

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих науковців
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»
Кафедра дефектології та фізичної реабілітації
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Науково-дослідна лабораторія інклюзивної педагогіки
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра дошкільної освіти
Університет Святих Кирила та Мефодія в Трнаві (Словацька Республіка)
Інститут педагогіки Вроцлавського університету (Республіка Польща)
Батумський державний університет імені Шота Руставелі (Грузія)
Казахський національний педагогічний університет імені Абая (Казахстан)

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 11

Том 2

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2023

УДК 376.1:001.818(082)

К66

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол №11 від 29 травня 2023 року)*

Редакційна рада:

- Лянной Ю.О.** – доктор педагогічних наук, професор (*ректор СумДПУ імені А. С. Макаренка*);
- Кудріна О.Ю.** – доктор економічних наук, професор (*СумДПУ імені А. С. Макаренка*);
- Боряк О.В.** – доктор педагогічних наук, професор (*СумДПУ імені А. С. Макаренка*) (*відповідальний редактор*);

Редакційна колегія:

- Кондратюк С. М.** – кандидат педагогічних наук, професор (*директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка*);
- Бондаренко Ю. А.** – доктор педагогічних наук, професор;
- Дегтяренко Т.М.** – доктор педагогічних наук, професор;
- Колишкін О. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент;
- Косенко Ю. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент;
- Чобанян А. В.** – кандидат психологічних наук, доцент.

К66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць : Вип. 11. Том 2. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. – 184 с.

Збірник складають наукові статті студентів, магістрантів, аспірантів вищих навчальних закладів та наукових установ України, Республіки Польща, Німеччини, Чехії щодо результатів теоретичних та експериментальних досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Дослідження охоплюють проблеми навчання, виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій.

Збірник містить матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених.

УДК 376.1:001.818(082)

© Колектив авторів, 2023

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ.....	6
Олена БОРОДАЙ	
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ	6
Тетяна КАЧУР	
КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДИСЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ НАОЧНОСТІ.....	11
Анжела КОЧЕРЖИНСЬКА	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ.....	16
Віта КУЛИК	
ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ ГРИ.....	21
Анна ЛИННИК	
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	27
Анастасія МАХАНЬКО, Інна БАРАНЕЦЬ	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	31
Назар ТЕРЕЩЕНКО	
КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	36
Лілія ШИБЕЦЬКА	
ЗАЇКАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ	40
РОЗДІЛ IV. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ... 46	46
Ілля БОРЯК	
ВПЛИВ ЕРГОТЕРАПІЇ НА ПСИХОФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	46
Інна ГУЗЬ	
ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ПІД ЧАС ВІЙНИ	50
Олександра ДАВИДЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ	59
Дарина ДАНИЛЕНКО	
СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЯК НАПРЯМ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ТИФЛОПЕДАГОГА.....	65
Антоніна ЖАБКО	
АЛГОРИТМ РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ	70

Юлія ЗУБКО	
ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	75
Сергій КОНОНЕНКО	
РОЗВИТОК ПСИХОМОТОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ	
В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	81
Нікіта КОРОТАЄВ	
ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД З НАВЧАННЯ БРАЙЛІВСЬКОМУ ПИСЬМУ.....	86
Олександра КРАВЧУК	
РОЗВИТОК ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ	
ЗОРОМ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	91
Катерина МИНДРУЛ	
РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХІВ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ	
ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	96
Вікторія МИРОШНІЧЕНКО	
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ	
ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ	102
Інна НІКОЛАЄСКУ	
ВІРТУАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ	
ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕННЯМ	
ЗОРУ	107
Дмитро ШЕСТАК	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПІСЛЯ	
КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ	112
РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	118
Орися АБРАМЧУК	
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «МАЙНДУФЛНЕС» ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ	
СФЕРИ ДІТЕЙ З ООП	118
Ольга БУРЯК	
ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА ПРИЙОМИ ГЛИНОТЕРАПІЇ З ДІТЬМИ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ	
ПАРАЛІЧЕМ.....	124
Наталія ДЕМІДОВА	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР В УМОВАХ	
ВОЄННОГО СТАНУ	127
Поліна ЗАВАЛЬНА	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ	
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ	
ОСВІТИ.....	132
Ірина КОЧУР	
СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З РАС РАНЬОГО ВІКУ	137
Вячеслав МРИНСЬКИЙ	
ВИКОРИСТАННЯ ІПОТЕРАПІЇ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ.....	143
Анастасія НАСТЕЧИК	
РОЛЬ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПІДВИЩЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	
ІЗ ЗПР.....	148

Анна ПІЮЧЕВСЬКА	
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПОРІВНЯННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	153
Лілія СОВГИР	
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	157
Юлія ЧАЙКА	
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ З РИТМІКИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	163
Юлія ШЕВЧЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА	167
Наталія ДЗЮБА, Людмила САМБУР	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	176

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

Олена БОРОДАЙ

студентка 2-го курсу спеціальності
«Спеціальна освіта (Логопедія)»
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
Науковий керівник – **А. В. ПЕТРУШОВ**,
кандидат медичних наук, доцент
кафедри спеціальної освіти і соціальної
роботи Полтавський національний
педагогічний університет
імені В. Г. Короленка

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано наукову, методичну літературу та узагальнено особливості інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення в спеціальних та загальноосвітніх закладах в залежності від рівня мовленнєвого розвитку. Визначено необхідність систематичного проведення корекційно-розвивальної роботи для даної категорії дітей з урахуванням мовленнєвого розвитку та характеристик психічної діяльності дитини, вікових та індивідуальних психофізичних особливостей.

Ключові слова: порушення мовлення, інклюзивне навчання, мовленнєвий розвиток.

Borodai Olena. A differentiated approach to the inclusive education of children with speech disorders depending on the level of speech development

The article analyzes scientific and methodical literature and general features of inclusive education of children with speech disorders in special and general educational institutions, depending on the level of speech development. The need for systematic corrective and developmental work for children of this category was determined, taking into account the speech development and characteristics of the mental child, age and individual psychophysical characteristics.

Key words: speech impairment, inclusive education, speech development

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі перехід до інтеграційних форм навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх включення до системи загальної освіти зумовлюють необхідність розробки інноваційних підходів до навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку з урахуванням їх рівня в мовленнєвого розвитку, а також можливостей та індивідуальних потреб кожної дитини.

Державні стандарти освіти дітей спрямований на модернізацію структурно-функціональної, змістової та технологічної складових процесу освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Досвід організації логопедичної допомоги в Україні та оцінка її ефективності переконливо показали, що прогнозування можливостей інтеграції дитини з мовним порушенням у загальноосвітнє середовище визначається не тільки як діагноз і форма порушення, але і складною взаємодією групи факторів, що відображають особистісний, інтелектуальний, психофізичний розвиток кожної дитини, а також інтенсивністю та адекватністю корекційних заходів [6].

З урахуванням нових реалій суттєво розширюються та підвищуються вимоги до професійної компетенції логопеда. Важливим стає не лише поглиблена діагностика проявів мовленнєвого порушення, але й системний психолого-педагогічний аналіз особливих освітніх потреб дитини. Відомо, що дитина з первинним порушенням мовлення, як правило, отримує різну освіту в залежності від ступеня його виразності в загальноосвітній чи спеціальній школі. Пріоритетним стає завдання прогнозування академічної успішності при засвоєнні загальноосвітньої програми та вибору індивідуальних умов корекційного навчання учнів з порушеннями мовлення.

Мовленнєві порушення у дітей шкільного віку варіюються від легких проявів мовної недостатності (наприклад, дефекти вимови звуків при нормальному розвитку основних компонентів мовної діяльності) до глибоких розладів мовної здатності, що перешкоджають вербальній комунікації та впливають на різні сторони психічного розвитку [1]. Значна частина мовленнєвих порушень призводить до специфічних труднощів у навчанні і часто у поєднанні з труднощами читання – дислексією, що формує стійку негативну реакцію на навчання у школі.

Глибокі порушення різних сторін мовлення, що обмежують можливості користування мовними засобами спілкування, викликають специфічні відхилення з боку інших вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, уяви, вербально-логічного мислення), негативно впливають на емоційно-вольову та особистісну сферу, що загалом ускладнює картину мовного порушення дитини [3]. Для дошкільників та школярів із порушеннями мовлення типовими є значні внутрішньогрупові відмінності за рівнем мовленнєвого розвитку. Відомо, що порушення

мовлення мають різний характер у залежності від локалізації функції, яка зазнала змін, у зв'язку зі ступенем тяжкості, часом ураження, ступенем вторинних відхилень, що є наслідками основного дефекту [2].

Важливим етапом соціалізації дитини є початок шкільного навчання, яке дає їй змогу піднятися на нову соціальну сходинку та сприяє формуванню внутрішньої позиції. Прихід дитини до школи передбачає певний рівень її розвитку, що забезпечує повноцінне оволодіння нею навчальною діяльністю та визначається, як готовність до шкільного навчання [1, 4]. У психолого-педагогічній літературі термін готовність до школи розглядається як певний рівень фізіологічного, психологічного, інтелектуального, особистісного, соціального, емоційно-вольового, мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку. Отже, мовленнєва готовність входить у структуру загальної готовності дитини до школи. Під мовленнєвою готовністю дітей до навчання в школі дослідники розуміють сформованість усного мовлення, готовність до використання одиниць мови й усвідомлення її знакової системи, що забезпечує спеціальні вміння з читання, письма. Термін мовленнєва готовність включає в себе правильну звуковимову, сформованість фонематичних процесів, збережену складову будову слова, оволодіння дитиною лексичними та граматичними конструкціями, певний ступінь усвідомлення мовлення, достатній рівень пізнавальних процесів, становлення форм (зовнішнє та внутрішнє, діалогічне та монологічне мовлення) та функцій мовлення (узагальнюючої, плануючої, оціночної, комунікативної, знакової, експресивної та ін.) [5]. Безперечно для дітей з мовленнєвими порушеннями відкритим залишається питання щодо рівня підготовленості їх до шкільного навчання, як стійкої константи засвоєння мовленнєвої компетентності. На сьогодні дошкільник з мовленнєвими порушеннями зазвичай йде навчатися до спеціалізованого закладу. Однак, у зв'язку з реформуванням в усіх ланках освіти, орієнтацією на входження України в Європейський освітній простір з'являється можливість навчання дітей з мовленнєвими порушеннями в загально-освітньому закладі поряд із здоровими дітьми. В даний час пріоритетною визнана концепція інтегрованого навчання [6]. І під час подальшого інклюзивного навчання такої дитини надзвичайно важливу роль буде відігравати врахування особливостей її мовленнєвого розвитку та подальший диференційований підхід до корекційно-розвивальної

роботи. Ще Л. Виготський в своїх працях вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій вдалося б органічно поєднати спеціальне навчання з навчанням загальноосвітнім. Він писав, що при перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнений світ, в якому все пристосоване до дефекту дитини, все фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить його в справжнє життя. Л. Виготський вважав, що основним завданням виховання дитини з порушеним розвитком є його інтеграція в життя і створення компенсації його недоліків яким-небудь іншим шляхом. Причому, компенсацію він розумів не лише в біологічному, але і в соціальному аспекті [4].

