються діти різних вікових груп і різних національностей.

Виклад основного матеріалу. За допомогою гри дитина вчиться різних способів поведінки, освоює нові стосунки, набуває досвіду «керівника», «вчителя» й «учня», «серйозної мами» і «дитини» та ін. Цей досвід у подальшому стає незамінною книгою життя. Завдяки правильно організованій грі, страхи і тривожність, агресивність і депресії, занижена самооцінка, невпевненість у собі і багато інших патологічних станів в емоційній та особистісній сферах, можуть бути замінені на гармонічніший стан (отримання задоволення, радості від творчості).

Лікувальний ігровий курс вважається ефективним, якщо дитина проходить 30–50 сеансів. Кожен сеанс складається з трьох етапів. На першому етапі дитина «освоюється, ознайомлюється з іграшками, їх розташуванням у кімнаті, вирішує, якими розпочати гратися. На другому етапі виникає активна ігрова діяльність, за умови правильного реагування терапевта або батьків на почуття дитини. Третій етап – заключний. Дитину необхідно за кілька хвилин попередити про закінчення сеансу, пояснити, що час перебування у ігровій кімнаті закінчується.

За умови урахування всіх зазначених моментів організації, проведення, правильного ставлення та тривалості занять у дітей з особливими освітніми потребами спостерігаються такі позитивні зміни: підвищується довіра до самих себе, батьків, інших людей; відбувається прийняття свого досвіду; посилюється готовність виявляти свої рішення і реагувати на зауваження батьків і дорослих; з'являється готовність до спілкування з оточуючими; поступово формується власна думка; знижується тривожність; суттєво підвищується самооцінка; в умовах вільної гри починають активізуватися довільні процеси уваги та пам'яті; активно розвивається творча уява; виникає готовність до співпраці, а також розвивається комунікативна діяльність, мовленнєва активність.

При оцінюванні результатів упровадження ігрових технологій необхідно враховувати, що діти з особливими освітніми потребами не здатні до спілкування відповідно до їх віку. Проте в них збережені більш ранні форми впливу. Тому на перших етапах

терапевтичної роботи виявляються саме ці збережені форми контактів і спілкування з дитиною будується на їх основі.

Г. Лендрет зазначає, що спроби встановити мовленнєві контакти або організувати гру без урахування доступних дитині рівнів комунікації можуть одразу створити атмосферу непорозуміння між дорослими і дитиною. Окрім того, у цих випадках дитина може зафіксувати ситуацію як одну з тих невдач, в яких не раз вона опинялася з огляду на існуючі психофізичні особливості. У процесі впровадження ігрових технологій дорослий має поставити завдання, не зазначаючи конкретні шляхи спілкування, даючи таким чином дитині змогу самостійно вирішувати, яким шляхом їй буде зручно це зробити.

Зважаючи на вищезазначене, на першому етапі корекційної роботи не бажано давати конкретні мовленнєві інструкції, ставити велику кількість запитань, необхідно утримуватись від оцінок. Важливо, щоб дитина відчувала, з одного боку, зацікавленість дорослого, а з іншого – цілковиту свободу дій, невторчання і неперешкоджання активній діяльності дитини.

На початкових етапах роботи батьки мають дотримуватися тактики витримки, завдяки чому формуються перші немовленнєві контакти. Це досягається за допомогою значних зусиль, такту, уваги до дитини, витримки і терпіння батьків. Бувають випадки, коли протягом усього сеансу дитина ніяк не реагує, залишається нерухомою. Проте, і в такій ситуації не потрібно активно стимулювати її до гри. Згодом вона звикне до нового середовища, у неї виникне зацікавленість до іграшок тощо. Час, який дитина використовує, щоб освоїтися, може бути більшим або меншим, залежно від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку.

Необхідно зазначити, що для батьків, як і для терапевта, головним має бути не те, що саме робить дитина, а факт цієї діяльності, тобто те, що вона почала виявляти себе в діяльності.

Наступний крок роботи – уважне і водночас ненав'язливе залучення батьків до діяльності дитини. Досить складно давати конкретні рекомендації та поради. Проте у будь-якому випадку батьки повинні бути учасником-спостерігачем, а не ігровим партнером. Вони мають слідувати за дитиною, повторювати її дії. У деяких випадках порушень психофізичного розвитку діти, граючись самостійно, ставлять стереотипні запитання, які не адресовані конкретній особі та позбавлені, здебільшого,

пізнавальної та комунікативної мотивації. Проте, ці запитання відображають емоційний стан дитини. За цих обставин батькам рекомендується повторювати запитання з копіюванням інтонацій голосу дитини. Внаслідок цих дій діти згодом починають самостійно давати відповіді, у них з'являється фразове мовлення, посилюється його комунікативна функція та ін.

Така поведінка експериментатора для дитини є досить незвичною, це породжує у неї зацікавленість, провокує до діяльності. У дитини підвищується орієнтована діяльність, вперше виникає або посилюється спонтанне мовлення. Завдяки виникненню різних форм діяльності (мовленнєва, діюча), до яких батьки ставляться з розумінням, заохочуючи спонтанну діяльність, коли активність дитини адресується їм, між ними виникають стійкі контакти.

Головним результатом упровадження ігрових технологій є налагодження стосунків у родині. Дитина починає позитивно реагувати на оточуючих, виникають особливі взаємини, то базуються на довірі, позитивній реакції на батьків. При вираженому аутизмі, складних формах порушень інтелекту, цілковитій відмові від мовлення, кататонічних явищах контакт із батьками налагоджується зі значними труднощами і проявляється менш відверто.

Результативність ігрових технологій забезпечується не лише кількістю сеансів, а і змістом спільної ігрової діяльності батьків і дитини, тобто використанням найбільш адекватніших рівневі дитини, доступних їй форм взаємодії.

Висновки. Таким чином, аналіз впровадження інноваційних методик та роль батьків у їх використанні дає можливість зробити висновок про те, що найефективнішою і найсприятливішою інноваційною психокорекційною технологією для застосування в закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами ігрових технологій. Серед останніх чільне місце займає народна гра. Вивчення особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами за допомогою сучасних інноваційних технологій дає можливість зробити висновок, що в результаті проведення занять в ігровій формі у більшості дітей з особливими освітніми потребами відбуваються позитивні зрушення у поведінці, розвиток комунікативної діяльності та ін. У дітей зникають страх і побоювання; вони поведуться природно, вільно, активно, емоційно і головне – у них виникає контакт з експериментатором, батьками, оточуючими.

РОЗДІЛ 7
СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ
ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

РОЗДІЛ 8
ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО З ОРГАНІЗАЦІЇ ТРАЄКТОРІЇ
НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ)
ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Близнюк Марина Юріївна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ
В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Актуальність. Зміни, які відбулися за останні десятиліття в гуманітарній сфері життя українського суспільства, проявилися в посиленні уваги до проблем і потреб тих категорій і груп населення, які раніше не виправдано розглядалися як незначні, або взагалі не помічалися та ігнорувалися, чи навмисно замовчувалися та не розглядалися. Мова йде про осіб з порушеннями психофізичного розвитку, у тому числі й про дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У ХХІ столітті в Україні держава та суспільство змінили своє ставлення до осіб з інтелектуальними порушеннями: члени суспільства стали більш уважними до цієї категорії людей, з розумінням ставляться до їхніх потреб і викликів, які стоять перед ними.

На думку В. Бондаря, М. Дмитрієва І. Єрмакова, С. Кривошеї, Г. Лабайчук, О. Полторацького, К. Рейди, В. Середні, Т. Симоненко, К. Тороп, С. Чистоголян та інших, соціальна реабілітація є головним фактором успішної інтеграції осіб з психофізичними порушеннями в суспільство, їх працевлаштування, повноцінного, автономного, рівноправного та активного життя.

З метою забезпечення повноцінної життєдіяльності осіб зазначеної категорії в Україні створена мережа центрів соціальної реабілітації дітей відповідних категорій. У цих закладах проводяться заходи спрямовані на педагогічну, психологічну, соціально-побутову та медичну реабілітацію з осіб порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі й дітей з інтелектуальними порушеннями.

За даними І. Дмитрієвої, Т. Ілляшенко, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Стадненко, М. Супруна, О. Хохліної, Д. Шульженко та інших, важливу роль в соціальній адаптації, формуванні ключових, галузевих та предметних компетентностей, формуванні навичок самообслуговування та елементарних трудових умінь відіграє рівень пізнавального розвитку в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Пізнавальний розвиток кожної дитини залежить від рівня інтелектуального розвитку, мотивації особи до навчання, стану розвитку мисленнєвої діяльності, пам'яті, уваги, сприйняття, уяви та інших процесів.

На переконання Б. Айзенберг, І. Баскакова, Л. Бурлачук, Т. Власової, М. Певзнер, Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Григоніс та інших, пам'ять відіграє одну з провідних ролей в розвитку особистості. На думку дослідників, розвиток пам'яті у дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від однолітків з нормотиповим розвитком.

Мета роботи полягає у висвітленні методи та прийоми розвитку пам'яті в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту в умовах соціально-реабілітаційного центру.

Виклад основного матеріалу. Для покращення процесу запам'ятовування, збереження та відтворення школярами інформації, вчителю необхідно навчати дітей мнемічним прийомам.

Т. Зінченко стверджує, що мнемотехніка сприяє формуванню правильного образу в дитини й забезпечує успішну роботу пам'яті під час пізнавальної діяльності осіб зазначеної категорії. Ефективність мнемотехніки залежить від тих методів із засобів, які використовує педагог для розвитку пам'яті запам'ятовування в дітей в умовах соціально-реабілітаційного центру.

Позитивно оцінював мнемотехніки О. Леонт'єв. На його думку, значення мнемотехніки в розвитку пам'яті дітей з порушеннями інтелекту полягає в тому, що коли ми використовуємо допоміжні засоби, ми змінюємо звичний хід нашого запам'ятовування.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, фахівці соціально-реабілітаційних центрів розуміють, що без застосування сучасних спеціальних методів у навчальній діяльності, розвивати пам'ять в осіб з порушеннями інтелекту стає все складніше.

Для розвитку пам'яті в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку в корекційному процесі, на нашу думку, необхідно цілеспрямовано створювали певні психолого-педагогічні умови:

- навчання дітей означеної категорії мнемістичним прийомам;
- застосування мнемістичних прийомів під час розв'язання пізнавальних завдань на заняттях в соціально-реабілітаційних центрах;

- активізація пізнавальної діяльності із застосуванням гри.

Для реалізації психолого-педагогічних умов з розвитку пам'яті в дітей з порушеннями інтелекту на практиці ми розробили комплекс прийомів і вправ для застосування на корекційних заняттях в умовах соціально-реабілітаційного центру.

Складання та застосування комплексу вправ пов'язане з тим, що під час навчальної діяльності перед дітьми зазначеної категорії ставиться важливе завдання запам'ятати на тривалий час великий обсяг інформації, але згодом ця інформація – забувається.

Добре розвинута пам'ять є головним процесом успішної навчальної діяльності, адже молодший школяр повинен вміти концентрувати свою увагу на поясненнях фахівців соціально-реабілітаційного центру, утримати в пам'яті тривалий період часу потрібну інформацію. Дуже важливо формувати в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями навички міркування, певного аналізу, порівняння, узагальнення та виділення суттєвих ознак предметів, розвивати пізнавальну активність тощо. Розвиток процесу мислення тісно пов'язаний з пам'яттю.

Однією з найбільш важливих орієнтацій у розв'язанні цього завдання є створення таких умов, які б забезпечували повноцінний розумовий розвиток дітей з порушеннями інтелекту.

У процесі корекційної роботи в соціально-реабілітаційному центрі, одним із важливих завдань для педагогів є систематична та цілеспрямована робота з розвитку пам'яті в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Робота повинна бути спрямована насамперед на навчання дітей означеної

категорії прийомам раціонального запам'ятовування з належною їхньою мотивацією.

На заняттях присвячених письму та читанню ми пропонуємо використовувати наступні методи:

1) зоровий диктант (зазначений вид роботи розвиває зорову пам'ять, тим самим сприяючи формуванню навичок безпомилкового письма);

2) промовляння (зазначений вид роботи розвиває всі види пам'яті);

3) слуховий диктант (зазначений вид роботи розвиває всі види пам'яті; розвиваючи пам'ять, таким чином, розвивається грамотність у дітей зазначеної категорії);

4) письмо по пам'яті (зазначений вид роботи є поширеним прийомом «тренування» пам'яті на заняттях письма та читання);

5) творча робота з картками (зазначений вид роботи розвиває всі види пам'яті).

Вважаємо за необхідне навести приклади мнемічних методів до корекційних занять з письма й читання, спрямованих на розвитку пам'яті в дітей з інтелектуальними порушеннями.

На заняттях присвячених розвитку математичних здібностей і логічного мислення ми пропонуємо наступні спеціальні прийоми розвитку пам'яті:

1) прийом уявного складання плану – складання плану в усній формі в процесі опрацювання математичного матеріалу. Це може бути складання плану розв'язання арифметичних задач, математичних прикладів тощо. Надалі дитина молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту повинна працювати у відповідності до складеного плану. Поступово дитина вивчає напам'ять план розв'язання (алгоритм дій), що сприяє більш уважному вивченню запропонованого матеріалу математичного змісту та кращому його усвідомленню, отже, відбувається позитивний вплив на запам'ятовування математичного матеріалу (завдання фахівці соціально-реабілітаційного центру можуть розробляти самостійно з опорою на навчальну програму з математики для відповідної категорії дітей або скористуватися підручниками математики для відповідного класу та категорії дітей. Для осіб з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку актуальними є приклади та прості й складені

арифметичні задачі на чотири арифметичні дії: додавання, віднімання, множення, ділення);

2) прийом співвідношення. Одним із способів покращення розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу є співвідношення досліджуваного матеріалу з раніше вивченим (для осіб з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку актуальними є приклади та прості й складені арифметичні задачі на теми «Величини», «Нумерація» та інші);

3) прийом використання стимулюючих ланок. Послідовність думок (А, В) легше запам'ятовується, коли між ними присутня думка М, тобто, послідовність набуває вигляду (А; М; В). При цьому думка М є стимулюючою ланкою (для осіб з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку актуальними є приклади та прості й складені арифметичні задачі на чотири арифметичні дії: додавання, віднімання, множення, ділення);

4) прийом виділення смислових опорних пунктів. Одним із варіантів цього прийому є прийом запам'ятовування за допомогою символів (для осіб з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку актуальними є приклади та прості й складені арифметичні задачі на чотири арифметичні дії: додавання, віднімання, множення, ділення. Також актуальними для школярів цього віку є різноманітні ігри та вправи, які сприяють розвитку пам'яті, уваги, мислення та логіки.