Дітям із мовленнєвими порушеннями, а особливо із тяжкими порушеннями мовлення як у навчальних умовах, так і в колі сім'ї необхідне систематичне проведення корекційно-розвивальної роботи, що являє собою цілеспрямований психолого-педагогічний процес, в якому реалізуються спеціальні навчальні, розвивальні та виховні завдання, зміст яких визначений формою, ступенем тяжкості мовленнєвого порушення, механізмами його виникнення, залежністю від інших характеристик сторін психічної діяльності дитини, вікових та індивідуальних психофізичних особливостей. Проведення такої роботи передбачено оновленим Державним стандартом початкової освіти, Законом України «Про освіту», Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Базовим навчальним планом початкової загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачено, що на корекційно-розвивальну роботу з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення відводиться 420 годин на кожен клас. Корекційно-розвивальна робота передбачає реалізацію певних напрямів, тісно пов'язаних між собою [7].

За напрямом мовленнєвого розвитку молодшим школярам для адекватного спілкування та повноцінної соціалізації потрібно засвоїти правила поєднання звуків у певній послідовності, постійно збагачувати свій словниковий запас, володіти засобами словозміни та словотворення, розуміти й застосовувати граматичні правила поєднання слів у фразу. Напрямок фізично-мовленнєвого розвитку передбачає розвиток праксису, тобто різноманітних довільних практичних дій. Якщо

мовлення в дитини перебуває лише на початковій стадії формування, в пригоді стане імітування смислових предметних дій, виконання одното двослівних інструкцій на позначення автоматизованих дій. З усіма молодшими школярами з мовленнєвими порушеннями доцільно виконувати загальнорозвивальні фізичні та графічні вправи, проводити конструктивні ігри, вправи ручної, пальчикової, артикуляційної, мімічної гімнастики. Напрямок когнітивно-мовленнєвої сфери передбачає розвиток основних психічних процесів – гнозису, уваги (як невід'ємної складової), пам'яті та мислення, або, інакше кажучи, впізнавання, має надзвичайно важливе значення для формування психомовленнєвої та навчальної діяльності дітей. Завдяки гнозису здійснюється розпізнавання на дотик поверхні, текстури матеріалу, форми предмета, впізнавання та розрізнення мовленнєвих і немовленнєвих звуків, впізнавання та розрізнення за допомогою зору різноманітних предметів, орієнтування у схемі власного тіла, вміння помічати помилки на письмі. Особливий акцент варто зробити на виробленні уваги до звукового, лексичного, морфологічного, граматичного та синтаксичного оформлення мовлення. У молодших школярів із мовленнєвими порушеннями надзвичайно важливо формувати такі властивості уваги, як зосередженість, вибірковість, концентрація, обсяг, розподіл, стійкість і переключення, що стають незамінними помічниками у навчальній діяльності.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку освіти контингент дітей з порушеннями мовлення, які починають шкільне навчання суттєво змінився як за станом мовленнєвого розвитку, так і за рівнем підготовленості до систематичного навчання. Такі зміни обумовлені рядом позитивних та негативних факторів. Корекційно-розвивальна робота в умовах інклюзивного навчання є основою подальшого мовленнєвого розвитку та має надзвичайно важливе значення для формування психомовленнєвої та навчальної діяльності дітей та повинна бути диференційованою з урахуванням попереднього мовленнєвого розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таверійський вісник освіти*. 2015. № 2 (1). С. 70-77.
2. Кисличенко В. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ. 2011. 20 с.

3. Опанасець Н. А. Розвиток фонематичних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями. Таврійський вісник освіти. 2015. №. 3. С. 120-125.
4. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
5. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями //Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами. 2018. Т. 8. С. 224-229.
6. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. / Юлія Рібцун. Львів : Світ, 2020. 264 с. : іл.
7. Чередніченко Н. В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання : навч.-метод. посіб. / Н. В. Чередніченко, Д. М. Горбачова К. : ДІА, 2016. 212 с.

Тетяна КАЧУР

вчитель-логопед

Комунальний заклад дошкільної освіти
(ясла-садок) комбінованого типу № 330
Дніпровської міської ради

КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ДИСЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ НАОЧНОСТІ

У статті розглядається проблема корекції звуковимови у старших дошкільнят з дислалією. Теоретичний аналіз проблеми, що розглядається, свідчить, що у дітей старшого дошкільного віку з дислалією є труднощі в звуковимові, що в свою чергу впливає на засвоєння освітньої програми, соціалізацію дитини в цілому, саме, це визначає необхідність корекційної роботи. Виокремлено можливості використання наочних засобів у процесі корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку Окреслено вимоги щодо використання засобів наочності та етапи їх реалізації.

Ключові слова: дислалія, діти старшого дошкільного віку, наочні засоби, корекція, звуковимова.

Tetiana Kachur. Pronunciation correction of preschool children with dyslalia by means of visual aids

The article deals with the problem of pronunciation correction of preschoolers with dyslalia. The theoretical analysis of the problem under consideration shows that preschool children with dyslalia have difficulties in speech, which in turn affects the assimilation of the educational program, the socialization of the child as a whole, precisely, this determines the need for corrective work. The possibilities of using visual aids in the process of pronunciation correction of preschool children are highlighted. The requirements for the use of visual aids and the stages of their implementation are outlined.

Key words: dyslalia, children of preschool age, visual aids, correction, pronunciation.

Постановка проблеми. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення є одним із найважливіших надбань дитини і розглядається

в сучасній педагогічній науці як основа розвитку та навчання дитини. Мова – один із найбільш потужних факторів та стимулів розвитку дитини, вона є основним засобом спілкування людей. Проте у дітей, які страждають на дислалію, цей основний засіб виявляється порушеним, що спричиняє складнощі в комунікації та психофізичному розвитку дитини. Відтак значної актуальності набуває питання ефективності корекційно-виховного впливу на дітей з дислалією в освітньому процесі закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження різних аспектів проблеми дислалії висвітлюють у своїх роботах: М. Ейдінова, О. Правдіна-Вінарська; К. Семенова; О. Мастюкова; І. Панченко; Л. Данілова; В. Тарасун; Л. Лопаткіна, Н. Серебрякова, М. Шеремет, І. Мартиненко та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розглянути використання наочних засобів у процесі корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корекція звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією має велике значення і протягом тривалого часу залишається значною проблемою в сучасній педагогіці. Численні дослідження засвідчують, що проблеми з мовленням негативно позначаються на навичці спілкування дітей оскільки правильна звуковимова – це головний фактор для соціалізації та розвитку дитини з дислалією, що особливо важливо для майбутнього навчання у школі [3].

Для дітей старшого дошкільного віку з дислалією характерний достатній рівень розвитку мислення, поведінки. Діти розуміють мовну інформацію, вони вміють будувати фрази та висловлювання, відмінною рисою є порушення вимови звуків, яка виражена заміною одного звуку на інший, спостерігаються помилки у побудові звуків, недостатній рівень фонематичний слух [2].

Дослідники відзначають, що вміння дітей старшого дошкільного віку з дислалією спілкуватися, будувати зв'язні висловлювання, образно та емоційно передавати побачене, складати, можна розглядати як чинники розумового та емоційного розвитку, але при цьому, якщо не проводити корекцію звуковимови у дітей надалі можуть бути серйозні проблеми у навчанні, особливо з читанням та письмом. Дуже важливо, щоб у дитини, що вступає до школи, мова була живою, виразною

і безпосередньою, оскільки саме навичка спілкування дозволить дитині швидше соціалізуватися у новій собі обстановці [4].

Теоретичний аналіз досліджень свідчить про те, що корекцію звуковимови необхідно проводити з використанням наочних засобів, які роблять цей процес результативнішим. Вчені розглядають наочні засоби у поєднанні зі словесними методами, що забезпечує єдність живого споглядання, абстрактного мислення та практики; визначають, що наочні засоби дозволяють дітям успішніше відтворити слова з звуком, що автоматизується, ніж без наочності; подолати бар'єр, що створюється через обмеженість мовного спілкування та сприйняття, долається легше при використанні наочних матеріалів [2].

Наочні методи передбачають використання наочних посібників і технічних засобів навчання, які полегшують засвоєння матеріалу, сприяють формуванню сенсорних передумов для розвитку мовленнєвих умінь та навичок. До наочних методів відносять спостереження; розгляд малюнків, картин, макетів, перегляд кінофільмів; прослуховування аудіо записів; показ зразка завдання, способу дій [1].

Перед активним застосуванням комплексу вправ з корекції звуковимови, включаючи наочність, доцільно виявити рівень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку із дислалією. З цією метою необхідно перевірити у дітей старшого дошкільного віку сформованість уміння повторювати слова, зберігаючи правильність складової структури; вміння самостійно складати слова зі складною складовою структурою; вміння вимовляти слова різної складової структури у додатках, а також рівень фонематичного слуху [4].

Зазвичай результати такої діагностики засвідчують доволі невисокий рівень правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією, зокрема зустрічаються такі проблеми, діти:

- вимовляють неправильно слова;
- вимовляють не всі звуки;
- припускаються грубих помилок у вимові;
- розповіді дітей не закінчені, є короткі, часто не взаємопов'язані речення;
- не можуть ізольовано вимовляти слова різної складової структури;
- фонематичний слух слабо розвинений [3].

Для позитивного корекційного впливу доцільно використовувати комплекс методів та засобів, зокрема і наочні засоби корекції звуковимови. Застосування наочності у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з дислалією виправдане всіх етапах корекційної роботи. При доборі наочних засобів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з дислалією варто враховувати принципи побудови корекційного середовища:

- принцип послідовності – визначає порядок засвоєння матеріалу;
- принцип доступності – визначає порядок співвіднесення матеріалу з рівнем звуковимови дітей старшого дошкільного віку;
- принцип помірності – визначає кількість інформації, яку може засвоїти дитина старшого дошкільного віку [1].

Значну ефективність продемонструвало використання такого наочного матеріалу у корекції вимови, який дозволяв показувати дітям правильне становище органів артикуляції. З цією метою дітям показують спеціальні картинки, де зображено комплекс артикуляційної гімнастики. Крім того, можна використовувати моделі-символи артикуляції звуків, що дозволить дитині зрозуміти процес постановки звуку.

Саме застосування моделей при постановці звуків, незалежно від виду мовних порушень, допомагає дитині осмислити процес постановки звуку та бути не просто пасивним виконавцем волі дорослого, а активним учасником корекційного процесу. Так, якщо звук у мовленні дитини відсутній, логопед пояснює правильне положення органів артикуляційного апарату, а роль зорових відчуттів виконує модель, дивлячись на яку дитина свідомо намагається розташувати артикуляційний апарат, як зазначено на моделі. Модель служить наочною опорою, постійно «нагадуючи» артикуляцію звуку, який не вимовляє дитина [4].

Наочний матеріал, який використовується має відповідати наступним вимогам: чітке виділення головного, зрозумілий зміст та наявність дидактичної мети. Корекцію звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією за допомогою наочних моделей варто проводити у кілька етапів:

- на першому етапі необхідно з дітьми розучити будь-який текст з автоматизованим звуком;

– на другому етапі дітям пропонується розучений текст проілюструвати, викладаючи його відповідно до запропонованої картинкою;

– на третьому етапі діти самостійно розповідають текст, контролюючи поставлений звук протягом усього тексту.

– на четвертому етапі діти відтворювали текст, спираючись на свою картинку [4].

Усі етапи взаємопов'язані, кожному використовували наочні матеріали. При використанні наочних матеріалів у корекції звуковимови варто дотримувалися низки принципів:

- матеріал має бути добре видно всім дітям;
- матеріал повинен враховувати вік та особливості розвитку дітей;
- матеріал повинен відповідати завданням корекції звуковимови;
- матеріал необхідно супроводжувати грамотною та чіткою мовою;
- мовленнєвий супровід матеріалу має сприяти корекції звуковимови [2].

Дотримання означених принципів застосування наочного матеріалу дозволяє підвищити мовну мотивацію дітей старшого дошкільного віку з дислалією, дозволяє у процесі автоматизації звуків опановувати контролюючу, плануючу та регулюючою функцією мовлення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Таким чином, використання наочних засобів при корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з дислалією має велике значення у процесі всього мовленнєвого розвитку дітей і є важливою умовою побудови корекційної роботи. Наочні засоби допомагають урізноманітнити процес корекції звуковимови, перетворюють кожне заняття на захоплюючу діяльність, що позитивно впливає на психоемоційний стан дітей та дозволяє ефективно здійснювати корекційну роботу.

До перспектив подальших досліджень відносимо питання використання засобів мультимедіа в корекційній роботі з дітьми з дислалією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лепетченко М. В. Логопедія. Дислалія : навчально-методичний посібник [для студ. спец. 6.010105 Корекційна освіта] Д., 2015. 36 с.
2. Логопедія : підручник за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий дім «Слово», 2010. С. 148–189.

3. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали першої обл. наук.-практ. конф. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 244 с.

4. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. 360 с.

Анжела КОЧЕРЖИНСЬКА

вчитель-логопед
Комунальний заклад дошкільної освіти
(ясла-садок) комбінованого типу № 272
Дніпровської міської ради

ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ

У статті розкрито окремі аспекти системи логопедичного впливу при дизартрії. Виокремлено основні завдання логопедичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дизартрією: розвиток артикуляційної моторики, мовного дихання, постановка звуків, закріплення звуків у мові, диференціація звуків етапи корекційної роботи. Визначено етапи корекційної роботи та здійснено характеристики кожного етапу. Підкреслено важливість індивідуального підходу до процесу корекції звуковимови.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, дизартрія, звуковимова, логопедична робота, корекційна робота, заклад освіти.

Angela Kocherzhynska. Some aspects of corrective work with children in primary school with dysarthria

The article discloses certain aspects of the system of logopedic influence in case of dysarthria. The main tasks of speech therapy work with children of primary school age with dysarthria are highlighted: the development of articulatory motility, speech breathing, production of sounds, consolidation of sounds in speech, differentiation of sounds, stages of corrective work. The stages of corrective work were defined and the characteristics of each stage were carried out. The importance of individual approach to the process of speech correction is emphasized.

Key words: children of primary school age, dysarthria, speech, speech therapy work, correctional work, educational institution.

Постановка проблеми. Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення є одним із найважливіших надбань дитини і розглядається в сучасній педагогічній науці як основа розвитку та навчання дитини. Мова – один із найбільш потужних факторів та стимулів розвитку дитини, вона є основним засобом спілкування людей. Проте у дітей, які страждають на дизартрію, цей основний засіб виявляється порушеним, що спричиняє складнощі в комунікації та психофізичному розвитку дитини. Відтак значної актуальності набуває питання ефективності корекційно-виховного впливу на дітей з дизартрією в освітньому процесі закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження різних аспектів проблеми дизартрії висвітлюють у своїх роботах: М. Ейдінова, О. Правдіна-Вінарська, К. Семенова, О. Мастюкова, І. Панченко, Л. Данілова, В. Тарасун, Л. Лопаткіна, Н. Серебрякова, М. Шеремет, І. Мартиненко та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є окреслити основні аспекти системи логопедичного впливу при дизартрії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дизартрія (від грец. «dis» – розлад, «arthroo» – з'єднування) – порушення вимовної сторони мовлення зумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату; порушення структурно-семантичного оформлення висловлювання; складний мовленнєвий розлад, що характеризується комбінаторністю множинних порушень процесу моторної реалізації мовної діяльності [5]. В даний час ця мовленнєва патологія розглядається як складний синдром центрально-органічного генезу, що проявляється в неврологічних, психологічних та мовних симптомах.

Система логопедичного впливу при дизартрії – це комплексний підхід до корекції порушень звуковимови. Корекція звуків, що вимагають спеціальної уваги, повинна поєднуватися з формуванням звукового аналізу та синтезу, розвитком лексико-граматичної сторони мови та зв'язного висловлювання [2].

Специфіка роботи полягає в поєднанні різних методів, таких як вправи з диференційованим артикуляційним масажем та гімнастикою, логопедичною ритмікою, а також досить часто із загальною лікувальною фізкультурою, фізіотерапією та медикаментозним лікуванням.

Артикуляційний масаж полягає в масажуванні різних м'язів обличчя і ротової порожнини, щоб зробити їх більш гнучкими і контрольованими. Гімнастика включає в себе вправи на зміцнення м'язів мовлення та вправи на розвиток координації між мовним апаратом і слуховим аналізатором. Логопедична ритміка сприяє розвитку ритму та інтонації мовлення.

Крім цього, корекція може включати вправи на розвиток слухової пам'яті та уваги, а також роботу зі словником і вправи на створення зв'язного мовлення. Цей комплексний підхід дозволяє лікувати дизартрію з різних сторін, покращує роботу мовного апарату та забезпечує більш повне відновлення мовних навичок [1].

Логопедична робота з дітьми з дизартрією базується на знанні структури мовного дефекту при різних формах дизартрії, механізмів порушення загальної та мовної моторики, врахування особистісних особливостей дітей [4]. Основні завдання логопедичної роботи з дітьми, які страждають дизартрією при навчанні правильної звуковимови: 1) розвиток артикуляційної моторики, 2) мовного дихання, 3) постановка звуків, 4) закріплення звуків у мові, 5) диференціація звуків [2].

Традиційно авторами виділяються три етапи корекційної роботи над звуковимовою.

Перший етап – підготовчий. Основні напрямки роботи цього етапу:

- Нормалізація м'язового тону мимічної та артикуляційної м'язи, нормалізація моторики апарату артикуляції та нормалізація голосу. Для досягнення цих цілей, логопед проводить диференційований логопедичний масаж, диференційовані прийоми артикуляційної гімнастики та голосові вправи.

- Диференційований логопедичний масаж допомагає нормалізувати м'язовий тонус мимічної та артикуляційної м'язи. Логопед виконує різноманітні масажні прийоми на м'язах обличчя та губ для відновлення їх рухомості та тону.

- Диференційовані прийоми артикуляційної гімнастики допомагають нормалізувати моторику апарату артикуляції. Логопед виконує пасивні вправи, що допомагають викликати кінестезії, а потім переходить до активної артикуляційної гімнастики, де поступово ускладнюються вправи та додаються функціональні навантаження [5].

Голосові вправи допомагають нормалізувати голос. Логопед проводить вправи, які спрямовані на виклик сильнішого голосу та на модуляції голосу за висотою та силою. В результаті, голос стає більш виразним та чітким.

Усі ці напрямки роботи спрямовані на покращення якості звуковимови, формування звукового аналізу та синтезу, розвиток лексико-граматичної сторони мови та зв'язного висловлювання.