Для ефективного проведення корекційних занять в умовах соціально-реабілітаційного центру важливо враховувати наступні рекомендації:

1) під час проведення заняття, фахівцю не потрібно поспішати переходити до нового матеріалу чи використовувати нові мнемічні техніки, якщо матеріал з попереднього заняття не якісно засвоєний дітьми або в них не сформовані навички застосування певного мнемічного прийому;

2) у випадку відставання однієї дитини чи декількох від решти осіб, доречно не «затримувати» інших відвідувачів центру, а організувати додаткове заняття (можливо – низку додаткових занять) з відстаючими дітьми з порушеннями інтелекту;

3) під час проведення занять фахівцю потрібно звертати увагу на те, чи всі діти правильно розуміють інструкції та пояснення педагога. У роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які мають інтелектуальні порушення за необхідності потрібно повторно

пояснити особам зазначеної категорії правила виконання завдання, алгоритм дій тощо;

4) деякі вправи є складними для дітей означеної категорії, тому необхідно пояснювати дітям, що не варто прагнути виконати все і відразу. Доречно виконувати невеликими порціями, наприклад виконувати певні вправи щодня по одній;

5) фахівцю соціально-реабілітаційного центру необхідно підбирати матеріали з урахуванням інтересів дитини, тобто її мотивувати до занять;

6) під час проведення занять фахівцю потрібно надавати можливість дитині більше проявляти самостійність і автономію. На корекційних заняттях вчитель повинен виконувати функції порадника, намагатися спрямовувати або підказувати не в повній мірі, даючи можливість дитині розвивати пам'ять, мислення та інші пізнавальні процеси;

7) фахівцю соціально-реабілітаційного центру потрібно обов'язково обговорювати відповіді дітей з порушеннями інтелекту та залучати до цього обговорення інших дітей, які приймають участь у корекційному процесі.

Висновки. Для раціонального запа'ятовування на заняттях присвячених письму та читанню пропонуємо використовувати такі прийоми, як зоровий диктант, промовляння, слуховий диктант, письмо по пам'яті та творча робота з картинками. На заняттях присвячених математиці нами пропонуються такі спеціальні прийоми розвитку пам'яті, як: уявне складання плану, прийом співвідношення, прийом використання стимулюючих ланок та прийом виділення смислових опорних пунктів.

Доречно дотримуватися наступних рекомендацій: якісне засвоєння дітьми мнемічних прийомів та навчального матеріалу; можливість проведення додаткових занять для дітей які відстали від основної групи; усвідомленість фахівцем того, що діти з порушеннями інтелекту правильно розуміють його пояснення та інструкції; пояснення дітям того, що не варто прагнути виконати всі завдання й відразу; виконання завдань невеликими порціями; підбір матеріалів, які б мотивували дітей до занять та враховували їхні інтереси; надання дітям можливості більше проявляти самостійність і автономію; обговорення відповідей дитини та залучення до цього процесу інших дітей.

Валько Тетяна Ігорівна

асистент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка

ВПЛИВ ВИХОВАННЯ У БАТЬКІВСЬКІЙ РОДИНІ НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Сучасний етап розвитку освіти характеризується пошуком ефективних шляхів соціалізації випускників спеціальних закладів освіти. Значних успіхів під час підготовки підлітків з інтелектуальними порушеннями до самотійного життя можливо досягнути лише за умови активної участі сім'ї, і в першу чергу батьків. В зв'язку з цим, проблема впливу особливостей батьківського виховання на формування уявлень про самотійне сімейне життя у підлітків з інтелектуальними порушеннями не втрачає актуальності.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження впливу особливостей виховання у батьківській родині на формування уявлень про самотійне сімейне життя у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Для переважної більшості родин (36 %), в яких виховуються підлітки з інтелектуальними порушеннями характерною є «авторитарна гіперсоціалізація». Цей тип виховання передбачає, що батьки вимагають від дитини безапеляційної слухняності та дисципліни. Вони нав'язують свою волю у всьому, суворі до проявів свавілля, прискіпливо стежать за соціальними досягненнями підлітка. При цьому вони добре знають свою дитину та її індивідуальні особливості.

Другим переважаючим типом виховання у родинах підлітків з інтелектуальними порушеннями є «інфантилізація дитини» (27 %). За таких умов батьки не змінюють ставлення до дитини під час її дорослішання, применшують можливості, відчувають постійний жаль, все пробачають, не чекають самотійності.

У 9 % респондентів виявлено «відторгнення дитини», що передбачає переважання у вихованні емоцій роздратування, розпачу, сорому спрямованих на підлітків з інтелектуальними порушеннями. Ще у 9 % родин виявлено «симбіотичний» тип виховання, за якого дитина знаходиться у центрі уваги та інтересів

батьків. Батьки намагаються задовольнити всі її потреби, відгородити від труднощів та неприємностей життя.

Соціально-бажаний образ батьківського виховання було виявлено у 18% респондентів. Заснований на демократичних принципах, він передбачає довіру батьків до дитини, заохочення її ініціативи та самостійності.

Після визначення переважаючого типу виховання у батьківських родинх було проведено дослідження уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про свою майбутню сім'ю. Встановлено, що у 100% респондентів ці уявлення є несформованими та ґрунтуються переважно на позитивних емоційних очікуваннях від сімейного життя: «У нас буде повага в сім'ї», «Я, жінка і 2 дітей живемо щасливо», «Чоловік повинен ходити на роботу, поважати, захищати. Діти, щоб слухались», «Щоб всі були щасливі. Двох дітей мені вистачить» та ін. Переважна більшість підлітків свою розповідь про майбутню сім'ю розпочали фразою «Вона буде нормальною».

Спостереження за емоційними реакціями респондентів дозволяє стверджувати, що це завдання було для них досить складним. 25% підлітків з інтелектуальними порушеннями відмовились відповідати, пояснивши, що не задумувались про свою майбутню сім'ю. 12% підлітків відповіли, що не хочуть мати свою сім'ю і особливо дітей. Респонденти зауважили, що їх батьки вважають, що їм про це не варто думати.

Найбільш оптимістичні уявлення про самостійне сімейне життя були у підлітків, що виховуються у сім'ях, де переважає довіра та заохочення самостійності дитини. Ці учні зауважують, що навіть під час самостійного сімейного життя вони дослухатимуться до порад батьків, потребуватимуть їх допомоги та супроводу.

Висновки. Результати дослідження свідчать, що досвід виховання у батьківській родині впливає на формування уявлень про сім'ю у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Неправильна стратегія виховання, що передбачає обмеження ініціативності, нівелювання потреб, уникнення самостійності підлітка негативно впливає на формуванні образу самостійного сімейного життя. Результати дослідження вказують на необхідність фахового втручання з метою психолого-педагогічної корекції ставлення до власного сімейного досвіду підлітків з інтелектуальними порушеннями з метою розкриття альтернативних, варіантів самостійного сімейного життя.

Дегтяренко Тетяна Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність. Соціальне партнерство у сфері освіти й до воєнного стану набувало широкого вжитку, зокрема, і у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. До цього заклади освіти спонукало бажання покращити якість надання освітніх послуг, які безпосередньо пов'язані із якістю матеріально-технічної бази закладу освіти. Заклади загальної середньої освіти, з точки зору організації їх структури, є відкритими установами, які готові для співпраці у цьому напрямі.

Особливого значення питання впровадження соціального партнерства у сфері освіти набувають в умовах воєнного стану, оскільки забезпечення якості надання освітніх послуг населенню з особливими освітніми потребами та розвиток існуючої бази їх освітньої підготовки стає більш ефективним за використання нових ресурсів, отриманих саме завдяки соціальному партнерству.

Метою публікації є висвітлення питання доцільності формування теоретичних знань та практичних вмінь у здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта реалізовувати соціальне партнерство в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціальне партнерство в сучасних умовах розвитку суспільства, в тому числі і освіти, є принциповою необхідністю, оскільки саме освіта, в першу чергу спеціальна та інклюзивна, відкрита для співпраці, швидше реагує на суспільні зміни в державі та знаходить нові ресурси для їх реалізації.

Соціальне партнерство на рівні закладів середньої освіти включає тісну співпрацю з владою, бізнесом, місцевою громадою та терито-ріальними інституціями для досягнення найкращого суспільного результату в сфері надання освітніх послуг.

Концепція партнерства закладу освіти передбачає здійснення: постійного пошуку нових ресурсів для задоволення освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами та їх батьків; запровадження інновацій; розробку проєктів, програм, що враховують інтереси закладу і є корисними для соціального розвитку партнерів.

Особливо актуальними питання реалізації соціального партнерства нпбули в умовах руйнування матеріально-технічної бази освітнього закладу та її відновлення, а значить здатності адміністрації та педагогічних працівників, поза прямими їх обов'язками здійснювати діяльність по пошуку та залученню коштів на ці потреби. Це означає, що вони мають володіти навиками реалізації соціального партнерства під час роботи зі спонсорами.

Зазначене вище стало підґрунтям доцільності формування здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта теоретичних знань та практичних вмінь реалізовувати соціальне партнерство в галузі спеціальної та інклюзивної освіти як під час мирного, так і під час воєнного стану. За таких умов постала потреба у впровадженні навчальної дисципліни «Соціальне партнерство в галузі спеціальної та інклюзивної освіти» у підготовку майбутніх фахівців цієї спеціальності.

Висвітимо досвід кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка щодо впровадження курсу «Соціальне партнерство в галузі спеціальної та інклюзивної освіти» у підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта.

По-перше, для формування у магістрантів основних теоретичних засад соціального партнерства приділялася увага наступним питанням:

- теоретичним основам соціального партнерства, а саме його сутності.

Сутність понять соціального партнерства включає участь батьків дітей з ООП як замовників освітніх послуг, реформування інституціонально-політичного устрою в Україні та особливості соціальної інтеграції;

- базовим принципам та теоретичним моделям соціального партнерства на регіональному рівні.

Цілі соціального партнерства на регіональному рівні включає: реалізацію соціальних інтересів основних груп суспільства регіону; моделі соціального партнерства (програми, проекти тощо); принципи соціального партнерства на регіональному рівні; технології реалізації соціальних проектів і програм в регіоні.

- практиці розбудови соціального партнерства в галузі освіти на рівні територіальних громад.

Соціальне партнерство в освіті і його зміст на рівні територіальної громади включає: поняття соціального партнерства на різних рівнях управління, соціальне партнерство в освіті на інституційному рівні; соціальне партнерство в освіті на рівні громадських організацій; участь засобів масової інформації і їх вплив на розвиток соціального партнерства; волонтерство та соціальне партнерство.

По-друге, з магістрантами розглядалася практика розбудови соціального партнерства, а саме:

– партнерську взаємодію з батьками у закладах з інклюзивним навчанням дітей з ООП, яка включає: мету і завдання співпраці з батьками дітей з ООП у закладі освіти; принципи побудови роботи з батьками; зміст і методи вивчення готовності сім'ї до партнерської взаємодії; участь батьків у роботі команди психолого-педагогічного супроводу;

– професійне співробітництво в загальноосвітньому закладі освіти з інклюзивною формою навчання дітей з ООП, яке базується на використанні: сучасних тенденції організації освітнього процесу в загальноосвітньому закладі освіти з інклюзивною формою навчання дітей з ООП; науково-методичних основ професійного співробітництва у закладі з інклюзивним навчанням дітей з ООП; організаційно-методичних умов професійного співробітництва у закладі з інклюзивним навчанням дітей з ООП; співробітництві фахівців загальної та спеціальної освіти; професійного співробітництва ІРЦ із закладами з інклюзивним навчанням дітей з ООП.

В основу вивчення навчальної дисципліни та змісту курсу «Соціальне партнерство в галузі спеціальної та інклюзивної освіти» були покладені результати досліджень сучасних українських науковців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти з цієї проблеми, що висвітлені у їх останніх публікаціях.

Зазначимо, що вивчення навчальної дисципліни «Соціальне партнерство в галузі спеціальної та інклюзивної освіти» ґрунтується на чіткому розумінні змісту професійної діяльності майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта з врахуванням наукових, організаційних, методологічних засад розбудови соціального партнерства та соціального діалогу. Таке розуміння є теоретичним орієнтиром у визначенні змісту і цілей навчання майбутніх фахівців основам соціального партнерства у педагогічній роботі.

Висновки. Проблеми реалізації соціального партнерства у спеціальній та інклюзивній освіті загострилася в умовах воєнного стану. Тому існує доцільність формування теоретичних знань та практичних вмінь у здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта здійснювати соціальне партнерство на практиці. Соціальне партнерство має стати складовою та видом їх професійної діяльності, яка спрямована на ефективну розбудову партнерської взаємодії, спрямовану на підвищення ефективності надання якісних освітніх послуг для дитячого населення з ООП в Україні. Це підтверджує доцільність впровадження курсу «Соціальне партнерство в галузі спеціальної та інклюзивної освіти» у підготовку здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Долганюк Ольга Василівна

учитель вищої категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

Зубрилова Ольга Миколаївна

учитель вищої категорії
комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

ВПЛИВ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ НА РОЗВИТОК ТА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Освітній процес у спеціальній школі проводиться таким чином, що вихованці не тільки збагачують свої знання з основ наук, але й одночасно розвиваються, самореалізуються, вдосконалюються. Особливе місце у корекційно-розвитковій роботі займає гурткова діяльність.