Серед вправ на нормалізацію мовного дихання варто відзначити короткочасні вправи з вироблення більш тривалого, плавного, економного видиху. Потім закріплюють нові навички в ортофонічних вправах, що поєднують артикуляційні, голосові та дихальні вправи воедино. Такий тренінг готує артикуляційний, голосовий та дихальний апарати для формування у дітей нових вимовних умінь та навичок [4].

На першому етапі роботи з дітьми з дизартрією надзвичайно важливою є нормалізація просодики, тобто ритму, темпу, інтонації та наголосів у мовленні. Для досягнення цієї мети логопед проводить диференційований логопедичний масаж та артикуляційну гімнастику, що спрямовані на нормалізацію м'язового тону мімічних та артикуляційних м'язів, покращення якості артикуляційних рухів та нормалізацію голосу. Крім того, важливим аспектом корекції є нормалізація дрібної моторики рук, для чого проводиться пальцева гімнастика, що сприяє розвитку тонких диференційованих рухів у пальцях, покращенню артикуляційної бази та підготовці до оволодіння графо-моторними навичками. Всі вправи на цьому етапі поступово ускладнюються для досягнення максимального ефекту.

Другий етап – вироблення нових вимовних умінь та навичок. Основні напрямки роботи на цьому етапі корекції дизартрії включають:

- Визначення послідовності роботи над звуками, що базується на легкості їх артикуляції та поступовому переході від менших вимовних труднощів до більших. Не завжди необхідно дотримуватися традиційного порядку постановки порушених свистячих звуків, а краще викликати групу звуків, артикуляційний уклад яких «дозрів» насамперед. У багатьох дітей з мовленнєво-руховими розладами спочатку краще здійснюється постановка та подальша автоматизація більш «складних» звуків, наприклад шиплячих чи сонорних. При цьому свистячі звуки будуть коригуватися пізніше, після «дозрівання» дорсальної позиції, що може бути однією з найважчих для дітей з дизартрією [2].

- Розвиток фонематичного слуху. Перед викликом звуків необхідно домогтися розрізнення фонем на слух. Так само дитина повинна навчитися вловлювати різницю між своїм вимовою та нормальним звуком.

- Постановка звуків (традиційний шлях (наслідування змішаний, механічний спосіб, від опорного звуку, фоноритміка)). При постановці звуків слід широко використовувати опору на різні аналізатори (слуховий, зоровий, кінестетичний), що полегшує відтворення необхідної артикуляції за зразком та контроль за нею [3]. Зазначимо, що при дизартрії потрібні значно більш тривалі терміни відпрацювання кожного звуку. При стерті дизартрії корекцію звуків необхідно починати з уточнення голосних звуків. Тривалість голосних звуків визначає розбірливість мови, темп, мелодико-інтонаційне забарвлення,

тому що модулюючи голосом по висоті та силі голосні звуки, вдається передавати емоційний компонент мови. Згідні звуки здебільшого несуть семантичне навантаження.

– Автоматизація звуків. Дуже складним напрямком другого етапу є автоматизація викликаного звуку. Зазначимо, що порушення звуковимови та просодики є стійкими і важко піддаються корекції (а іноді не піддаються). Істотною відмінністю автоматизації звуків у дітей зі стертою формою дизартрії є їх закріплення спочатку на матеріалі в позиції закритого складу, потім відкритого. Це пояснюється тим, що в закритій позиції, з одного боку, дитині легше переключити артикуляційні уклади, з іншого боку, впізнати необхідну фонему (крім дзвінких звуків). На цьому етапі важливо зосередитися на автоматизації звуків у різних словах та пропозиціях різної складності, зокрема звуків, які є проблемними для дитини. Спочатку звуки вимовляються в складах, потім в словах різної складової структури, а потім в пропозиціях з контрольним звуком [4].

Важливо, щоб лексичний матеріал був доступний для дитини та не містив звуків, які ще не закріплені або вимовляються неправильно. Це допоможе дитині краще розуміти та використовувати мову в повсякденному житті. Потрібно уникати механічного повторення слів дитиною. Для цього підкріплюємо слова картинками, складаємо з ними речення, проводимо аналіз слів. Після постановки та закріплення звуків необхідно провести їх диференціацію.

– Диференціація звуків (диференціація на слух; диференціація артикуляції ізольованих звуків; вимовна диференціація на рівні складів, слів).

Третій етап – вироблення комунікативних умінь та навичок. Основні напрямки роботи цього етапу:

– Вироблення самоконтролю.

– Тренування правильних мовних навичок у різних ситуаціях.

Для вироблення комунікативних навичок необхідна активна позиція дитини, її мотивація до поліпшення мови та, звичайно, тривала логопедична робота [2].

Зазначимо, що у багатьох дітей звуки з'являються спонтанно, в такому випадку необхідне закріплення отриманого результату. Черговість постановки для кожної дитини індивідуальна. Починаємо роботу з найлегших для неї звуків, маючи на меті поставити всі

порушені звуки. Таким чином, пройшовши всі етапи роботи та виконавши вправи для постановки звуків, створюється база для швидкої, легкої постановки звуку та введення його в мовлення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Отже, серед важливих умов ефективності корекційної роботи порушень звуковимови у дітей з дизартрією відзначимо комплексний підхід до корекції порушень звуковимови, дотримання послідовності етапів корекції та поєднання різних методів, таких як вправи з диференційованим артикуляційним масажем та гімнастикою, логопедичною ритмікою, лікувальною фізкультурою, фізіотерапією.

До перспектив подальших досліджень відносимо питання використання засобів мультимедіа в корекційній роботі з дітьми з дизартрією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корекція дизартрії у дітей за допомогою акупресури (точкового масажу). А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, Л. Л. Стахова, І. В. Кравченко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2021. 60 с.
2. Лепетченко М. В. Логопедія. Дизартрія : навчально-методичний посібник [для студ. спец. 6.010105 Корекційна освіта]. Д., 2015. 36 с.
3. Логопедія : підручник. за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий дім «Слово», 2010. С. 148–189.
4. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали першої обл. наук.-практ. конф. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. 244 с.
5. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник. Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К. : КНТ, 2006. 360 с.

Віта КУЛИК

студентка 1 курсу ОС «Магістр»
016 Спеціальна освіта. Логопедія
Рівненський державний
гуманітарний університет
Науковий керівник – **Н.М. РУДЕНКО**,
канд. психол. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ ГРИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню методики корекції лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня засобами творчої гри. Наголошується, що лексико-семантичний компонент забезпечує формування високої мовної культури особистості. Описано чинники, що зумовлюють формування лексичної сторони мовлення дошкільника. Показано значущість конструктивної діяльності гри у формування лексико-семантичної сторони мовлення дітей з ЗНМ.

Ключові слова: діти дошкільного віку, загальне недорозвинення мовлення, лексико-семантична сторона мовлення, творча гра.

Vita Kulyk. Formation of the lexico-semantic side of speech in children with general underdevelopment of the third level of speech by means of the creative play

The article is devoted to the theoretical foundation of the method of correcting the lexical-semantic side of speech in children with general underdevelopment of the third level of speech by means of creative play. It is emphasized that the lexical-semantic component ensures the formation of a high linguistic culture of the individual. The factors determining the formation of the lexical side of the preschooler's speech are described. The significance of the constructive activity of the game in the formation of the lexical-semantic side of the speech of children with general underdevelopment of speech is shown.

Keywords: preschoolers, general underdevelopment of speech, lexical-semantic side of speech, creative play.

Постановка проблеми. Проблема розвитку мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ належить до актуальних для логопедії, адже у зв'язку з чутливістю до мовленнєвих явищ, в цьому віці дитина оволодіває комунікативними навичками. Аналіз літератури з проблем мовної патології показує, що кількість дітей зі складною структурою дефекту мовлення за останній час зростає. Загальне недорозвинення мовлення дітей, поряд з нормальним слухом і інтелектом, проявляється в звукових і смислових порушеннях усіх компонентів мовленнєвої системи. Інакше кажучи, у дітей обмежений словниковий запас, нерозвинена граматична складова, труднощі в оновленні слів, порушення особливостей розвитку фонетико-фонетичних процесів і будови компонентів слова.

Порушення розвитку лексико-семантичного компонента усного мовлення у дітей з ЗНМ виражаються в обмеженому словниковому запасі, різкій різниці в обсязі активного і пасивного словника, неточному вживанні слів, численних вербальних парафазіях, не сформованості семантичних полів, труднощів актуалізації словника. Одним із важливих напрямків корекційно-розвиткової роботи є розвиток лексичного компоненту мовлення у дітей із ЗНМ, оскільки словниковий запас у дошкільному віці швидко розвивається.

Актуальність дослідження полягає в тому, що без глибокого теоретичного аналізу процесів формування словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня є неможливими подальші дослідження наукових та практичних питань в області логопедичної роботи з даною категорією осіб.

Аналіз досліджень і публікацій. На основі лексико-семантичного компоненту мовленнєвої діяльності формується система граматичних, синтаксичних, фонетичних та фонематичних взаємозв'язків та відношень (С. Конопляста, Ю. Рібцун, Л. Трофіменко, М. Шеремет та ін.).

Лексичний компонент забезпечує формування високої мовної культури особистості, яка б відповідала вимогам сучасного суспільства. При засвоєнні лексичного багатства рідної мови у дітей розширюється словниковий запас, виробляються уміння використовувати слово в усному й писемному мовленні (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Дячук, О. Олефір, Н. П'ятковата ін.).

У дітей із системними порушеннями мовлення розвиток лексики виявляється в більш пізньому формуванні лексичної системності, організації семантичних полів, якісній своєрідності цих процесів. Науковці виділяють наступні особливості організації семантичних полів у дошкільників із ЗНМ: важкість виділення ядра семантичного поля; випадковий, невмотивований характер асоціацій; обмежена кількість смислових зв'язків унаслідок малого об'єму семантичного поля [3].

У більшості випадків проблеми, пов'язані з лексико-граматичною будовою мовлення таких дітей, викликані недостатнім розвитком морфологічних і синтаксичних узагальнень, невідпрацьованістю мовних завдань, що містять граматичні конструкції, виділенням окремих мовних елементів з сформованої встановленої в свідомості дитини моделі їх об'єднання в певні синтагматичні системи [5].

У роботах Л. Трофіменко описано чинники, що зумовлюють формування лексичної сторони мовлення дошкільника та слугують орієнтиром оцінювання його стану: завершення формування фонологічних узагальнень, константність слухового сприймання; оволодіння дитиною різними рівнями лексичних узагальнень; засвоєння системи морфологічного словотворення; сформованість різних типів смислових зв'язків між словами [6, с. 86].

Мета даної статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методики корекції лексико-семантичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення III рівня засобами творчої гри.

Виклад основного матеріалу. У старшому дошкільному віці важливо приділити увагу не лише формуванню спеціальних умінь і навичок (читати, рахувати, писати), але й створенню умов для розвитку здатності міркувати, правильно висловлювати свої думки,

планувати власну діяльність, доводити роботу до кінця. емоційно реагувати на навколишній світ. На думку педагогів (І. Біла, Н. Горбатих, Т. Гурковська, А. Давидчук, Т. Піроженко, Т. Поніманська та ін.) значний потенціал у цьому належить будівельно-конструктивним іграм. Вони є одним з найулюбленіших видів ігор у дітей. Участь дошкільників у таких іграх сприяє розвитку наполегливості, прагненню до успіху. У таких іграх розвиваються всі психічні процеси дитини (відчуття, сприймання, мислення, мовлення, пам'ять, уява, увага). А це, як відомо, – важливий чинник успішного навчання в школі [3].

Творча гра є важливим способом формування лексико-семантичної сторони мовлення дітей з ЗНМ. Вона забезпечує сприятливі умови для розв'язання педагогічних завдань з урахуванням можливостей дітей дошкільного віку. Для розвитку лексико-семантичної сторони мовлення, проводяться такі ігри, де мовленнєва активність дітей займає основне місце.

Усі дитячі ігри – це процес пізнання краси, шлях до нового незвіданого і радості. Гра є важливою частиною життя дітей, особливо дітей з порушеннями мовлення. За допомогою ігор дитина пізнає навколишній світ, пізнає зв'язки між дорослими та предметами, починає розуміти свою роль у сім'ї та суспільстві. Ігри стимулюють у дітей всіяку активність, самостійність і творчість. Гра готує дошкільників до самостійного дорослого життя [4].

Творчі та ігрові завдання зумовлені завданнями навчально-виховної та корекційної роботи. Вони можуть бути різноманітними: розвиток аудіювання та пам'яті, фонематичного сприйняття, артикуляційної моторики, закріплення фонетичної вимови, розвиток лексичних сторін мови тощо. Творча гра допомагає у оволодінні дитиною різними рівнями лексичних узагальнень; засвоєнні системи морфологічного словотворення; формує різні типи смислових зв'язків між словами.

Правила гри визначаються вмістом та ігровим задумом гри. Вони визначають характер і способи ігрової діяльності дитини, організують і регулюють взаємини з іншими дітьми, спонукають дитину контролювати свої дії.

Для дотримання правил необхідна сила волі дитини та вміння взаємодіяти з іншими дітьми. Під час гри діти помітять, що результат досягається швидше, якщо дотримуватися правил. Правила гри дисциплінують, формують витримку, терпіння. Вони також впливають

на вирішення дидактичного завдання - непомітно обмежують дії дітей, спрямовуючи їх увагу на конкретне завдання.

Результат гри сприймається дитиною як досягнення. Для логопеда результатом гри є рівень засвоєння дитиною знань, умінь і навичок правильної вимови, розширення словникового запасу, засвоєння окремих граматичних форм тощо. При підведенні підсумку гри необхідно відмітити досягнення кожної дитини, підкреслити успіхи відстаючих дітей, проявити делікатність і оптимістичне відношення до їх можливостей.

Будівельно-конструктивні ігри мають багато спільного з театралізованими іграми. Вони вважаються різновидом творчої гри, оскільки, крім певних знань, необхідні рухові та сенсорні навички, морально-вольові якості, уява дитини, нестандартне мислення, уміння знаходити оригінальні рішення та ініціативно діяти у незвичних ситуаціях. У будівельно-конструктивних іграх усі ці характеристики динамічно розвиваються і перевіряються дітьми в процесі інтеграції та взаємодії [2].

Конструктивна діяльність є формою дитячої творчості. Вже молодші дошкільнята виявляють індивідуальність і оригінальність. Вони можуть використовувати будь-яку доступну структуру по-своєму. З пірамід роблять «дерева», а з грибів із природних матеріалів — лісовичків. Іноді діти починають будувати, але не можуть зробити це самостійно. Тоді на допомогу приходить дорослий. Старші дошкільнята виявляють неймовірну винахідливість у конструюванні. Вони діють за певним задумом, який включає осмислення функцій (для чого буде використовуватись) майбутньої конструкції [7].

Дитина використовує незвичайні матеріали та комбінації. Наприклад, при будівництві паркану дитина буде використовувати шматочки гребінця, щоб з'єднати їх ниткою. В іншому випадку дитина прикрашає ляльку квітами і скріплює її дротом.

Конструювати дошкільнята вчать на спеціальних логопедичних заняттях, під час самостійної ігрової діяльності. Набуття цих навичок має бути поступовим і супроводжуватися складнощами, які вимагаються від логічно мотивованих дітей.

Найпродуктивнішою є така послідовність:

- будівлю будує логопед, показує дітям процес будівництва та пояснює дії;
- представляє зразок конструкції, створеної логопедом, та аналіз її елементів;

- презентація індивідуальних навичок конструювання, якими мають оволодіти діти;
- представляє зразки незавершених будівель, які діти мають зробити самостійно;
- сповіщення теми конструкції, які вказують на умови, яких діти повинні дотримуватися (побудова за темою або заданими умовами);
- діти будують конструкції за своїми уявленнями [1, с. 89].

Застосування того чи іншого методу логопедом залежить від складності конструкції, способу з'єднання частин, можливостей дитини. Наприклад, на логопедичних заняттях для різного віку часто використовуються зразки побудови. В одних випадках логопед показує макет і процес конструювання, в інших – тільки зразок, а дошкільники самостійно мають з'ясувати послідовність операцій. Логопед може запропонувати незакінчену будівлю, показати лише новий прийом зведення, а діти повинні спорудити її самостійно. Все це збагачує будівельний досвід вихованців, розвиває мовлення, конструктивну творчість, увагу, точність сприйняття, вміння аналізувати будівлі.

Висновки. Отже, проведений нами теоретичний аналіз літератури окреслює проблемне поле подальшої роботи, метою якої буде розробка програми корекції лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ III рівня засобами творчих ігор.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блінова Г.Й. Подолання мовленнєвих вад дітей: у 2 ч. Київ: Благовіст, 2017. Ч.1. 288 с.
2. Горбатих В. Будівельно-конструкційні ігри - джерело всебічного розвитку дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. №5. С.72-74.
3. Ільїна, Н. В. Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць / відп. ред. В. М. Синьов. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 113-117.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ: ВД «Академія», 2018. 408 с.
5. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Київ : Актуальна освіта, 2012. 120 с.
6. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 85-95.
7. Шперкач О. Вплив конструктивних ігор на розвиток логічного мислення дітей старшого дошкільного віку. *Сучасне дошкільня: реалії та перспективи*.

Анна ЛИННИК

асистент вчителя-реабітолога
Комунальна установа
Сумської обласної ради –
Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб
з інвалідністю

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Стаття присвячена проблемам раннього дитячого аутизму, огляду основних принципів ефективного втручання, що використовуються у роботі з дітьми, наведено приклади реабілітаційної роботи з дітьми-аутистами. Рекомендації універсальні та підходять при вихованні дитини будь-якої категорії спектрального розладу. Стаття присвячена проблемі аутизму у дітей і в даний час набуває особливої актуальності, тому що кількість таких дітей з кожним роком збільшується. Особи з аутизмом різного віку та всіх рівнів функціонування сприйнятливі до навчання протягом усього свого життя. Проте дані великої кількості досліджень свідчать, що своєчасно розпочата робота, дає найкращі результати.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, РАС, дитячий аутизм, діти-аутисти, дитяча мова, розвиток мовлення, мовна діяльність, гештальт-сприйняття, порушення мови, дизонтогенез.

Anna Lynnyk. Speech development of children with ras in the conditions of marital state

The article is devoted to the problems of early childhood autism, an overview of the main principles of effective intervention used in working with children, examples of rehabilitation work with autistic children are given. The recommendations are universal and suitable for raising a child of any spectrum disorder category. The article is devoted to the problem of autism in children and is currently gaining special relevance, because the number of such children is increasing every year. Individuals with autism of all ages and all levels of functioning are receptive to learning throughout their lives. However, the data of a large number of studies show that work started in a timely manner gives the best results.

Key words: autistic spectrum disorders, ASD, childhood autism, autistic children, children's language, speech development, language activity, Gestalt perception, speech disorders, dysontogenesis.

Постановка проблеми: В Україні питання аутизму стає все більш актуальним для науки і практики виховання сучасного суспільства. При ранньому дитячому аутизмі, крім основних особливостей розвитку, порушується здатність до власного мовлення.

Мета даної роботи: є визначення шляхів розвитку мовлення дітей з проявами раннього дитячого аутизму під час війни.

Завдання: охарактеризувати особливості становлення мовленнєвої сфери у дітей з розладами аутичного спектру в період війни.