Питанням організації корекційно-розвиткової роботи дітей з порушенням інтелектуального розвитку займались науковці: В. Воронкова, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Липа, В. Мачихіна, С. Миронова, Б. Пузанов, В. Синьов та інші. Їх дослідження свідчать, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку повинні навчитись спілкуватись з оточуючими людьми, тобто мати відповідний рівень розвитку усного і писемного мовлення; самостійно опрацьовувати інформацію, вміти читати газети, журнали, художні твори і не лише читати, але й розуміти та усвідомлювати їх сутність, обмірковувати їх, правильно і послідовно

висловлювати свою думку; правильно адаптуватися в сучасному середовищі. Саме цьому сприяє організація позакласної корекційно-виховної роботи в спеціальній школі.

Мета роботи полягає в розкритті основних умов організації роботи гуртків у спеціальній школі як важливої складової корекційно-розвиткової роботи та соціалізації дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Школа після уроків – це світ творчості, прояв та розкриття кожною дитиною своїх інтересів, своїх захоплень, свого «я». Тут дитина робить вибір, вільно виявляє свою волю, розкривається як особистість. Відомо, що дитяча творчість – явище унікальне. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку упродовж усього життя розвиваються незалежно від ступеня тяжкості дефекту. Своєрідність розвитку таких учнів полягає в тому, що він утруднений як зовнішніми, так і внутрішніми факторами: невідповідність рівня інтелектуального розвитку віку, недорозвинення дрібної моторики рук, погана сприйнятливості до всього нового, недостатність всіх рівнів розумової діяльності, процеси порівняння та узагальнення, логічного аналізу та синтезу, труднощі абстрагування, зниження пізнавальних інтересів. І, мабуть, не буде помилкою сказати, що дитині, особливо дитині з порушенням інтелекту, для повноцінного розвитку заняття творчістю потрібні як повітря. На таких заняттях йде освоєння та розуміння навколишнього світу, краси, гармонії.

Важко переоцінити виховне та освітнє значення діяльності дітей за їхніми інтересами, що організується та проводиться у різних гуртках. Створення умов самореалізації дитини з особливими освітніми потребами у творчості, втілення у художній роботі власних неповторних рис, своєї індивідуальності – є основою гурткової роботи у спеціальній школі.

Практика роботи спеціальної школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку показує, що раціональна організація внутрішньо шкільної гурткової роботи сприяє більш глибокому і всебічному розвитку учнів, допомагає позитивно вирішувати завдання корекційно-розвиткової роботи і компенсації різних дефектів розвитку.

Гуртки учнівські – шкільні самодіяльні об'єднання учнів, які поглиблено вивчають техніку, літературу, мистецтво, займаються спортом; одна з форм позакласної та позашкільної роботи. Завдання

гуртків – задовольняти інтереси учнів, їхні потреби, розвивати творчу ініціативу, формувати практичні вміння й навички, сприяти розвитку мовлення, надавати можливість виявляти здібності. У спеціальних школах поширені предметні гуртки, художні, спортивні, технічні, а також декоративно-ужиткового мистецтва. Гуртки організуються під керівництвом педагогів або спеціалістів, які залучаються школою. Гуртки працюють за програмами, що розробляють керівники спеціальних шкіл залежно від місцевих умов, складу учасників, їхніх інтересів і рівня підготовки. Гуртківці беруть участь у конкурсах, фестивалях, масових виступах, спортивних змаганнях та спеціальних олімпіадах. Результати роботи гуртків демонструються на загальношкільних святах, тематичних вечорах, виставках і конкурсах дитячої творчості.

Для організації позаурочної роботи у спеціальній школі залучається весь педагогічний колектив. Вчителі і вихователі створюють тематичні гуртки, складають плани роботи, відбирають дітей до гуртків за здібностями, нахилами та інтересами, передають свої знання, уміння та досвід, що стануть необхідними та корисними вихованцям у їхньому самостійному житті. В позакласній виховній роботі треба прагнути максимально розширювати кругозір учнів доступними видами практичної діяльності в позаурочній обстановці, в цікавій формі виховувати і прищеплювати життєво необхідні навички і звички.

Гуртки створюються за напрямками: предметний, художньо-естетичний, еколого-натуралістичний, фізкультурно-спортивний, краєзнавчий. Охоплюються гуртковою роботою учні як початкових класів, так і старших.

Для узагальнення, систематизації, розширення і закріплення знань, вмінь, навичок для учнів спеціальної школи у старших класах можна організувати різноманітні предметні гуртки (наприклад: математичний, історичний, географічний, домоводства тощо). Заняття предметних гуртків сприяють розвитку багатьох психічних функцій у дітей, а саме: логічного мислення, пам'яті, уваги, розвитку особистісно-вольові якості учнів: спостережливості, уміння встановлювати спільне та відмінне у явищах та подіях, що спостерігаються. Під час гурткових занять у дітей виховуються почуття колективізму, уміння працювати в групі та відчувати радість цієї роботи.

Велике корекційно-виховне значення мають гуртки художньо-естетичного напрямку (хоровий, танцювальний, ляльковий театр,

драматичний), образотворчого мистецтва, вишивки, м'якої іграшки, виробів з паперу, пластичних, природних матеріалів тощо. Заняття в таких гуртках сприяють вихованню організованості, зібраності, посидючості, чіткості та охайності в роботі. Тематика гуртків може бути різноманітною, наприклад: «Юний художник», «Гурток образотворчого мистецтва», «Зроби сам», «Конструктор», «Умілі руки» тощо.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку найчастіше не вміють виділяти особливості форми, кольору, не можуть правильно усвідомити розташування предметів у просторі, тому значне місце у позакласній роботі відводиться малюванню. Одне з головних корекційних завдань цих занять полягає у тому, щоб формувати в учнів спеціальної школи вміння розпізнавати ознаки предметів (колір, форму, пропорції), щоб діти були спроможні виділяти предмети серед інших, проаналізувати їх, порівнювати з іншими предметами.

Для цього у позакласній діяльності використовують наступні методи впливу:

- бесіда з використанням репродукцій картин;
- екскурсії у картинну галерею;
- відвідування та організація художніх виставок, малюнків;
- тематичне малювання тощо.

Важливе значення для особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами мають театральні, драматичні гуртки та гуртки літературного читання. У даних гуртках проводиться робота з розвитку мовлення, збагачення словника дітей, прищеплення читацького інтересу, розвиток творчих здібностей, вміння триматись перед аудиторією.

У спеціальній школі поширені хорові й танцювальні гуртки. Робота цих гуртків свідчить, що багатьом дітям доступні масові види художньої самодіяльності. Їх досвід активної участі в різноманітних фестивалях, концертах, святах показує, що гуртківці, за умов систематичних занять, досягають певних успіхів. Діти знайомляться з народними і сучасними піснями, вивчають музичні інструменти, вчать танці різних народів світу, елементи сучасних видів танцю, що сприяє розвитку не лише естетичних смаків, але й фізичному розвитку, формуванню адекватної самооцінки, правильній поведінці у суспільстві, збільшенню кругозору дитини.

У процесі роботи в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку долається почуття скутості, невпевненості у своїх силах, почуття неповноцінності. Практика роботи спеціальної школи показує, що педагогічно виправдана така організація позакласної роботи, коли учні таких шкіл беруть участь у окремих міських, всеукраїнських заходах разом із школярами масових шкіл. Це можуть бути свята пісні та танцю, різні трудові справи, виставки творчих робіт. Гуртки художньо-естетичного напрямку сприяють загальному розвитку та вихованню учнів. Діти вчаться виступати не лише перед учнями школи, а й в інших аудиторіях поза школою. Заняття у гуртках також сприяють естетичному вихованню, що є складовою загальної системи виховання.

Не потрібно забувати і про фізичне виховання учнів спеціальної школи. Для цього у школі організуються спортивні секції. Елементи спорту можуть включатися у різні позакласні заходи. Специфіка спеціальної школи полягає у тому, щоб правильно підібрати види завдань і оцінити дітей за їх психофізичними можливостями та особливостями. Заняття ритмікою та фізкультурою також тісно пов'язані із завданнями естетичного виховання. Корекція рухових недоліків, вироблення правильної постави, розвиток почуття ритму, крім безпосереднього на рухові функції, певним чином впливають на виховання почуття краси, формування красивих, граціозних рухів. Слід систематично та послідовно прищеплювати дітям смак до простого, зручного та красивого. У другій половині дня можна організувати різноманітні рухові ігри, естафети, змагання з бігу, стрибків, прості прогулянки тощо.

Значне виховне і пізнавальне значення мають гуртки еколого-натуралістичного напрямку. Вибір діяльності для таких гуртків дуже різноманітний. Натуралістична робота, включає наступні напрямки роботи:

- спостереження за життям рослин і тварин;
- спостереження за змінами в природі;
- вивчення природних багатств рідного краю (корисних копалин тощо);
- практична робота на пришкольній ділянці;
- участь у проведенні масових заходів (наприклад: «Свято осені», «День Землі», «Свято врожаю», акції «Збережи первоцвіт», «Замість ялинки – зимовий букет» тощо).

Догляд за кімнатними рослинами, городніми культурами, рослинами саду, вирощування плодів, овочів, квітів, основи раціонального догляду за тваринами, охорона птахів та тварин – це можуть робити сільські діти. У місті цю роботу можна почати з освоєння прийомів і правил догляду за кімнатними рослинами, домашніми тваринами та птахами. Старшокласникам під керівництвом педагогів можна доручити роботу з охорони навколишньої природи. Для цього доцільно закріпити за школою певні ділянки лісу, саду, парку, скверу та постійно проводити там роботу з охорони насаджень і розумного догляду за ними.

На заняттях гуртків краєзнавчого напрямку вихованці знайомляться з історією, традиціями, звичаями, обрядово-календарними святами, економікою, природними ресурсами рідного краю. Створення музею або етнографічного кабінету, організація тематичних виставок-експозицій, екскурсій сприятимуть національно-патріотичному вихованню, розвитку інтересу до вивчення історії, української літератури, рідної мови.

Відбір учнів до гуртків здійснюється згідно здібностей та інтересів дитини, з метою виправлення, корегування дефектів розвитку. Кожна дитина може брати участь не більше ніж в одному-двох гуртках. Гуртки з перших днів роботи не можуть бути укомплектовані повністю стабільним складом учнів. В процесі занять можливий перехід дітей з одного гуртка в інший. З відповідним бажанням дітей слід рахуватися і завжди задовольняти його в тих випадках, коли дитина проявляє справжній інтерес або ж коли для нього перехід в інший гурток доцільний.

Заняття гуртків розпочинаються через 2–3 години після закінчення уроків; якщо заняття гуртка проводяться після самопідготовки, то слід дати дітям час для відпочинку; гурткову роботу не слід проводити після вечері, виняток складають лише ті гуртки, в яких діти роблять будь-які речі, і праця не потребує від дітей розумового навантаження, засвоєння нових прийомів роботи. Тривалість заняття у гуртку 1 година. Кількість учнів 8-10 чоловік, окрім хорového гуртка, там наповнюваність може бути більшою. Заняття гуртка проводяться один раз на тиждень.

Велика увага на заняттях гуртка має приділяється наступним моментам: створення сприятливого психологічного клімату групи, створення ситуації успіху для кожної дитини з урахуванням її індивідуальних здібностей, підтримка позиції співпраці педагога з дитиною, як із рівним партнером.

Висновки. Отже, будь-який вид діяльності не тільки захоплюючий, а й пізнавальний. Гурткова робота дає можливість дитині з порушеннями інтелектуального розвитку виявити свою індивідуальність, втілити задум, відчувати радість творчості. Крім того, вихованці набувають навичок конструкторської, частково-пошукової діяльності, досвіду роботи в колективі, уміння вислуховувати та сприймати чужу точку зору. А саме це є своєрідною гарантією соціалізації особистості дитини в суспільстві.

Гурткова робота у спеціальній школі має різноманітні форми, і впроваджується за допомогою різних засобів виховного впливу та потребує включення дітей з особливими освітніми потребами у різні види діяльності для створення умов для соціалізації, тобто підготовки до самостійного життя та праці. Цьому сприяє гурткова робота, яка перетворює освітній процес у життєтворчий, коли особистість навчається творити саму себе і власне життя, розуміти іншого, відчувати взаємозалежність, вчитися пізнавати, працювати, жити разом. Все це працює на результат комплексної соціальної реабілітації вихованців спеціальної школи.

Косенко Юрій Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного
університету імена А. С. Макаренка

Косенко Яна Юріївна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імена А. С. Макаренка

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ПРОФІЛАКТИКИ
ПРАВОПОРУШЕНЬ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ**

Актуальність. Для дітей з інтелектуальними порушеннями властивими є різні форми поведінки, які мають відхилення від норми. Це проявляється в порушенні шкільної дисципліни, застосуванні брутальних слів, грубого, зверхнього відношення до однолітків, вчителів та батьків, вживанні алкоголю, тютюнопалінні, психічно активних речовин тощо (Ю. Залетов, Л. Зюбін, Н. Кокоєва, О. Ляшенко, А. Сманцер, О. Рангелова, Б. Пузанов та інші).

Одним із відхилень у осіб цієї категорії є правопорушення, тобто суспільно небезпечна, винна дія або бездіяльність, яка заборонена законом і передбачає юридичну відповідальність. Згідно статистичних даних, за останні роки прослідковується тенденція щодо збільшення правопорушень серед дітей та підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

У цих умовах особливу актуальність набуває профілактична робота серед школярів з порушеннями інтелекту щодо виявлення, обмеження та подолання факторів правопорушень. Проблема профілактично-правової роботи привертає увагу фахівців різних галузей знань: педагогіки, кримінології, соціології, психології та медицини.