Виражені мовні порушення спостерігаються у всіх дітей з аутизмом. Відсутність взаємодії з оточуючими спостерігається від народження. У анамнезі більшість дітей відзначається слабка вираженість голосових реакцій першому року життя. Як правило, відсутні співоче гуляння, активний белькіт, діти не використовують белькіт і жест як засіб комунікації. Відсутня інтонаційна виразність голосових реакцій, інтонаційно-мелодійна імітація простої фрази, не буває спроб вимовити за дорослим звук чи склад, до кінця року не з'являються такі типові для здорової дитини слова, як «мама», «баба». Діти з аутизмом зазвичай не підкоряються мовним інструкціям і не звертають уваги на обличчя того, хто говорить, що робить здорова дитина першого року життя. Порушення у спілкуванні у аутичного дитини широко варіюють: у легших випадках дитина може бути вибірково контактний у звичній йому ситуації і вкрай загальмований у новій обстановці, у присутності сторонніх осіб. Часто за необхідності встановлення контакту він відчуває велике занепокоєння і напруження, нерідко виявляє негативізм. У найважчих випадках він повністю ігнорує оточуючих, не помічає їх.

Прояви мовних розладів, при аутизмі різноманітні і відрізняються ступенем виразності: від майже зовсім втраченої мови (залишаються вокалізації без звернень, бурмотіння, іноді – у стані афекту – прориваються окремі «слова – луна», що відбивають чулу дитиною мова), до можливості використовувати у спілкуванні самостійне мовлення. Основні симптоми затримки та спотворення мовного розвитку різняться залежно від групи аутизму.

Розглянемо варіанти мовного розвитку дітей з аутизмом (за даними Є. Баєнської, К. Лебедінського, Т. Морозової, О. Микільської).

При першому варіанті спостерігається майже повна відсутність зовнішнього мовлення. Ці діти мутичні (мутизм – це повна відсутність цілеспрямованої мовної комунікації за можливості випадкового вимовлення окремих слів і навіть фраз). Але, незважаючи на відсутність мови, залишаються вокалізації без звернення, бурмотіння, а в стані афекту у дитини можуть несподівано вирватися окремі слова і навіть фрази, що дозволяє припустити, що вона розуміє мову, хоча частково.

Для другого варіанта мовного розвитку при аутизмі характерна груба затримка формування промови: характерні ехолалії, активний

словник обмежується нечисленними стереотипними словами і фразами, отриманих дитиною в якійсь афективній ситуації, або цитати з улюблених книг, якими дитина може коментувати реальну ситуацію. Такі діти мають стереотипні прохання та звернення, де дієслово використовується в інфінітиві («Чай пити», «Дати ковбаски»). Про себе вони говорять у другій чи третій особі («Миша піде гуляти»). Але часто така дитина вважає за краще звертатися і просити не промовою, а криком, або просто підвести дорослого до потрібного місця і ткнути його руку в потрібний предмет. У промові цих дітей немає розгорнутих фраз (крім цитат), немає переказу, навіть короткого. Мовленнєва активність низька, спонукань до мови не виникає.

При третьому варіанті мовного розвитку часто спостерігається великий словниковий запас, «доросла» фраза, нерідко – літературна мова, здатність вимовляти довгі монологи на теми, що цікавлять. Діти буквально "замовляють" своїх близьких. Але багата мова таких дітей несе переважно афективну функцію, в монологіях вони стереотипно програють свої фантазії, страхи, потяги. Коли ж доводиться будувати гнучку мовну взаємодію, підтримати діалог, вони замовкають чи відповідають однозначно. Характерні порушення вимови: каже змазано, квапливо, нечітко, іноді замінюючи деякі літери; своєрідна інтонація може відповідати змісту вимовного тексту. У цьому полягає основні труднощі мовного розвитку цих дітей.

Особливості мовного розвитку при четвертому варіанті менш чітко окреслені. Перші слова та перші фрази з'являються у них своєчасно. Досить часто після 2-2,5 років відзначається регрес у мовному розвитку, який, однак, ніколи не досягає повного мутизму: експресивна мова майже повністю втрачається, залишаються ехолалії без навернення, зрідка дитина вживає прості аграматичні фрази. Імпресивна мова розвинена досить добре, що надалі полегшує перехід до правильної фразової мови. Особисті займенники (особливо «Я») з'являються у промові з великим запізненням. Спостерігаються порушення звуковимови: невиразне виголошення або заміна звуків більш простими за артикуляцією. Мова уповільнена, інтонаційно бідна, але за умов емоційного підйому інтонації адекватні ситуації. Така дитина просить і звертається, як правило, промовою, але переказ йому важкий. Часто складається враження, що він не розуміє просту інструкцію, і в той же час може бути виявлена жива реакція на складний

казковий образ, якусь ситуацію, що емоційно зачепила його. Говорячи про мовної характеристики дітей з аутизмом загалом, слід зазначити, що, попри велику різноманітність мовних порушень, притаманних окремим варіантів, є й загальні, специфічні для аутизму особливості.

Насамперед, слід назвати порушення комунікативної функції мови. Аутична дитина уникає спілкування, погіршуючи можливості свого мовленнєвого розвитку. Її мова автономна, егоцентрична, недостатньо пов'язана з ситуацією та оточенням. Відірваність такої дитини від світу, нездатність усвідомити себе в ній, очевидно, позначаються на становленні її самосвідомості. Наслідком цього є пізня поява у мові займенника «Я» та інших особистих займенників у першій особі.

Характерною для всіх варіантів мовного розвитку при аутизмі є в тій чи іншій формі виражена стереотипність мови; часто схильність до словотворчості, «неологізмів». Майже у всіх дітей становлення проходить через період ехолалій, частими є різноманітні порушення звуковимови, темпу та плавності мови.

При загальному порушенні розвитку цілеспрямованого комунікативного мовлення можливе захоплення окремими мовними формами, постійна гра звуками, складами і словами, римування, спів, перекручування слів, декламація віршів напам'ять «кілометрами». Але для справи використовується лише мізерний набір мовних штампів. В усіх дітей із різними варіантами прояви мовних порушень зустрічається недостатність розуміння, осмислення промови.

Таким чином, можна відзначити, що мовленнєвий розвиток дітей з аутизмом досить варіативно і найчастіше залежить від глибини порушення та відповідного ступеня пристосування дитини до навколишнього світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Літвінова О. В. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі. *Логопедія*. 2013. № 3. С. 48-51.
2. Пасєвіна О. А. Можливості інклюзивного навчання дітей з розладами аутистичного спектру. *Молодий вчений*. 2013. № 2 (02). С. 99-104.
3. Мовленнєвий розвиток аутичної дитини URL: <http://www.ua.ua.info/osobyе-deti/autizm/article-10822-movlennjeviy-rozvitok-autichnoyi-ditini/>.
4. Островська К.О., Химко М.Б. Гіперактивність із дефіцитом уваги у дітей з аутизмом: прояви та способи допомоги. Методичний посібник для проведення практичних занять з курсу «Дитячий аутизм: проблеми психологічної допомоги». Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 40 с. 9.

Анастасія МАХАНЬКО

студентка спеціальності 016.01
Спеціальна освіта (Логопедія)
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

Інна БАРАНЕЦЬ

доктор філософії, доцент, асистент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

У статті висвітлено негативний вплив воєнних конфліктів на психомовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із дизартрією. Схарактеризовано напрями корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. Представлено техніки стабілізації психоемоційного стану дітей із дизартрією під час нападу страху або паніки на корекційному занятті, що є необхідною передумовою організації успішної логопедичної роботи із означеною категорією дітей.

Ключові слова: діти із дизартрією, психолого-педагогічна підтримка, комплексний підхід, психологічна травма, психотравмуюча ситуація.

Anastasiia Makhanko, Inna Baranets. Psychological and pedagogical support for children with dysarthria in wartime

The article highlights the negative impact of military conflicts on the psycho-speech development of children with special educational needs, including dysarthria. The directions of correctional work with children with severe speech disorders under martial law are characterized. Techniques for stabilizing the psycho-emotional state of children with dysarthria during an attack of fear or panic in a correctional class are presented, which is a prerequisite for organizing successful speech therapy work with this category of children.

Key words: children with dysarthria, psychological and pedagogical support, integrated approach, psychological trauma, psychotraumatic situation.

Постановка проблеми. Під час воєнних конфліктів однією з найуразливіших категорій цивільного населення є діти із порушеннями психофізичного розвитку, значну кількість з яких складають діти із порушеннями мовлення, в тому числі із дизартрією. Внаслідок чого все більшої актуальності набуває вивчення питання особливостей психолого-педагогічної підтримки зазначеної категорії дітей, оскільки вони мають обмежені можливості до комунікації, вміння швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Відтак, важливо запроваджувати в освітній процес кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми і дадуть

можливість реалізувати ефективний корекційний вплив. Тому на сьогоднішній день перед корекційними педагогами та психологами стоїть першочергове завдання сформуванню гармонійно розвинену, соціально-активну мовленнєву особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснюючи аналіз проблеми психолого-педагогічної підтримки дітей з дизартрією в умовах воєнного часу, встановлено, що впровадження в освітній корекційний процес методів та форм психологічної допомоги є провідним аспектом в організації комплексної допомоги дітям із порушеннями мовлення. Концептуальні основи комплексного підходу до подолання тяжких порушень мовлення та психологічної підтримки дітей висвітлені у чисельних працях науковців галузі спеціальної освіти (І. Баранець, А. Богущ, Л. Калмикової, Н. Пахомової, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Р. Левіна зауважує, що урахування психологічних особливостей дітей з порушеннями мовлення, компенсаторних можливостей вищих психічних функцій становить вагомим діагностичним і корекційним значенням [7, с.178].

На думку Л. Кірішко під час війни діти з особливими потребами постійно перебувають у стані невизначеності. Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього простору, важливо вчасно запроваджувати кроки підтримки, які допоможуть зменшити наслідки психологічної травми. Тому автор визначає підвищення професійної компетентності фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема розроблені та проведені практичні заняття як пріоритетне завдання ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти [2].

Відтак, дослідження провідних учених галузі педагогіки та психології, постійно збагачуючи науку новими емпіричними даними, розкривають особливості корекційної роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення. Однак, сучасні реалії вимагають від логопеда створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які сприятимуть реалізації, заздалегідь визначених, пріоритетних напрямів психолого-педагогічної підтримки дітей із дизартрією в умовах воєнного стану.

Метою статті є розкриття необхідності комплексного підходу до організації психолого-педагогічної підтримки дітей із дизартрією в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях останніх років неухильно простежується тенденція зростання кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку, що зумовлено біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднанням. Дизартрія є одним із розповсюджених порушень мовлення, її значення як проблеми на даний момент різко зростає, оскільки недостатність рухового відділу центральної нервової системи у ранньому дитячому віці стає все більш звичним явищем [1].

Такі особливості психічного розвитку дитини як спастичність, дистонія, гіпотонія, астенізація, вегетативні порушення, відбуваються через зміну м'язового тону, що пов'язаний із органічним ураженням центральної нервової системи. Як наслідок, діти із зазначеним порушенням гостро реагують на різні ситуації, мають посилену тривожність. Перенавантаження фізичною чи інтелектуальною активністю може спричинити посилення вище зазначених проявів, які в подальшому житті дитини, можуть стати причиною шкільної та соціальної дезадаптації, та загрозою формування негативних рис характеру дитини [4].

Крім того, негативний вплив на психічний стан дітей з особливими освітніми потребами спричиняють стресогенні фактори. Діти, які отримували корекційно-розвиткові послуги у вигляді логопедичних і психологічних занять, раптово втратили кваліфіковану допомогу фахівців. Вплив стресових ситуацій негативно впливає на дітей із дизартрією, дитина може або відчувати емоційне перенапруження, або навпаки сильно розслабитися. Інакше кажучи, емоційне перенавантаження та стрес посилюють прояви гіперсаливації [6]. Саме тому психологічна підтримка дитини із дизартрією, стабілізація її психоемоційного стану є запорукою успішного корекційного процесу.

Специфіка психолого-педагогічної підтримки полягає в тому, що ситуація розглядається як взаємовплив особистості і середовища, при якому провідна роль відводиться суб'єктивним факторам, а саме: переживанню і розумінню ситуації людиною, ставлення до неї, інтерпретації подій (Л. Туриніна). Тому, на нашу думку, підкреслення необхідності комплексного підходу до організації психолого-педагогічної підтримки дітей із дизартрією в умовах воєнного стану визначено саме невід'ємністю особистості від середовища, залежністю від реальних подій.

На думку І. Баранець та Н. Пахомової, комплексний підхід до подолання проблеми тяжких порушень мовлення у дітей дає змогу визначити основні напрями щодо організації корекційної роботи в умовах воєнного часу: міждисциплінарна оцінка психоемоційного стану дитини, виявлення негативних впливів на її мовленнєвий розвиток, забезпечення емоційної підтримки та реалізації спільної комунікативної діяльності, доброзичливе відношенням до дитини зі сторони дорослих і однолітків, створення сприятливих соціальних умов для комунікативного розвитку дитини, становлення та диференціювання позитивної комунікативної мотивації, стимулювання та розвиток зв'язного мовлення, як основи комунікації, цілеспрямоване формування та розвиток у дітей старшого дошкільного віку як мовленнєвої функції, так і пізнавальної сфери [5].

Відтак, враховуючи вищезазначене, на нашу думку, у корекційній роботі з дітьми із дизартрією в умовах воєнного стану все більшого значення набувають традиційні техніки, що сприяють не тільки подоланню мовленнєвого порушення, а й стабілізації психоемоційного стану дитини.

Зокрема, вправа «Повітряна кулька», сприяючи формуванню правильного фізіологічного дихання, заспокоює знервованість дитини. Для виконання цієї вправи необхідно повільно вдихати носом, а видихати ротом, уявляючи, що надуваємо повітряну кульку, складаємо губи трубочкою і видихаємо. Робимо невелику паузу між вдихом і видихом. Слідкуємо, щоб щоки не надувалися. Видих має бути довшим за вдих. Виконуємо вправу 2 хвилини [2].

Психогімнастичні вправи Н. Лісневська визначає провідними у психолого-педагогічній підтримці дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. Автор пропонує у комплексній корекційній роботі застосовувати вправу «Зайчик», що сприяє розвитку моторної пам'яті. Дитина повинна придумати і запам'ятати певну позу. Поки звучить музика, вона вільно стрибає по кімнаті немов зайчик. Як тільки музика закінчилася, тут же повинна прийняти обрану раніше позу [3].

Слід зазначити, що для стабілізації психоемоційного стану, доцільно також використовувати методи сенсорної інтеграції. В. Кисличенко, Ю. Рібцун та інші зазначають, що сенсорна інтеграція

позитивно впливає на зниження тривожності та агресії, навчають саморегуляції [1; 6]. Крім того, сенсорна інтеграція дозволяє цікаво інтерпретувати традиційні техніки, наприклад під час проведення дихальних вправ використовувати сухий басейн, ємність з водою та корабликом, для контролю тіла та емоцій використовувати балансири, м'ячі, резинові подушки, а для зняття емоційного напруження доцільно використовувати пісочну терапію.

Висновки. Отже, вивчення особливостей комплексного підходу до подолання проблеми мовленнєвих порушень у дітей, в тому числі дизартрії, дозволяє зробити висновок, що умови воєнного стану вимагають від фахівця галузі спеціальної освіти досконало володіти міждисциплінарними знаннями, що визначають ефективність психолого-педагогічної підтримки дітей із дизартрією в реальних умовах.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні спеціальних психолого-педагогічних умов застосування психогімнастичних технік та стабілізуючих вправ на корекційному занятті з дітьми із дизартрією в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї з дизартричними розладами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічної науки): зб. наук. праць.* К-Подільський : Медобори, 2016. Вип. VIII. С. 84–93.
2. Кірішко Л. М. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Педагогічне видання «Педагогічний вісник»,* 2022. №1-2. С. 101–103.
3. Лісневська Н. В. Вплив психогімнастики на психічне здоров'я дітей дошкільного віку та особливості її застосування в навчально-виховному процесі ДНЗ. *Міжнародне періодичне наукове видання «SWorld»* 2017. Вип. 49. 123 с.
4. Обуховська А. Г. Ілляшенко Т. Д. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : монографія. Київ : НАПНУ Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2020. 112 с.
5. Пахомова Н. Г. Баранець І. В. Напрямки корекційної роботи з дітьми із важкими порушеннями мовлення в умовах воєнного стану. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова.* Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2022. № 43. С. 55–63.
6. Рібцун Ю. В. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. *Журнал «Вісник науки та освіти №2(2)».* Київ 2022. 392 с.
7. Якимчук Г. В. Особливості психічного розвитку дітей з важкими порушеннями мовлення. *Науковий журнал соціології та психології «Габітус».* Випуск 20/2020. 291 с.

Назар ТЕРЕЩЕНКО

магістрант I курсу спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,
докт. пед. наук, професор

КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто проблему корекційного впливу театралізованої діяльності на розвиток мовлення дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Виявлено, що знайомство дітей із затримкою психічного розвитку з театралізованою діяльністю починається з молодшого дошкільного віку через пальчиковий і ляльковий театри, театралізовані ігри і сприяє мовленнєвій активності, комунікації, збагаченню словника, удосконаленню звукової культури, інтонаційного ладу та формуванню уваги, пам'яті, просторових уявлень, що є фундаментом розвитку мовлення.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, дошкільники, розвиток мовлення, театралізована діяльність, засоби.

Nazar Tereshchenko. The corrective influence of the means of theatrical activities on speech development of preschool children with delayed mental development

The article examines the problem of the corrective effect of means of theatrical activity on the speech development of preschool children with mental retardation. It was found that acquaintance of children with a delay in mental development with theatrical activities begins at the younger preschool age through finger and puppet theaters, theatrical games, and contributes to speech activity, communication, vocabulary enrichment, improvement of sound culture, intonation and formation of attention, memory, spatial ideas, which is the foundation of the development of speech.

Key words: children with mental retardation, preschoolers, speech development, theatrical activity, means.

Постановка проблеми. У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено, що метою діяльності закладу дошкільної освіти є забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини, створення сприятливих умов для її особистісного розвитку та творчої само-реалізації. Ефективним засобом педагогічного впливу на розвиток особистості дошкільника виокремлено театралізовану діяльність, як засобу естетичного виховання, інтенсивного мовленнєвого розвитку дитини, а також розвитку мислення, уяви, уваги і пам'яті, що є основою формування правильного мовлення.

Театралізована діяльність у закладі дошкільної освіти є обов'язковим компонентом освітнього процесу, ігрової, комунікативної,

музично-художньої та самостійної діяльності. Тож проблема корекційного впливу театралізованої діяльності на розвиток мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку (ЗПР) набуває актуальності в умовах сьогодення.

Аналіз досліджень і публікацій. Доведено, що формування мовленнєвої функції у дітей із затримкою психічного розвитку найчастіше відбувається в уповільненому темпі та супроводжується її порушеннями (І. Глущенко, А. Колупаєва, І. Марченко, Т. Марчук, І. Омельченко, М. Певзнер, Л. Савчук, Г. Соколова, К. Шапочка та ін.).

Низький рівень сформованості мовної діяльності в дітей із затримкою психічного розвитку є перешкодою для повноцінного засвоєння основних засобів мовлення, здійснення мовленнєвої діяльності (Т. Волковська, В. Глухов, А. Колупаєва, Т. Сак, І. Ужченко та ін.).

Проведенні численні дослідження вказують на те, що для дітей із ЗПР характерний системний недорозвиток мовлення, при якому спостерігається неоднорідність і стійкість мовленнєвої патології, що проявляється в поєднанні різноманітних мовленнєвих розладів центрально-органічного характеру та переважанні семантичного розладу (Т. Волковська, І. Глущенко, В. Морозова, Л. Полякова та ін.) [1].

Метою дослідження визначено аналіз корекційного впливу театралізованої діяльності на мовленнєвий розвиток дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Театралізована діяльність дітей дошкільного віку – це вид художньо-творчої діяльності, в процесі якого його учасники освоюють доступні засоби сценічного мистецтва і, відповідно до обраної ролі (актора, сценариста, художника-оформлювача, глядача тощо), беруть участь у підготовці та розігруванні різного виду театральних вистав, долучаються до театральної культури. На думку С. Томчікової, театралізована діяльність дітей старшого дошкільного віку – це специфічний вид художньо-творчої діяльності, у процесі якої її учасники освоюють доступні засоби сценічного мистецтва, і відповідно до обраної ролі (актора, сценариста, художника-оформлювача, глядача тощо), беруть участь у підготовці та розігруванні різного виду театральних вистав, долучаються до театральної культури.