На думку А. Висоцької, С. Миронової, М. Супруна та інших, однією із провідних задач сучасної олігофренопедагогіки є розв'язання проблеми схильності дітей і підлітків з інтелектуальними порушеннями до правонарушень і їх профілактика, активізація зусиль, спрямованих на усвідомлення причин протиправної поведінки дітей зазначеної категорії, пошук ефективних способів попередження та подолання девіантної поведінки у зазначених осіб.

Мета роботи полягає у висвітленні методичних рекомендацій з профілактики правопорушень школярів з інтелектуальними труднощами.

Виклад основного матеріалу. Профілактичний напрямок діяльності спеціального закладу середньої освіти з попередження та своєчасного виявлення відхилень у поведінці учнів із порушеннями інтелектуального розвитку є одним з важливих напрямків у межах розробленої нами моделі організації профілактично-правової роботи зі школярами зазначеної категорії.

Розроблені нами рекомендації щодо організації комплексної профілактично-правової роботи можуть бути використані в рамках комплексної та індивідуально-диференційованої роботи з дітьми та підлітками, які мають інтелектуальні порушення.

Рекомендації стосуються діяльності класного керівника, соціального педагога та шкільного психолога.

У межах розробленої моделі, нами запропоновані наступні методичні рекомендації для класного керівника з профілактично-правової роботи:

1) упорядкування соціального паспорта класу (своєчасно виявляти учнів, які перебувають у соціально небезпечному

становищі та у важкій життєвій ситуації, а також потребують індивідуального психолого-педагогічного підходу);

2) участь у розробці індивідуальної карти соціального та психолого-педагогічного супроводу учня з інтелектуальними порушеннями: спільно з шкільним психологом та соціальним педагогом розробити індивідуальний план роботи з профілактики / корекції ризиків формування психологічного неблагополуччя учнів, і навіть відхилень у них форм поведінки;

3) інформування всіх зацікавлених у профілактично-правовій роботі осіб (заступників директора з навчально-виховної роботи, соціального педагога, шкільного психолога): посилити контроль за соціально-психологічними умовами сімей, які перебувають у скрутній життєвій ситуації, а також потребують психолого-педагогічної підтримки;

4) систематично проводити соціальний патронат сімей з метою виявлення неповнолітніх дітей з інтелектуальними порушеннями, які перебувають у соціально небезпечному становищі та у важкій життєвій ситуації, а також потребують індивідуального психолого-педагогічного підходу (супроводу);

5) здійснювати постійне педагогічне спостереження (контроль) за учнями з порушеннями інтелекту, схильними до девіантних форм поведінки та які мають ознаки психологічного неблагополуччя. Здійснення контролю за відвідуванням дитиною занять, її успішністю. За підсумками щоденного оперативного контролю, здійснення індивідуальної роботи і школярем, інформування батьків з цього приводу;

6) своєчасно інформувати та залучати суміжних фахівців (медичних працівників, соціальних працівників, органи профілактики, представників ювенальної поліції, дільничного інспектора поліції тощо) для проведення консультацій з дітьми та батьками, надання їм адресної правової, соціальної, психологічної допомоги;

7) інформувати вчителів-предметників про дітей, які потребують індивідуального психолого-педагогічного підходу та проводити спільне спостереження за психоемоційним станом та поведінкою неповнолітніх;

8) при необхідності підготовка та направлення матеріалів до Ради профілактики спеціального закладу середньої освіти або внесення питання щодо поставки на шкільний облік дитини з порушеннями інтелекту.

На нашу думку, у випадку появи девіантної поведінки, класний керівник повинен дотримуватися певного алгоритму дій.

Нами було розроблено алгоритм дій для класного керівника за фактом вчинення правопорушення дитиною з інтелектуальними порушеннями, а саме:

1) надходження інформації від суб'єктів профілактики щодо здійснення підлітком певного правопорушення;

2) інформування всіх осіб, зацікавлених у профілактично-правовій роботі, за цим фактом (заступника директора з навчально-виховної роботи, соціального педагога, шкільного психолога та батьків);

3) збір інформації, що характеризує дитину з інтелектуальними порушеннями, її оточення, сім'ю тощо;

4) підготовка необхідних документів для постановки дитини з інтелектуальними порушеннями на внутрішній шкільний облік правопорушень;

5) розроблення плану супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями, розробка плану індивідуальної роботи з цим школярем із залученням усіх спеціалістів;

6) розроблення (коригування) плану роботи з класним колективом з профілактики правопорушень із залученням усіх суб'єктів профілактики;

7) розроблення (коригування) плану роботи з батьками дітей, які мають відхилення у поведінці;

8) проведення індивідуальної профілактичної роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями, яка систематично порушує поведінку;

9) аналіз соціальної адаптації учня, інформування шкільної ради профілактики, адміністрації школи за результатами профілактичної роботи;

10) за необхідності підготовка та направлення матеріалів про дитину з інтелектуальними порушеннями, яка систематично порушує поведінку до відділу по роботі з неповнолітніми особами міської (сільської, селищної) рад;

11) особиста участь у засіданні – представлення інтересів дитини зазначеної категорії, або внесення питання про зняття цієї особи з шкільного обліку правопорушників.

Методичні рекомендації з профілактично-правової роботи у спеціальному закладі середньої освіти для соціального педагога:

1) збір та докладне вивчення соціально-педагогічних характеристик класів та індивідуальних характеристик учнів (спільно з класним керівником), складання соціального паспорта учня, який має труднощі в соціально-психологічній адаптації;

2) упорядкування індивідуальної карти супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями по надання соціально-педагогічної допомоги та підтримки (постановка на безкоштовне або пільгове харчування у школі, контроль за відвідуваністю уроків та позаурочних занять, успішністю, організація зайнятості підлітків у позаурочний час, індивідуальне працевлаштування тощо);

3) спільно зі шкільним психологом і класним керівником розробити індивідуальний план роботи з учнем (учнями), які мають ознаки психологічного неблагополуччя та девіантної поведінки;

4) участь у роботі психолого-педагогічного консилиуму спеціального закладу середньої освіти з метою надання необхідної допомоги учням та їхнім сім'ям (виявлення та допомога в розв'язанні важливих сімейних, виховних, соціальних та інших проблем);

5) залучення батьків до активної взаємодії зі школою у розв'язанні психолого-педагогічних та соціальних труднощів розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, підвищення педагогічної компетентності батьків, своєчасне інформування та освіта батьків (батьківські збори, батьківський університет, консультування, анкетування, батьківський лекторій та інше);

6) організація соціально-педагогічного та психологічного супроводу та надання необхідної допомоги (корекція дитячо-батьківських відносин, індивідуальна робота з кожним членом сім'ї, корекція особливостей поведінки та спілкування з учасниками корекційно-освітнього процесу, запобігання агресивної поведінки та міжособистісних конфліктів тощо);

7) за необхідністю внесення пропозиції та підготовка документів щодо влаштування дитини, яка перебуває у складній життєвій ситуації до соціального притулку, на позбавлення батьківських прав, влаштування у прийомну сім'ю тощо;

8) при необхідності підготовка та направлення матеріалу до відділу по роботі з неповнолітніми особами міської (сільської, селищної) рад, особиста участь у засіданні відділу по роботі з неповнолітніми особами міської (сільської, селищної) ради, представлення інтересів дитини з інтелектуальними порушеннями про зняття з шкільного обліку правопорушників.

Методичні рекомендації з профілактично-правової роботи у спеціальному закладі середньої освіти для шкільного психолога:

1) проведення психологічної діагностики з метою виявлення труднощів в інтелектуальному, психоемоційному, особистісному

розвитку, у тому числі ознак високої тривожності, депресивного стану, дезадаптації в дітей з інтелектуальними порушеннями;

2) своєчасне виявлення психологічного неблагополуччя серед учнів та ознак відхиляється з метою надання своєчасної та комплексної допомоги дитині у вирішенні складної ситуації;

3) здійснення взаємодії з усіма суб'єктами профілактики, за необхідності залучення відповідних служб для роботи з підлітком;

4) участь у засіданнях шкільної ради профілактики спеціального закладу середньої освіти та за необхідності внесення пропозицій про зняття з обліку;

5) спільно з класним керівником, соціальним педагогом брати участь у розробці індивідуального плану роботи з виявлення / корекції психологічного неблагополуччя в учня з девіантною поведінкою, мінімізації ознак емоційної напруги та соціально-психологічного неблагополуччя;

6) проведення індивідуальних консультацій та корекційних занять, спрямованих на формування в учнів із порушеннями інтелекту життєво важливих навичок (позитивного ставлення до себе та до оточуючих, навичок саморегуляції психоемоційного стану, вирішення конфліктів та адекватної поведінки у стресових ситуаціях);

7) інформування батьків, з метою підвищення їх виховної компетентності та відповідальності за поведінку дітей, про особливості соціально-психологічного та емоційного розвитку дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями, проведення різних практикумів та тренінгів, що підвищують батьківську ефективність та компетентність (батьківські збори, консультування, анкетування, батьківський лекторій, батьківський університет та інше);

8) інформування дитини, учнів, батьків (або осіб, які їх замінюють), вчителів про місцеві, загальноукраїнські гарячі лінії «Телефонів довіри» для дітей та підлітків, центри психологічної підтримки, служби соціально-психологічної підтримки, реабілітацію та корекцію для дітей, куди можна звернутися за психологічною допомогою у кризовій ситуації;

9) інформування педагогічного колективу школи, шкільної ради профілактики щодо результатів психолого-педагогічної корекції дитини з порушеннями інтелекту з девіантною поведінкою.

Висновки. Для ефективної організації профілактично-правової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями необхідно дотримуватися певних методичних рекомендацій.

До найбільш важливих, на нашу думку, відносяться: здійснення постійного педагогічного спостереження (контролю) за учнями з порушеннями інтелекту, які схильні до девіантних форм поведінки; упорядкування соціального паспорта класу (своєчасне встановлення учнів, які перебувають у соціально небезпечному становищі та у важкій життєвої ситуації, а також потребують індивідуального психолого-педагогічного підходу); участь у розробці індивідуального плану профілактично-правової роботи; інформування всіх зацікавлених у профілактично-правовій роботі осіб; систематичне проведення соціального патронату сімей де виховується дитина з девіантною поведінкою; залучення батьків до процесу профілактично-правової роботи зі школярем; залучення суміжних фахівців до профілактико-правової роботи (медичних працівників, соціальних працівників, органи профілактики, представників ювенальної поліції, дільничного інспектора поліції тощо); інформування вчителів-предметників особливості поведінки певної категорії дітей; підготовка матеріалів на поставку дитини на облік шкільної ради профілактики (або зняття з обліку) та інші.

Лапіна Ельвіра Романівна
магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ФРАЗОВОГО МОВЛЕННЯ ПРИ НОРМОТИПОВОМУ ТА ПОРУШЕНОМУ РОЗВИТКУ

Актуальність. У формуванні особистості в старшому дошкільному віці важливу роль відіграє спілкування. На цьому етапі розвитку діти повинні вміти відповідати не лише на поставлені їм запитання та вести активний діалог, а й володіти самостійним фразовим мовленням, який є логічним і послідовно побудованим. Такі навички свідчать про високий рівень готовності до нового ступеня навчання та комунікації із соціумом. У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) такі навички відсутні, через неможливість в повноцінному обсязі розуміти мовлення інших та використовувати самостійне мовлення під час спілкування, тому такі діти мають труднощі у співіснуванні з оточуючим середовищем.

Основи фразового мовлення закладаються ще у ранньому дитинстві, під час спілкування дитини з оточуючими, під час ігор,

читання казок, але у дітей із загальним недорозвитком мовлення, фразове мовлення розвивається дещо інакше, ніж у однолітків із нормо типовим розвитком. Виходячи із зазначеного, доцільно дослідити та висвітлити специфіку формування фразового мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У наукових працях В. Бельтюкова, О. Гвоздева, Д. Ельконіна, О. Корнєва, О. Леонтєєва, Г. Розенгард-Пупко, Н. Швачкіна з різних позицій розглядають, виділяють і обґрунтовують чотири основні етапи мовленнєвого онтогенезу при нормотиповому розвитку.

Перший етап – ініціальний, він охоплює період від 10 до 18 місяців. Його основний зміст – оволодіння найпростішими навичками мовленнєвого спілкування за допомогою найелементарніших, неструктурованих форм висловлювань – голофраз.

На другому етапі, який ще називають раннім (18–30 місяців), дитина починає формувати мовленнєву систему, включаючи підсистеми мовленнєвих засобів, і продовжує удосконалювати навички мовленнєвого спілкування.

Третій етап – середній (30 міс.–6 років), характеризується завершенням формування мовленнєвих здібностей та досягненням достатньо високого рівня мовленнєвої та комунікативно-мовленнєвої компетентності, у цей час починається формування метамовних навичок.

Четвертий етап – пізній (6–12 років), його основним змістом є удосконалення прагматики мови у широкому діапазоні комунікативних і соціальних ситуацій, оволодіння навичками побудови складно-організованих зв'язних текстів, розвиток контекстного монологічного мовлення, засвоєння писемної мови.

Такі етапи були створені для того, щоб правильно відслідкувати стан мовлення дитини у певний період. Кожен етап має свою симптоматику та характерні особливості, які притаманні певному періоду.

Загальний недорозвиток мовлення вивчали такі українські науковці в галузі логопедії, як О. Боряк, Л. Вавіна, Н. Гаврилова, О. Жильцова, Ю. Коломієць, С. Конопляста, К. Крутій, В. Левицький, Л. Лісова, І. Мартиненко, І. Марченко, С. Миронова, О. Мілевська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, О. Ткач, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.

Р. Левіною та співробітниками її лабораторії розроблена періодизація прояву загального недорозвитку мовлення від повної відсутності мовленнєвих засобів до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвитку.

Перший рівень недорозвитку мовлення характеризується повною або майже повною відсутністю словесних засобів спілкування у віці, коли у дітей, що розвиваються нормально, мовлення в основному сформоване.

Другий рівень ЗНМ характеризується більш високою мовленнєвою активністю дітей. У дітей з'являється фразове мовлення. Але воно вельми спотворене в фонетичному і граматичному відношенні. Діти можуть більш менш розгорнуто розповісти про знайомі події, про себе, сім'ю, відповідати на запитання, скласти примітивну розповідь за малюнком.

Третій рівень ЗНМ характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення зі значним лексико-граматичним і фонетико-фонематичним недорозвиненням. Звукова сторона мовлення більш сформована, але ще спостерігаються такі типові помилки: недиференційована вимова свистячих, шиплячих звуків, африкатів і сонорів.

У дітей з четвертим рівнем ЗНМ виявляються незначні порушення всіх його компонентів. У таких дітей немає виражених порушень звуковимови, має місце лише недостатня диференціація звуків.

У зв'язку з тим, що одним з головних недоліків, що перешкоджають формуванню чіткого, зрозумілого, правильного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення, є порушення фразової сторони мовлення, в останні десятиліття дослідниками та науковцями розробляються різні методики по розвитку фразового мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Для підвищення результативності в роботі щодо формування фразового мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення необхідний пошук ефективних форм корекційної роботи з ними.

Найбільша ефективність роботи досягається при реалізації правильного та всебічного вивчення мовлення дітей із порушеннями мовлення.

Висновки. Таким чином, огляд і вивчення спеціальної літератури дозволило нам переконатися в тому, що на сьогоднішній день

дослідження розвитку фразового мовлення у дітей із ЗНМ досі є актуальним серед науковців, тому розробка нових та удосконалених існуючих методик формування фразового мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення є важливою темою сьогодення.

Мумряк Лілія Сергіївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Державні програми «Освіта» (Україна XXI століття), «Діти України», Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Укази Президента України: «Про заходи щодо забезпечення пріоритетних шляхів розвитку освіти в Україні», «Про національну доктрину розвитку освіти в Україні», зміна освітянської парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету суспільного національного виховання, формування в суспільстві розуміння важливості різних етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду її соціального становлення.

Орієнтація загальної середньої освіти на забезпечення повноцінного соціального розвитку дітей вимагає урахування особливостей соціалізації на різних етапах дитинства. У зв'язку з цим закладам освіти (ЗО), безумовно, закладам загальної середньої освіти (ЗЗСО) відводиться особлива роль – стати провідною соціальною інституцією соціалізації, що забезпечує створення відповідної педагогічної допомоги дітям шкільного віку у процесі соціалізації, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довікллі.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній спеціальній освіті досліджень, спрямованих на вивчення питань соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР), вкрай недостатньо. Хоча за останні роки українськими вченими-дефектологами виконані дослідження, пов'язані з розвитком соціальної поведінки дітей із ППФР (Ю. Бистрова, Віт. Бондар, О. Глоба, А. Душка, К. Островська, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова,

Т. Скрипник, М. Супрун, В. Тарасун, І. Татьянчикова та ін.), питання цілеспрямованого формування у них соціальних компетентностей залишається поза увагою більшості науковців та практиків.

Серед дітей із особливими освітніми потребами (ООП) фіксується значне збільшення чисельності дітей із інтелектуальними порушеннями (ДІП) різного ступеня важкості. Сучасні стратегії реформування системи освіти створюють необхідні передумови до активної інтеграції дітей із інтелектуальними порушеннями у загальноосвітній простір, тому постає потреба всебічного вивчення цього питання як з метою розробки ефективних методів корекційно-розвивальної допомоги, так і соціалізації цієї категорії дітей в сучасний соціум.

У науковій практиці щодо вивчення проблеми соціалізації дітей із інтелектуальними порушеннями створено достатньо розробок, виконаних у контексті близьких нам пошуків методологічних стратегій освіти та ефективних засобів їх реалізації.

Пошук стратегій освітнього супроводу було проведено вченими Великобританії та оформлено як велике методологічне дослідження в галузі вивчення причинної зумовленості інтелектуальних порушень.

Розглядалися медичні (зокрема, інфекційні) та соціальні фактори виникнення відхилень у розвитку. Проведена робота допомогла зрозуміти механізми виникнення та описати повну клінічну картину різних проявів порушень інтелекту.

На підставі цього було визначено стратегії соціальної компенсації при встановленні зв'язків з різними групами людей та розроблено три різні системи супроводу: 1) координація дій сім'ї та роботи соціальних служб; 2) освітнє посередництво при вступі до нових вікових та професійних груп людей; 3) суспільне сприяння домашньому навчанню.

Гострим сьогодні є питання сумісного навчання дітей із інтелектуальними порушеннями з дітьми з нормотиповим розвитком, а саме – інклюзивна форма навчання цієї категорії осіб із ООП.

Поняття «педагогічні засади» розглядається в працях багатьох учених-педагогів, а саме: Ю. Бабанського, В. Загвязинського, І. Лернера, В. Максимова, Ю. Сокольникова та ін.

Ю. Бабанський під педагогічними засадами розуміє обставини, за яких компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і навчання) представлені у взаємодії та дають

можливість викладачеві плідно викладати і керувати навчальним процесом, а учню – успішно вчитися. І. Лернер визначає педагогічні засади як чинники, що забезпечують успішне навчання. В. Максимов розглядає дане поняття як сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи, залежної від цілей, завдань, змісту, форм і методів цієї системи.

Отже, педагогічні засади – це цілеспрямовано створені обставини у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу. До педагогічних засад відносять ті, що створюються в освітньому просторі. Реалізація педагогічних засад забезпечує найефективніше протікання педагогічних процесів.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що педагогічними засадами прийнято вважати зовнішні обставини, які забезпечують функціонування та розвиток певного процесу.

Науковці розрізняють необхідні та достатні засади. Необхідні засади наявні тоді, коли виникає якась дія. Достатні засади викликають дану дію.

Вчені виокремили основні умови, що сприяють успішній соціалізації школярів: - сприятлива соціальна ситуація розвитку; - участь дорослих через досягнення взаємодії процесу соціально-педагогічної діяльності закладу освіти та процесу соціалізації дитини в сім'ї; - організація повноцінної діяльності та спілкування як провідних форм розвитку і взаємодії з навколишнім світом.

У процесі соціалізації школярів у дотриманні та виконанні цих засад виокремлюються такі ознаки, як:

– самостійність: отримуючи нові знання, дитина вміє осмислити, проаналізувати, оволодіти ними;

– самоорганізація: даним терміном позначають вміння дитини без постійного зовнішнього контролю, допомоги та стимуляції з боку дорослих організувати і проводити свою діяльність. Як правило, самоорганізація дитини проявляється в старшому дошкільному віці. У старших дошкільників формується вміння сприймати завдання, планувати свою діяльність, самостійно її контролювати та оцінювати;

– колективна взаємодія: для повноцінного розвитку особистості не достатньо лише спілкування дитини з дорослими.

Йї необхідний контакт з дітьми різного віку. Саме це забезпечує дитині широку соціальну практику.

Беручи до уваги показники соціалізованості обраної категорії школярів ми мали на меті проаналізувати, узагальнити та виокремити педагогічні засади, за яких процес соціалізації таких дітей відбуватиметься найбільш ефективно. На основі аналізу нами були визначені такі педагогічні засади, як:

– організація взаємодії школярів із інтелектуальними порушеннями у єдиному соціально-розвивальному середовищі закладу освіти;

– створення мовленнєво-стимулювального простору для забезпечення соціального досвіду школярів із інтелектуальними порушеннями різного ступеня важкості.

Розглянемо докладніше кожен з визначених педагогічних засад.

І. Організація взаємодії школярів із інтелектуальними порушеннями у єдиному соціально-розвивальному середовищі закладу освіти.

Взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів одне на одного, який породжує причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок.

Поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. Проаналізована наукова та методична література (філософська, педагогічна, психологічна та соціологічна), дає підстави стверджувати, що поняття «взаємодія» застосовується різними науками, але трактується ними як полісемічне поняття, яке різниться в залежності від аспекту і мети, що ставиться в дослідженні.

У нашому дослідженні «взаємодію» розглядається як спільна діяльність кількох суб'єктів, що перебувають в одному соціальному середовищі, при якій результат дії одного з них впливає на інші, що змінює їхню динамічну поведінку.

Дитина опановує навколишній світ, набуває досвіду суспільної поведінки саме через взаємодію, яка починається з самого раннього дитинства у сім'ї та набирає обертів у закладі освіти.

О. Усова визначила взаємодію школярів трьох рівнів:

1-й рівень – «Ситуації поруч», в яких дитина виявляє інтерес до діяльності однолітка, хоча зосереджена в основному на своїй діяльності і дотримується «дисципліни відстані».

2-й рівень – взаємодія, що спонукає дітей до спілкування, встановлення певних стосунків одне з одним (спочатку діти

об'єднуються на основі механічної взаємодії – за місцем перебування, за привабливістю дії тощо, потім з'являється взаємодія на основі інтересу до змісту спільної діяльності чи комунікації).

3-й рівень – взаємодія, що характеризується об'єднанням дітей на основі інтересу і симпатії один до одного.

У шкільному віці у дитини формуються навички поведінки, які допомагають регулювати стосунки з оточуючими. Уміння спілкуватися, підтримувати дружні взаємини та взаємодіяти, співпрацювати й співіснувати з людьми – це необхідні складові повноцінно розвиненої і самореалізованої особистості, це запорука успішного психічного здоров'я дитини.

Я. Коломінський зазначає, що саме в шкільному віці утворюється поняття добрих почуттів до інших людей. Міжособистісне сприймання та розуміння найбільш ефективно розвивається у взаємодії однолітків один з одним, що формує такі особистісні позитивні якості, як: співчуття, прагнення до надання допомоги, дружня підтримка, вміння розділити радість, почуття справедливості, чесність, порядність, а також якість, що забезпечує здатність до самопізнання та самоорієнтування.

З трьох років у дитини виникає потреба у спілкуванні один з одним, тобто дитина прагне взаємодіяти. За дослідженнями Л. Шипіциної, ранні форми спілкування багато в чому визначають їх подальший розвиток і впливають на особистість людини, на її ставлення до людей, які її оточують, до себе, до світу. Якщо у дитини недостатньо сформована здатність до спілкування в дитинстві, то надалі у неї можуть виникнути міжособистісні та внутрішньо особистісні конфлікти, які негативно впливають на соціальний розвиток особистості та на процес соціалізованості дитини в цілому.

Процес становлення та розвитку особистості дитини В. Мухіна описує через механізми ідентифікації, тобто через відокремлення себе від оточення, що дозволяє визначити свою роль у взаєминах з однолітками у старшому шкільному віці. У цьому віці у школярів вперше складається громадська думка і виникає явище конформності: діти починають прислухатися до думки однолітка і підкорюватися думці більшості. Школярі порівнюють себе з однолітками, починають виділяти себе, свою позицію, що відрізняється від позиції інших дітей. В багатьох дослідженнях відзначається, що до старшого шкільного віку складаються стійкі

способи ставлення дітей один до одного. Так, Є. Субботинський вважає, що взаємини школярів з однолітками характеризуються в одних дітей імпульсивністю і безпосередністю, а в інших – інертністю та стереотипністю.

Т. Сенько у своїх методичних рекомендаціях розробив метод спостереження за взаємодією дітей, в основу якої було покладено парні характеристики ставлення людини до людини: домінування-підпорядкування; позитивність-негативність.

Характеристики домінування-підпорядкування фігурують в двох варіантах: сильне домінування – сильне підпорядкування; слабе домінування – слабе підпорядкування. Поєднуючи ці характеристики, дослідник виділяє шістнадцять форм взаємодії з оточуючими, які виявляються в різних видах активності: керує, допомагає, підпорядковується, довіряється, спрямовує, хвалить, погоджується, надихається, змушує, нападає, поступається, терпить, наказує, лає, слухається, переживає.

Особливе місце у взаємодії займає наслідування. Діти ніби «заражають» один одного загальними рухами, загальним настроєм і через це відчують єдність. Наслідуючи однолітка, дитина привертає до себе його увагу і завойовує прихильність.

Емоційно-практична взаємодія, що протікає у вільній, нічим не регламентованій формі, створює оптимальні умови для усвідомлення і пізнання самого себе. Віддзеркалюючись в інших, діти краще виділяють самих себе, отримують наочне підтвердження своєї активності і унікальності. Отримуючи від однолітка відповідну реакцію і підтримку, дитина реалізовує свою самобутність, що стимулює її ініціативність в подальшому.

У дітей із ІІІ процес взаємодії один з одним проходить дещо інакше, ніж у дітей з нормо типовим розвитком. Як правило, таких дітей зараховують до логопедичних груп на два роки перед школою. Таким чином, перед ними постає складне завдання опанувати новим, чужим простором і зробити його своїм. Процес звикання до нових умов проходить не завжди благополучно, часто супроводжується хворобами дітей. Процес адаптації до закладу освіти у дітей проходить по різному.

ІІ. Створення мовленнєво-стимулювального простору групи для забезпечення соціального досвіду школярів із інтелектуальними порушеннями.

На сьогоднішній день увага вчених-педагогів спрямована на низьку мовленнєву активність і недостатню мотивацію

мовленнєвого спілкування дітей із інтелектуальними порушеннями, труднощі адекватного використання освоєних різних форм співпраці у різних ситуаціях, недостатня або перебільшена критичність та самокритичність. Виходячи із цього особливого значення надається конструюванню особливого дієвого суб'єкт-суб'єктного простору життєдіяльності дітей для забезпечення соціального досвіду.

Соціальний досвід – це сукупність практично набутих соціальними суб'єктами знань, умінь, навичок у процесі їх взаємодії, які слугують основою для практичного життя цих суб'єктів.

Соціальний досвід дитина набуває в процесі взаємодії з іншими дітьми та дорослими. На соціальний досвід впливають не тільки умови, в яких перебуває дитина (сім'я, дошкільний заклад), але й її особистісні особливості. Соціальний досвід у дитини формується стихійно, оскільки вона з перших кроків своє індивідуальне життя вибудовує у суспільно-історичному світі. Дитина не просто дозволяє впливати на себе довкіллю, а включається у спільну діяльність, в якій засвоюється спільна діяльність.

Головною проблемою на шляху до оволодіння соціальним досвідом для підлітків із інтелектуальними порушеннями є саме спілкування. Оскільки діти мають труднощі у комунікативній сфері, малоактивні, нетовариські, і більшість часу проводять наодинці – педагоги зіштовхуються із такою проблемою, як гальмування та порушення їхньої соціалізації. Вирішенням цієї проблеми є створення стимулюючого простору для активізації мовлення підлітків у різних мовленнєвих ситуаціях.

Формування позитивного ставлення один до одного є одним із кроків до створення середовища, в якому дитині буде комфортно знаходитися та взаємодіяти з однолітками. Ще одним важливим кроком є створення умов, в яких дитина-дошкільник може вчитися будувати рівноправні стосунки з оточуючими ототожнюючи себе з ними. Насамперед потрібно навчити дитину адекватно застосовувати в навчальному процесі та інших режимних моментах форми співпраці та взаємодії. Дотримання цих кроків сприяє стимулюванню дитини до спілкування та співпраці з оточуючими.

Розвиток та стимулювання мовлення – це найскладніші моменти у навчанні підлітків. І проводити їх потрібно постійно, в усіх видах діяльності, протягом усього педагогічного процесу. Це вимагає від педагога величезних знань, умінь, зусиль, терпіння.

Крім того варто завжди враховувати індивідуальні особливості кожної дитини і розвивати їх залежно від його здібностей, що особливо проявляється у дітей із інтелектуальними порушеннями.

Висновки. Отже, виходячи з вище зазначеного, ми передбачаємо, що визначені нами педагогічні умови позитивно вплинуть на підвищення рівня соціалізованості підлітків із інтелектуальними порушеннями в закладах освіти.

Паладич Олександр Вікторович
аспірант 4 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАПОЧАТКУВАННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ ДЛЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ

Актуальність. Процеси гуманізації суспільного життя, які нині відбуваються, вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції мільйонів осіб з обмеженими можливостями. Гуманізація процесу навчання у наш час означає, в першу чергу, посилення уваги до формування особистості, розвитку кожної дитини, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку.

Першочерговим завданням соціальної політики держави є забезпечення нормальних умов життєдіяльності та повноцінної адаптації таких дітей у соціумі, що й передбачено урядовою програмою «Діти України», «Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті». Провідною ідеєю досліджень останніх років є орієнтація на ефективне використання збережених аналізаторів і функцій із компенсаторно-корекційним навантаженням, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що зумовлюють рівень опанування дітьми знань, умінь і навичок та відповідну освіченість та інтеграцію їх у суспільство.

Останнім часом в Україні активізувалася робота, яка спрямована на адаптацію осіб з обмеженими можливостями до суспільства. Найважливішим аспектом цієї адаптації є забезпечення умов для отримання ними освіти та фахової підготовки у відповідності до їхніх можливостей.

Згідно з демократичними та гуманістичними світовими стандартами, нині людство переходить до нові світоглядної

парадигми – «єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами». Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку. Формується нова культурна й освітня норма – повага до людей фізично та інтелектуально неповносправних.

Історія розвитку волонтерського руху в Україні вписується в загальний контекст глобального масштабу. Під «волонтерською діяльністю» в Україні розуміють, насамперед, добровільну діяльність громадян чи громадських об'єднань, прямо чи опосередковано пов'язану з допомогою постраждалому від воєнного конфлікту мирному населенню, переселенцям і військовим. Волонтерський рух уявляє собою соціальну роботу, яка сприяє поліпшенню якості життя особистості, особистісному зростанню, самореалізації, вдалій соціалізації, задоволенню потреб людини, допомагає одержувати навички взаємодопомоги та взаємопідтримки та має суспільно корисний характер.

Метою роботи є розкриття історичних передумов започаткування волонтерського руху для осіб з порушеннями психофізичного розвитку на території сучасної України.

Виклад основного матеріалу. У волонтерському русі закладені основні тези безкорислива та безоплатна допомога, рівноправ'я, в поодиноких випадках і анонімна. Перш за все волонтери спрямовують свій досвід, знання, ресурси на суспільно корисні справи, тому волонтерство і є суспільно важливим та актуальним на сьогоднішній день явищем. Враховуючи всі перелічені характеристики такого напряму суспільної праці можна сміливо виділити декілька пунктів: по-перше – розуміння соціуму, видів державної допомоги, по-друге – завдяки спільним старанням вирішуються найгостріші проблеми суспільства, по-третє – кожен учасник суспільства може приймати участь у покращенні суспільної якості життя.

Волонтерський рух – це ефективний та грандіозний напрямок суспільної поведінки, який допомагає вирішувати питання різної складності. Механізм допомоги людям працює і удосконалюється сміливими ідеями учасників.

В умовах сьогодення волонтерство – це досить потужний соціально-суспільний рух, спроможний прийняти на себе частину повноважень державних соціальних установ. Поняття «волонтер»,

«волонтерство» та «волонтерська діяльність» є досить поширеними у соціальній практиці. В основу добровільності покладена здатність людини безкорисливо, у більшості випадків анонімно виконувати роботу на благо інших. Тобто, частину часу, енергії, знань, досвіду волонтер витрачає на виконання діяльності, яка приносить користь іншим людям чи суспільству в цілому. Однак, термін «волонтерство» означає передусім діяльність на основі добровільної волі.

В дослідженнях, які стосуються становлення та розвитку такого напряму діяльності, як волонтерський рух перш за все треба звернути увагу на передумови виникнення даного явища. Якщо дослідити тему виникнення волонтерської діяльності, то спочатку волонтерами називали виключно солдат-добровольців.

В Україні поняття «волонтер» до 90-х рр. ХХ не існувало. Людей, що займалися суспільно-корисною справою називали добродійцями, благодійниками, альтруїстами, громадськими діячами, меценатами (Князь Володимир, Ярослав Мудрий, Гетьман Петро Сагайдачний, Мазепа), приватні благодійники Терещенки, Семеренки, Броцькі).

В період Радянського Союзу, коли благо держави ставилось вище блага окремої людини, поняття доброволець мало яскраво виражене ідейно-патріотичне забарвлення: так називалася людина, яка добровільно визнавалася служити інтересам не окремих громадян, а партії, комуністичній ідеї, соціалістичній державі. В цей час поняття радянської людини, як громадянина передбачало наявність у неї суспільного навантаження: зокрема, це стосувалося пенсіонерів, комсомольців та комуністів, яке здійснювалося у формах шефства над дітьми, школами, ветеранами; наставництва над важковиховуваними, участі в суботниках, членстві у тимурівських загонах, добровільних народних дружинах.

У 90-х рр. з розвитком мережі центрів соціальних служб для молоді і браком професійних кадрів виникає необхідність у залученні соціально активних добровольців до соціальної роботи. Український народ після активного волевиявлення у 1991 р. свого прагнення жити у незалежній, самостійній державі одержав унікальну можливість утвердити себе серед розвинутих цивілізованих країн світу.

Сьогодні в Україні зароджується демократичне суспільство, яке має базуватися на принципах свободи, творчості та гуманізму. Формальні державні структури не в змозі реагувати на всі запити суспільства, тому особливої ваги набуває громадський рух. Про те,

що цей процес розпочався і триває, не дивлячись на труднощі, свідчить поява сучасних недержавних організацій, кількість яких сягнула понад 20 тисяч. Однак, лише незначна частина цих організацій працює з волонтерами.

Протягом останніх 10 років кафедра спеціальної та інклюзивної освіти виступає ініціатором студентського волонтерського руху, який вже вийшов за межі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Волонтерська діяльність є професійно значущим етапом в системі практичної підготовки студентів-дефектологів. Ця діяльність виступає первинною ланкою апробації етико-філософської концепції професійної діяльності спеціаліста, сприяє формуванню фундаменту професійного світогляду.

Студенти-волонтери надають соціальну, психологічну, педагогічну підтримку та побутову допомогу дітям та дорослим з обмеженими можливостями здоров'я. Щорічно організовуються та проводяться різноманітні волонтерські тематичні заходи. Вже традиційними стали наступні благодійні акції: «Разом зробимо більше!» до Дня людей з інвалідністю, «Казка в дім прийде» до Дня Святого Миколая, «Ялинка янголів» до новорічно-різдвяних свят, «Писанкові барви» до свята Пасхи. Кожного року студенти-волонтери готують для дітей та молоді з порушеннями психофізичного розвитку інтерактивні вистави та ігрові програми до Нового року, Дня Святого Миколая, 8 березня, Масляної, Пасхи та Дня захисту дітей. Для дітей та молоді з особливими потребами проводяться тематичні майстер-класи.

Волонтерський рух співпрацює з 12 освітніми та реабілітаційними закладами міста Суми та Сумської області і реалізує спільні проекти. Крім того важливим напрямом роботи з волонтерами є навчання, що сприяє підвищенню якості волонтерської допомоги.

За останні 10 років волонтерською діяльністю охоплено понад 300 студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та інших регіональних закладів вищої освіти, проведено понад 100 різноманітних волонтерських заходів, надано безліч волонтерських послуг для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Налагоджені зв'язки із засобами масової інформації, які постійно висвітлюють діяльність волонтерів.

Розвиток волонтерського руху у складних умовах існування українського суспільства у період, у ході та після Революції гідності

має численні соціальні, культурні, військові, політичні тощо наслідки, вплив яких відчуватиметься ще багато років. Головним завданням для органів державної влади та всіх соціальних суб'єктів, зацікавлених у забезпеченні розвитку і процвітання українського суспільства в цей час є відповідальне та ефективне залучення соціально ресурсного потенціалу, що став як причиною, так і наслідком волонтерського руху в Україні.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито історичні передумови започаткування волонтерського руху для осіб з порушеннями психофізичного розвитку на території сучасної України. Історичний аспект волонтерства та волонтерської діяльності свідчить про те, що в сучасних умовах все глибше потрібне усвідомлення громадськістю, державними органами важливість оптимізації різноманітних аспектів соціального розвитку. Формування великого руху добровольців є одним з важливих шляхів до продуктивної соціальної роботи в будь-якій державі.

Чередніченко Анна Петрівна

соціальний педагог,
вчитель-дефектолог Роменського
центру комплексної реабілітації
для дітей (осіб) з інвалідністю
імені Наталії Осауленко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ДБСТ

Актуальність. Науково-теоретичне обґрунтування педагогічних умов соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями розпочнемо з трактування поняття «умова». Філософській словник дозволяє інтерпретувати «умову» як те, від чого залежить інше; те, що уможливорює наявність предмета, стану, процесу. Звернення до лексичного словника інтерпретує «умову» як вимогу, яка висувається однією стороною до іншої. Можемо зробити висновок, що зміст поняття «умова» за своєю суттю є різноплановим.

З точки зору педагогічної спрямованості, зокрема в дидактичному значенні, поняття «умова» трактується, як сукупність педагогічних вимог, дотримання яких в освітньому процесі дозволяє цілеспрямовано та істотно підвищити його результативність.

Аналіз спеціальної літератури з обраного напрямку засвідчив, що поняття «педагогічна умова» слід визначати як чинник освітнього процесу, що сприяє покращанню його якості. Враховуючи вищезазначене, категорію «педагогічні умови» інтерпретуємо як *сукупність форм, методів, заходів виховного процесу батьків-вихователів, що зумовлюють результативність процесу соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в умовах ДБСТ.*

Виклад основного матеріалу. Нами визначено й сформульовано наступні педагогічні умови соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями в умовах ДБСТ:

– розвиток соціальних навичок, як передумови соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;

– застосування казкотерапії як засобу виховної діяльності батьків-вихователів ДБСТ з соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку в умовах ДБСТ – це тривалий виховний процес, результатом якого має стати успішна інтеграція дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в систему соціальних взаємин. Розробляючи педагогічні умови соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку в умовах ДБСТ, нами було враховано, що:

1. Виховний процес дітей з старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах родинного виховання спрямований на всебічний розвиток особистості дитини, адаптованої до суспільного життя й діяльності в ньому, основою якої є орієнтування у власній особистості й розумінні / усвідомленні своїх прав і обов'язків (відповідно до віку та потенційних можливостей дитини).

2. Основною характеристикою й передумовою успішної соціальної адаптації дітей з старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є розвиток соціальних навичок, відповідних вимогам соціального середовища.

В межах першої умови соціальну адаптацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями ми представляємо як теоретичну модель (рис. 1), яка потребує розробки її основних компонентів: цільового, ресурсного, оцінювального.

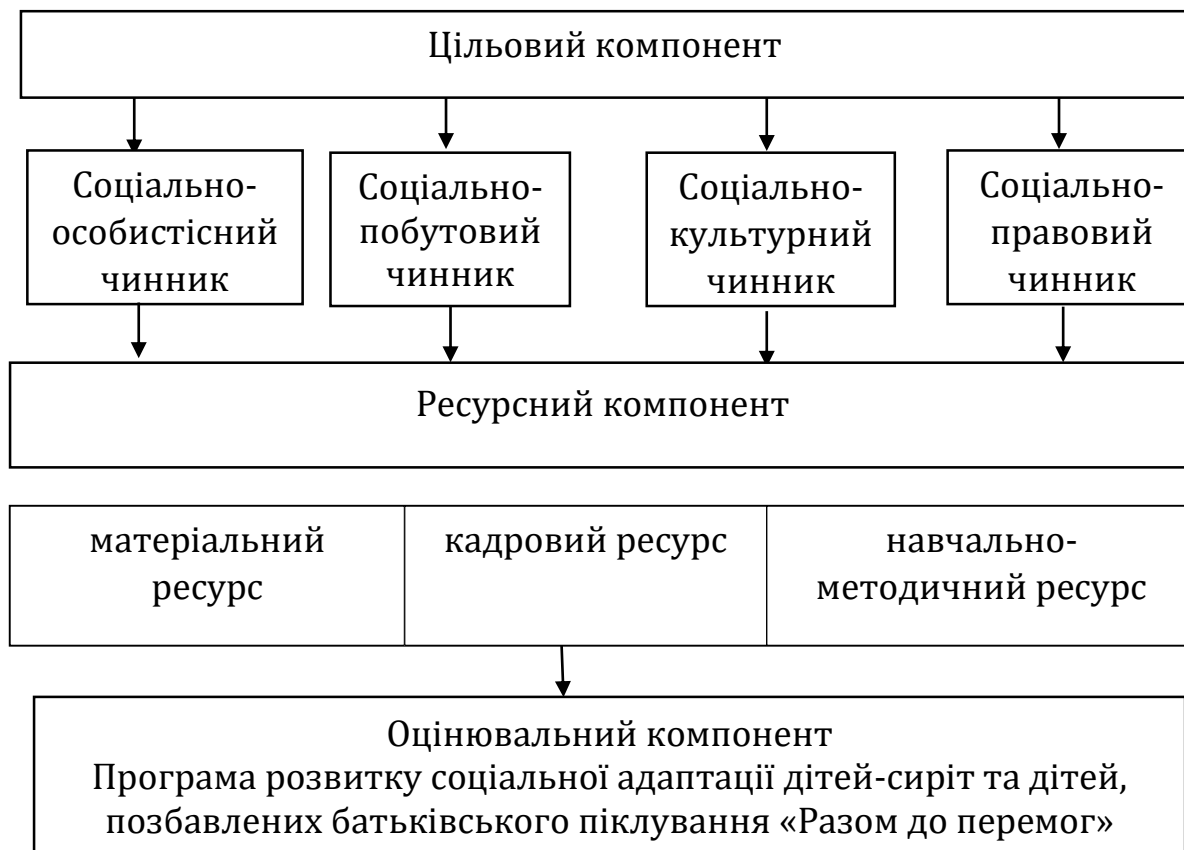


Рис 1. Теоретична модель соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями в умовах ДБСТ

Побудова теоретичної моделі уможливила визначення основних етапів, де виділено:

- розробку цільового компонента моделі соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за конкретними показниками;
- виявлення ресурсів, які необхідні для реалізації соціальної адаптації дітей з старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- розробку оцінювального компонента моделі соціальної адаптації дітей з старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Вихованець інтернатного закладу зазнає великих труднощів у соціальному включенні, оскільки зумовлені вони невідповідністю вимог до дитини в процесі її відносин із соціумом і готовності дитини до цих відносин. Труднощі оволодіння тією чи тією

соціальною роллю виникають найчастіше, коли дитина не інформована про цю роль, або інформація має помилковий характер, або в дитини немає можливості спробувати себе в цій ролі.

Цільовий компонент у моделі соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями вибудований відповідно до показників, кожен з яких має на меті свого розвитку конкретні параметри:

- соціально-особистісний чинник спрямований на розвиток уявлень дитини з інтелектуальними порушеннями про себе, що дозволяє орієнтуватися як у власній особистості, так і продуктивно взаємодіяти з оточенням на основі розуміння власної соціальної ролі;

- соціально-побутовий чинник спрямований на адаптацію в соціально-побутовій діяльності дитини з інтелектуальними порушеннями, що дозволяє їй приймати участь в організації родинного побуту;

- соціально-культурний чинник спрямований на формування поведінкових навичок та ціннісних відносин, адекватних соціокультурним вимогам суспільства;

- соціально-правовий чинник спрямований на адаптацію в галузі соціально-правової сфери, що дозволяє особистості успішно реалізовувати соціальні ролі відповідно до своїх прав та обов'язків.

Для прикладу розглянемо цільовий компонент схеми соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями в умовах ДБСТ на прикладі соціально-побутового показника. Його мета спрямована на адаптацію в соціально-побутовій сфері дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями, що дозволяє їй приймати участь / мати уявлення про організацію побуту (як власного так і родинного). Що реалізується через розділи програми «Разом до перемог», а саме: особиста гігієна, здоров'я, засоби зв'язку. Що дозволяє поглибити знання про правила ранкового та вечірнього туалету, догляд за зубами, за шкірою рук, ніг, нігтів, значення та правила зберігання зору; дозволяють розширити сферу знань про основні засоби зв'язку, правила користування телефоном, номери викликів швидкого набору.

Матеріальні ресурси програми передбачають наявність спеціально відведеного простору в умовах ДБСТ (для рукоділля, домогосподарства, творчості тощо).

Навчально-методичні ресурси представлені наявністю навчально-методичного комплексу, посібників, рекомендацій, спеціальної літератури, для батьків вихователів ДБСТ, що тісно поєднана із кадровими ресурсами.

Кадрові ресурси, окрім провідного залучення батьків-вихователів ДБСТ, передбачають залучення команди психолого-педагогічного супроводу в аспекті розвитку батьківської компетентності батьків вихователів ДБСТ в аспекті їх активної участі в соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями

Головними завданнями команди фахівців у наданні послуги раннього втручання є: спільне з батьками привчання дитини до використання власних можливостей для максимально можливої повноцінної життєдіяльності та розвитку; усвідомлення батьками-вихователями та іншими членами родини в умовах ДБСТ, особливостей дорослішання дитини і розвитку дитини, впевненості у власних силах; розробка спільно з батьками індивідуальної програми розвитку дитини; соціальна адаптація дитини та її підготовка до освітнього простору (в умовах інклюзії або в умовах спеціальних закладів освіти).

Висновки. Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у розробці програми тренінгових занять з соціальної адаптації для фахівців галузі спеціальної та інклюзивної освіти з підготовки батьків –вихователів ДБСТ до виховного процесу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування з інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 9
ПІДГОТОВКА ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ
ТА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ
ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Боряк Оксана Володимирівна
доктор педагогічних наук, професор,
в.о. завідувача кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
(НА ПРИКЛАДІ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА)

Актуальність. Перед професорсько-викладацьким складом вищих закладів освіти як і перед іншими працівниками цих закладів стоїть ціле коло проблем розв'язання яких потребує постійного вирішення:

– Оптимізація психічного здоров'я як здобувачів вищої освіти так і викладачів. Найбільш гостро це питання стосується тих закладів освіти, які знаходилися чи знаходяться в зонах бойових дій або на тимчасово окупованих територіях. Тому головне – підтримувати постійний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу.

– Пошкодження та руйнування інфраструктури, приміщень закладів вищої освіти (ЗВО), втрата ними освітнього й дослідницького обладнання.

– Зменшення кадрового складу ЗВО, контингенту абітурієнтів та здобувачів, які вимушені переміщуватися до безпечніших регіонів країни або за кордон (у т. ч. на навчання за кордоном).

– Організація освітнього процесу, який у більшості ЗВО нашої держави здійснюється в умовах дистанційного навчання має певні технічні труднощі пов'язані з якістю інтернет зв'язка, перебоями зі світлом, нескінченними повітряними тривогами.

– Звуження бази для проведення виробничої практики внаслідок згорання роботи закладів освіти, центрів; їх територіального переміщення.

– Підготовка та проведення підсумкової атестації за другим (магістерським) рівні ВО: написання та захист кваліфікаційних магістерських робіт, їх якість та відповідність встановленим вимогам МОН і ЗВО.

– Продовження вступної компанії, зараз, на разі, триває друга хвиля вступу як на перший (бакалаврський) так і другий (магістерський) рівні ВО.

І багато-багато інших питань, які заклади вищої освіти вирішують кожен день. Це проблеми які мають як особистісно-емоційну, матеріальну, організаційно-технічну складові, але в основу них покладений в першу чергу людський чинник і обставини, на які дуже важко, а іноді і не можливо вплинути.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні 26 закладів вищої освіти України готують фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. Переважно це підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня ВО. Але спостерігається стійка тенденція до поширення підготовки здобувачів і за другим (магістерським) рівнем вищої освіти. 4 заклади вищої освіти готують здобувачів третього рівня – докторів філософії за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

За оперативною інформацією МОН України, станом на 1 серпня 2022 р. постраждало 2200 закладів освіти України, у т. ч. 225 повністю зруйновано, 1975 частково пошкоджено. Серед повністю зруйнованих – 7 ЗВО.

Підготовка здобувачів ВО спеціальності 016 Спеціальна освіта здійснюється відповідно до Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта, затвердженого і введеного в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2020 р. № 799 та Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, затвердженого і введеного в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 05 січня 2021 року № 28.

Окрім цього, Наказом МОН від 17 вересня 2019 року № 1202 було затверджено перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення.

Сьогодні перед вищими закладами освіти, які здійснюють підготовку фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта постають

нові виклики, які вимагають пошуку нових ідей і підходів до їх професійної підготовки у контексті переходу від медичної до соціально-інклюзивної моделі в освіті.

Кваліфікація «вчитель-дефектолог», «асистент вчителя-дефектолога» не зовсім відповідає соціально-інклюзивній моделі в освіті. Оскільки сьогодні наукова спільнота відмовилась від вживання терміну «дефектологія» щодо позначення науки про освіту дітей з особливими освітніми потребами, відповідно, логічно виглядає і відмова від назви професійної кваліфікації «вчитель-дефектолог».

Сучасна система вищої освіти, як вже зазначалося, здійснює підготовку фахівців спеціальної освіти за нозологіями і така система була повністю виправданою в умовах надання освітніх послуг дітям з порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальних закладів освіти, в яких навчались діти певної нозології.

На думку як науковців так і практиків, традиційний підхід, що склався у вітчизняній системі вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, щодо підготовки вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів для роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку певної нозології (переважно у спеціальних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів), недостатньо відповідає вимогам щодо підготовки фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Реалії сьогодення вимагають фахівця спеціальної освіти, здатного надавати психолого-педагогічну підтримку різним категоріям дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно, підготовка фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами полягає у розробленні методологічних, методичних і технологічних підходів до підготовки фахівця інклюзивного закладу освіти – нової професійної кваліфікації у вітчизняній системі освіти.

У своїх дослідженнях, О. Мартинчук було обґрунтовано структурну та змістову складність підготовки фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що актуальність завдання забезпечення якості підготовки таких фахівців обумовлює потребу в зосередженні уваги на розробленні механізмів формування компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання в освітньому просторі закладу вищої

освіти; створенні освітнього середовища професійної підготовки здобувачів із забезпеченням ефективною практико-орієнтованою складовою цього процесу.

Студентоцентрований та компетентнісний підходи як основа у визначенні змісту освіти, організації освітнього процесу, вимог до результатів навчання. Саме такі підходи забезпечують зміщення акцентів з традиційних університетських форм навчання (лекції, семінарські та практичні заняття), які, зазвичай, забезпечують когнітивну складову підготовки фахівців, на практико-орієнтовану складову освітнього процесу, яка уможлиблює розвиток особистісно значущих фахових компетентностей.

Перед усім – це впровадження практико-орієнтованого навчання. В Україні, є заклад вищої освіти, який з успіхом впроваджує ці новітні підходи до підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта з інклюзивним вектором підготовки.

Втілення цього вектору стає можливим завдяки:

- розроблення критеріально-діагностичного інструментарію, який уможлиблює вивчення стану і розвитку готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- розроблення, впровадження науково-методичного забезпечення відповідних освітніх компонентів як обов'язкової так і вибіркової складової за напрямом «Інклюзивна освіта» (для здобувачів другого магістерського рівня);

- розроблення і впровадження практико-орієнтованої складової навчання у відповідних студентських гуртка, проблемних групах, під час наскрізних навчальних та виробничих практик безпосередньо в освітньому інклюзивному середовищі закладів дошкільної та загальної середньої освіти;

- розроблення та використання в електронному навчальному середовищі закладів вищої освіти відповідних електронних навчальних курсів;

- розроблення і використання методик створення інклюзивних кейсів, спрямованих на вирішення конкретних проблемних завдань і ситуацій;

- розроблення і реалізація навчання, заснованого на дослідженнях;

- проведення моніторингу формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному середовищі;

- аналіз результатів і здійснення коригувальних заходів;
- розроблення освітніх програм з урахуванням потреб регіону, ринку праці, стейкхолдерів;
- можливості впровадження в межах освітніх програм зарубіжного європейського досвіду.

Висновки. Вище зазначені напрями можливі при впровадженні академічної мобільності між вітчизняними закладами освіти та закладами освіти, установами зарубіжжя. На мою думку, всі заклади вищої освіти нашої країни відкриті до спілкування, обміну досвідом, впровадженню програм внутрішньої академічної мобільності. Але сьогодні, для втілення вище зазначеного є головна умова – наша перемога, повернення до мирного життя. Головним завданням сьогодення є збереження нашого найціннішого скарбу – наших здобувачів вищої освіти.

Григоренко Тетяна Вікторівна
доктор філософії, старший викладач
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГІВ (СПЕЦІАЛЬНИХ, КЛІНІЧНИХ) В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Реформування вищої освіти в Україні за останні роки спрямоване на підвищення професійної підготовки майбутніх психологів (спеціальних, клінічних), а саме тих, хто планує працювати у сфері спеціальної освіти. Професійна затребуваність у діяльності саме психологів (спеціальних, клінічних) висуває вимоги до його високого рівня професіоналізму. Формування професійної компетентності в комплексній підготовці психологів (спеціальних, клінічних) залежить не тільки від теоретичних знань, але й підкріплення їх у практичній діяльності.

Інтеграція України на європейські й світові стандарти, зумовили впровадження до змісту сучасної освіти компетентнісного підходу, сутність якого розкривається через поняття «компетенція» та «компетентність». Однозначності серед науковців щодо трактування цих понять, на даний час, немає, відсутні й загальноприйняті дефініції цих термінів. Компетентнісно орієнтований підхід – це підхід до організації навчально-виховного процесу, спрямований на набуття особистістю певної сукупності знань і досвіду, що дають змогу їй робити висновки, переконливо висловлювати власні думки, діяти відповідно.

Виклад основного матеріалу. Компетенція – це сфера діяльності, значима для ефективної роботи організації, у якій індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, гнучкі здібності і професійно важливі риси особистості. Компетентність визначають як: 1) ступінь вираженості наявного у людини професійного досвіду в рамках компетенції конкретної посади; 2) глибоке, досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення поставлених цілей; 3) сукупність знань, що дозволяють професійно надавати характеристику; 4) рису особистості державного службовця, менеджера, спеціаліста, що полягає у здатності правильно оцінювати ситуацію, приймати правильні рішення і досягати значимого результату; 5) наявність знань і досвіду, необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній сфері.

На думку Д. Супрун компетенція і компетентність є взаємодоповнюючими та взаємозумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральними характеристиками особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ЗВО. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція, так як компетентність спеціальним шляхом структурована в знаннях, уміннях та навичках, а також можливостей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності.

О. Сироватко, розуміє під компетентністю сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, що необхідні людині для самостійного та ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій для того, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими. А компетентність – це інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності.

Компетентнісний підхід – це комплекс загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації

освітнього процесу й оцінки освітніх результатів. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність співвідноситься з володінням відповідною компетенцією разом з її особистісним відношенням до неї і предмета діяльності. У цьому ж контексті функціонує і поняття освітня компетенція, яка визначається як сукупність смислових орієнтацій, знань, вмінь, навиків і досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значимої продуктивної діяльності.

Висновки. Впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті спрямоване на перехід до нових галузевих стандартів, створює передумови для більшого зближення результатів освіти до потреб суспільства та вимог ринку праці. Аналіз різноманітних підходів до розуміння понять «компетенція» та «компетентність», дає нам можливість зробити висновки: під компетенцією слід розуміти певну сферу, коло діяльності, наперед визначену систему питань щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, тобто володіти певним набором знань, умінь, навичок та власного до них ставлення; компетентність – якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми.

Кравець Юлія Олегівна

аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки

і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ МЕТОДИК В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Зміст освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами визначається Державним стандартом початкової середньої освіти.

Освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється за спеціальними навчальними програмами, що складаються на основі Типових навчальних планів початкової освіти, відповідно до їх психофізіологічних особливостей розвитку

та можливостей. Типові навчальні плани початкової освіти мають варіативну та інваріативну складову. Остання, в свою чергу, як обов'язковий компонент, включає корекційно-розвиткові заняття. Зміст, мета та завдання таких занять визначаються можливостями та особливостями розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. До основних напрямів корекційно-розвиткової роботи учнів належить розвиток психічних процесів, корекція мовлення та розвиток психомоторних функцій.

Теоретичне вивчення літератури показало, що успішний розвиток мовлення дітей з порушеннями інтелекту можливе тільки за умов правильно організованого корекційно-розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день для розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями представлено програми з корекційно-розвиткової роботи:

1. «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг» для 2-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (автори - укладачі: Заремба В. В., Ліщук Н. І., Морозова Н. В., Блеч Г. О.) – 2018 р.

2. «Розвиток мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти дітей з інтелектуальними порушеннями (автори-укладачі: Хайдарова О. С., Блеч Г.О .) – 2018 р.

В основу першої корекційної програми з розвитку мовлення покладено методику Тан-Соденберг. Методика спрямована на оволодіння мовленнєвою діяльністю, активізацію компенсаторних можливостей дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Корекційна робота даної методики передбачає використання вправ з читання, складання так названих ТАН-історій. Ці історії базуються на розмовах з дітьми, що викликають найяскравіші позитивні емоції. Програма пропонує декілька ліній розвитку : артикуляція, комунікативні умови, комунікативні навички, візуальне розрізнення, артикуляція, структура речення та розповіді.

Друга корекційна програма для початкових класів спеціальних шкіл з порушеннями інтелектуального розвитку спрямована не тільки на розвиток мовлення, але й інших пізнавальних процесів дитини. Програма передбачає розвиток мовлення в процесі ознайомлення з природою. Це зумовлено тим, що дитина розвивається в процесі пізнання оточуючого середовища. Корекційна робота даної методики направлена на створення умов

мовленнєвого розвитку та формування його загальних функцій. Структура програми містить два етапи: пропедевтичний і основний. Перший – пропедевтичний – етап спрямований на розширення уявлень про навколишнє середовище в поєднанні з розвитком фонематичного слуху, артикуляційної та загальної моторики та формуванням елементарних умінь звукового аналізу. Основний етап, в свою чергу, має на меті розширення можливостей школярів з порушеннями інтелекту свідомо сприймати вербальну інформацію, що надходить ззовні та висловлювати власну думку доступними засобами спілкування.

Всі програми містять перелік тем корекційно-розвивальних занять з додаванням видів, форм та методів їх організації. Визначені орієнтовні досягнення учнів, оскільки для категорії дітей з порушеннями інтелекту підбір змісту програми можна змінювати відповідно до їх індивідуальних можливостей.

Узагальнюючи вивчення особливостей мовленнєвої та пізнавальної діяльності, пропонуємо рекомендації щодо корекційної роботи з розвитку мовлення молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Корекційна робота повинна мати на меті створення умов активізації мовленнєвої та пізнавальної діяльності та формування потреби спілкування доступними засобами комунікації. Оскільки можливості спілкування засобом слова дітей з порушенням інтелекту обмежені, значну увагу на початковому етапі роботи з формування мовлення рекомендовано приділяти невербальним засобам комунікації. Ці засоби є найбільш збереженими у дітей, так як засвоюються раніше, ніж вербальні засоби. Передусім, мовлення має невербальну природу, яке в процесі розвитку набуло соціальний характер. Через розвиток невербальних засобів спілкування будується основа для формування повноцінної мовленнєвої діяльності, що вирішує такі завдання:

- розвиток розуміння мовлення;
- формування засобів спілкування;
- вміння повідомляти про свої потреби, бажання за допомогою невербальних (міміка, жести, пози, інтонація) і вербальних засобів (слово);
- формування мотивації до взаємодії з однолітками та дорослими;
- формування умінь і навичок, які необхідні для успішної адаптації та соціалізації.

Розпочинати роботу рекомендовано з встановлення емоційного контакту між дитиною і логопедом, формуванні правильного тлумачення емоцій, відповідних мімічних рухів, жестів, інтонаційних характеристик голосу. Ці завдання обумовлені недостатністю диференціації емоційних станів оточуючих та недорозвитком моторики, що ускладнює виконання власних мімічних рухів. Корекційна робота з розвитку мовлення повинна передбачати розвиток свідомого сприйняття інформації доступними засобами, формування динамічно-мовленнєвої компетентності, що передбачає розвиток не тільки артикуляційного, дихального та голосового апаратів, а й просодичних компонентів мовлення. На цьому етапі логопедичної роботи доцільно використовувати ігровий компонент. Важливим є використання наочності, що може зацікавити дітей до корекційних занять.

Висновки. Узагальнюючи дослідження методик з розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, потрібно зазначити що вивченню даного питання необхідно приділяти більше уваги. Організація навчання та розвитку дітей потребує створення спеціальних програм з розвитку мовлення відповідно до психофізіологічних можливостей, що дає змогу забезпечити їх загальний розвиток.

Супрун Дар'я Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної
психології та медицини факультету
спеціальної та інклюзивної освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНА СКЛАДОВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність. Розширення міжнародних зв'язків й інтеграція до Європейської спільноти, необхідність пошуку конструктивних ідей щодо вирішення проблем оптимізації та інтенсифікації формування технічної, іншомовної та інших варіативних професійних компетенцій в епосі діджиталізації та в умовах воєнного стану – об'єктивна реальність розвитку освіти сьогодення.

Наразі маємо змогу висвітлити досвід обміну науковими здобутками між факультетом спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

та профілюючими факультетами європейських держав: робочого візиту до одного з найстаріших і провідних університетів Італії (Sapienza University, Rome), освітньої діяльності у рамках проекту «Зміни педагогічних факультетів та університетів у XXI ст.» до Чеської Республіки (Masaryk University, Brno та Tomas Bata University, Zlin), дослідницької співпраці з польською науковою спільнотою (The John Paul II Catholic University, Lublin) тощо.

Інтегральною **метою** синергії освіти та інклюзивного суспільства є формування єдиного шляху утворення та впровадження новоствореної парадигми інклюзивного соціально-освітнього середовища як основи захищеності, відповідальності та соціальної згуртованості громадян України в умовах сучасних інтеграційних викликів.

Виклад основного матеріалу. Акцентуючись на питанні Європейського вибору: освітніх та духовних цінностях світового та національного рівня, значна увага приділяється важливості та необхідності вивчення і втілення прогресивного зарубіжного досвіду засобом формування соціально-корпоративної відповідальності та зобов'язаності університетів.

На жаль, життя нашої Держави поділилося на «до війни» та «під час війни». Не залишилась осторонь й професійна підготовка в системі інклюзивної освіти, провадження процесів згуртованості якої в умовах війни має відбуватися з огляду на такі основні складові базиси синергії освіти і духовності: ідея, стратегія, результат. Сучасна система підготовки фахівців психологічного профілю в різних країнах світу має значні напрацювання теоретичного та практичного спрямування, які необхідно всебічно використати для вітчизняної вищої школи. Зазначене має здійснюватися за умови раціонального поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду на царині психологічної освіти з новаторським доробком українських вчених.

Перед сучасною системою вищої освіти України, що знаходиться на етапі своєї сутнісної трансформації в реаліях воєнного стану, стоїть ціла низка стратегічних завдань, що потребують свого нагального вирішення: визначення стратегічних пріоритетів; контроль якості; зв'язок із виробництвом; активна інтеграція науки та освіти; економічна підтримка напрямів наукової та освітньої діяльності, що мають стратегічне значення; налагодження механізму раціонального фінансування; ефективного

впровадження новітніх освітніх технологій; структурний розподіл у відповідності до оптимального забезпечення сучасних вимог ринку праці конкурентоздатними фахівцями тощо.

Здійснений нами аналіз процесу глобалізації, змінності, конкуренції, що з кожним роком владніше заявляють про себе у світі, зобов'язують нарощувати дослідницькі зусилля з осмислення ролі синергії освіти і духовності у формуванні особистості, адекватної інноваційному типу суспільного прогресу – інноваційної особистості психолога. Отже, досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті соціальної згуртованості стає пріоритетом модернізації освіти України в умовах війни та післявоєнного періоду. Інтеграція Вищої школи в глобалізаційні процеси активує оновлення науково-освітнього, особистісного й організаційного потенціалу університетів на індивідуальному, інституціональному й системному рівнях.

Досягнення конкурентоспроможної якості національної освіти в контексті цивілізаційних змін нині стає пріоритетом модернізації освіти України. Складна військова ситуація, перенасиченість ринку праці недостатньо кваліфікованими працівниками, переви-робництво в окремих сферах фахівців та їхня неспроможність конкурувати в сучасних умовах ринкової системи створили ситуацію прихованої кризи в освіті.

З одного боку, розвиток системи вищої освіти свідчить про здобутки вітчизняної професійної школи у галузях, де потреби ринку досить жорстко вимагали вчасного реагування на запити замовників, з іншого, – досить помітною є екстенсивність у ступені якості і професійної придатності випускників гуманітарних напрямків.

З огляду на сучасні умови ефективна діяльність щодо забезпечення професійної підготовки базується на ряді концептуально нових підходів, що обумовлюють докорінні зміни організаційно-функціональних засад діяльності фахівців, зокрема, гуманізацію діяльності професійних сфер та підвищення їх авторитету, побудову відносин з громадянами на засадах партнерства, чітке визначення компетенції фахівців-психологів щодо забезпечення реалізації загальносвітових стандартів прав людини.

Процес підготовки майбутніх фахівців має здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності, що

передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення.

Висновки. Євроінтеграція є об'єктивною реальністю, вимагає нової цільової орієнтації, що враховує потреби в міжнародній солідарності. Тож, важливою умовою інтеграції вищої школи України у світовий освітній простір має бути збереження національного досвіду синергії освіти і духовності, традицій, зміцнення і розвиток її переваг.

Дякуємо Університетам країн-партнерів за можливість підтримувати міжнародну співпрацю, отже ще з більшою віддачею й наснагою робити свою справу та поширювати ідеї інтелектуального, раціонального, позитивного задля розвитку соціуму, де немає місця війні.

Наукове видання

**«КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ:
СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ
ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ»**

**Матеріали VIII Міжнародної
науково-практичної конференції
(23 листопада 2022 року, м. Суми)**

Відповідальний за випуск *С. М. Кондратюк*
Комп'ютерна верстка *О. Л. Суріна*

Підписано до друку 22.12.2022.
Формат 60×84/16. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 21,50.
Ум. фарб.-відб. 19,37. Обл.-вид. арк. 19,37.
Тираж 200 пр. Вид №39.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка
40002. м. Суми, вул. Роменська, 87
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
Серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.

МІЖНАРОДНА КОНФЕРЕНЦІЯ ПРОВЕДЕНА НА БАЗІ КАФЕДРИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Основними видами діяльності кафедри спеціальної та інклюзивної освіти є організація і Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації у 2015 р., участь у дослідницьких проєктах та підготовка навчальних посібників та матеріалів. Під

еґідою кафедри щорічно організовуються Міжнародна науково-практична конференція зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації та

Міжнародна науково-практична конференція для студентів та молодих учених, регулярно проводяться науково-практичні семінари та тренінги для практичних працівників, проводяться конкурс творчих робіт (есе) школярів «Світ один на всіх» та Всеукраїнська Олімпіада зі спеціальності (2017-2019 рр.)

Ви можете дізнатись більше про діяльність кафедри спеціальної та інклюзивної освіти на сайті кафедри [HTTP://SIO.IPP.SSPU.EDU.UA/](http://sio.ipp.sspu.edu.ua/).



Адреса кафедри:

вул. Роменська, 87, м. Суми 40002
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Центральний корпус, 1 поверх, каб. 137
Електронна пошта: cor.ped_sumy@ukr.net
Тел.: (0542) 68-59-43