Окрім того, театралізована діяльність є перспективним напрямом розвитку мовленнєвих здібностей та мовленнєвої компетентності дітей завдяки використанню театралізованих ігор з творчим та

інтелектуальним навантаженням. Як зазначає А. Шевчук «через рольові висловлювання, драматичну розробку сюжетів літературних творів дитина – дошкільник засвоює сенс і активно експериментує зі словом, мімікою, жестом, рухом, оволодіває різними способами думок, характеру, образу героїв вистави» [4, с.1].

Корекційна спрямованість театралізованої діяльності на розвиток мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку реалізується через те, що:

1) «діти отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, фразеологізмами;

2) діти вживають різні типи мовлення і форми зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових комунікативних ситуацій;

3) вихованці вправляються в риторичі, їх мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим;

4) в процесі підготовки і показу вистави у дітей розвивається зв'язне мовлення, що має емоційно забарвлений характер і передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності;

5) в театралізованих іграх, через ігри-драматизації діти висловлюють свої почуття, переживання, враження, освоюють їх в діяльності в безпосередньому контакті один з одним» [3].

В спеціальній літературі зазначено, що театральна гра: активізує словник дітей; удосконалює звукову культуру мовлення, інтонаційний лад; розвиває діалогічне та монологічне мовлення; здійснює мовленнєве «розкріпачення»; формує вміння передавати різні почуття, використовуючи міміку, жест, інтонацію; удосконалює навички спілкування в колективі однолітків; підвищує рівень загальної культури дитини тощо [2].

Одним із цінних корекційних надбань театралізованої діяльності є те, що в театралізованій грі відбувається розвиток таких комунікативних умінь як: вміння вступати в контакт із однолітками, організувати спілкування, яке у старших дошкільнят виявляється у включенні до спільної діяльності; вислуховувати співрозмовника; узгоджувати свої наміри з іншими; підтримувати елементарний діалог з дорослими та однолітками; здатність до емпатії; знання правил поведінки, яких слід дотримуватись при спілкуванні з однолітками та дорослими [1].

Практичний досвід роботи показав, що важливою умовою успішного застосування театралізованих ігор під час різних видів діяльності дітей із ЗПР є їх мовленнєва активність на основі наслідування за зразком, що виражається в повторенні одних і тих же звуків, звукосполучень, слів. У процесі роботи над вивченням ролей значно активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура, інтонаційний лад. Подані ролі спонукають дошкільників із ЗПР чітко і зрозуміло висловлюватися, опановуючи виразністю звучання, гармонією, словесними формами (питанням, відповіддю, діалогом, бесідою, розповіддю тощо).

Теоретичний аналіз та практичний досвід роботи засвідчив, що для дитини театр це – свято (казкові атрибути, яскраві вогні, оплески, посмішки), розвиток пізнавальних інтересів дітей, вдосконалення їх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення), розширення кругозору та мовленнєвого спілкування, усвідомлення власного «Я» і можливість самовираження особистості. Знайомство дітей із ЗПР з театралізованою діяльністю починається з молодшого дошкільного віку через найдоступніші види театру – пальчикового і лялькового.

Теоретичний аналіз засвідчив, що пальчиковий театр сприяє розвитку мовлення, уваги, пам'яті, формує просторові уявлення, розвиває спритність, точність, виразність, координацію рухів, підвищує працездатність, тонус кори головного мозку.

Дослідження фізіологів довели, що рухові імпульси пальців рук впливають на формування «мовних» зон і позитивно діють на всю кору головного мозку дитини. Тож, наслідування рухами рук, ігри з пальцями стимулюють і прискорюють процес мовленнєвого і розумового розвитку дитини із ЗПР, готують руку до письма, розвивають мислення.

Граючи в ляльковий театр, дитина стає актором, режисером, сценаристом свого спектаклю. Вона придумує сюжет, озвучує героїв, користуючись багатством української мови. Використовуючи виразні засоби і інтонації, що відповідають характеру героїв і їх вчинків, намагається говорити чітко і зрозуміло для навколишніх.

Організуючи театралізовану діяльність дітей із ЗПР, педагог може цілеспрямовано формувати комунікативні вміння, що виявляються у вмінні вступати у процес спілкування; слухати, ставити питання під час діалогу, завершувати діалог, ясно і послідовно висловлювати свої думки, вміння узгоджувати свої дії з товаришами зі спілкування, домовлятися, розуміти емоційний стан партнера, вміння користуватися формами мовного етикету.

Висновок. Результати теоретичного дослідження дозволили дійти висновку, що театралізована діяльність має безпосередній вплив на розвиток мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку, зокрема комунікативних умінь та формування комунікативної компетентності, що є важливим в соціалізації дитини і її взаємодії у ньому.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у розгляді наукових підходів та принципів, на яких базується методика формування комунікативної компетентності дошкільників із затримкою психічного розвитку засобами театральної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Омельченко І. М. Принципи реалізації програми «Розвиток мовлення» з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку. *Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: досвід, ресурси, проблеми*. Випуск № 1 (17). Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 18-23.

2. Театралізована діяльність як засіб розвитку мовлення дітей. URL: <https://jak.koshachek.com/articles/stattja-z-rozvitku-movlennja-na-temu.html>

3. Філонова О.С. Розвиток мовної компетентності та творчих здібностей у дошкільників засобами театралізованої діяльності. URL: <https://vseosvita.ua/library/majster-klas-rozvitok-movnoi-kompetentnosti-ta-tvorcih-zdibnostej-u-doskilnikiv-zasobami-teatralizovanoi-dialnosti-206596.html>

4. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. №12. С. 4-10.

Лілія ШИБЕЦЬКА

студентка 1 курсу (магістратури)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Логопедія
Рівненський державний
гуманітарний університет
Науковий керівник – **Л. М. БАЛІКА**,
канд. пед. наук, доцент

ЗАЙКАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ

Статтю присвячено актуальній проблемі зайкання в дітей дошкільного віку. Особлива увага приділена основним напрямом діагностичної роботи з дітьми, що страждають на зайкання. У статті розглянуто ключові етапи обстеження звуковимовної сторони мовлення. Проаналізовано обстеження фонетико-фонематичної сторони мовлення, темпо-ритмічної та лексико-граматичної сторони мовлення. Пропоновані та схарактеризовані різноманітні вправи та завдання для корекції зайкання у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: зайкання, дошкільний вік, розвиток мовлення, діагностична та корекційна робота, логопед.

Liliia Shybetska. Stuttering in preschool children: the main directions of diagnostic work

The article is devoted to the current problem of stuttering in preschool children. Special attention is paid to the main directions of diagnostic work with children who suffer from stuttering. The article discusses the key stages of examination of the speech sound side. The examination of the phonetic-phonemic side of speech, tempo-rhythmic, and lexical-grammatical side of speech are analyzed. Various exercises and tasks for correcting stuttering in preschool children are proposed and characterized.

Keywords: stuttering, preschool age, speech development, diagnostic and corrective work, speech therapist.

Постановка проблеми. Заїкання – важка проблема як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Як зазначають науковці, проблема заїкання залишається ще остаточно не вивченою через широкий спектр причин його виникнення, різноманітність клінічних проявів, варіантів перебігу, патологічних реакцій особи, яка заїкається, на своє порушення. Кількість людей які страждають на заїкання з кожним роком зростає. На початковій стадії, заїкання протікає легко, але з плином часу посилюється і може призвести до хворобливих переживань дитини та страхом перед промовою.

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. Крім того, повноцінне оволодіння мовою в дошкільному віці – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей у максимально сензитивний період розвитку.

Актуальність. Вирішення проблем розвитку мовлення для дошкільників із заїканням має особливе значення, тому що заїкання як порушення усного мовлення травмує психіку дитини, є однією з причин розвитку невротичних рис особистості, порушує комунікацію, ускладнює взаємини з оточуючими (О. Гопіченко, В. Кондратенко, С. Конопляста, А. Кравченко, В. Тищенко, М. Хватцев, В. Шкловський, Р. Юрова та ін.). Проблема виразності і плавності мовлення дітей із заїканням розглядається в дослідженнях С. Асланової, Н. Власової, Г. Волкової, І. Вигодської, В. Кондратенко, Р. Левіної, С. Миронової, І. Поварової, Н. Чевелевої та ін.

Подолання заїкання це досить складний і тривалий процес. Ефективність роботи з подолання порушення темпу та ритму мовлення

внаслідок мимовільного судомного стану м'язів мовленнєвого апарату залежить від правильно організованого корекційного втручання.

Мета статті – теоретично обґрунтувати основні напрями діагностичної роботи з дітьми дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Загальна проблема заїкання має особливе місце саме в дошкільному віці. Своєчасна діагностична та корекційна робота з подолання мовленнєвого порушення допоможе знизити відсоток заїкуватих дошкільників. Так, як у дошкільнят легше подолати мовленнєві порушення і найбільш ефективно буде проводитися логопедична робота, яка охоплює всі компоненти мовленнєвої системи.

Обстеження дітей дошкільного віку з заїканням здійснюється комплексно із залученням за необхідності інших фахівців: педіатра, терапевта, психіатра, окуліста отоларинголога. Зміст логопедичного обстеження дітей із заїканням включає в себе такі етапи, як збір анамнестичних відомостей і обстеження мовлення дитини. Логопедичне обстеження містить в собі такі основні напрями діагностики: обстеження звуковимовної сторони мовлення; обстеження фонетико-фонематичної сторони мовлення; обстеження темпо-ритмічної сторони мовлення; обстеження лексико-граматичної сторони мовлення [1].

Конкретні завдання мовленнєвого обстеження визначають: місце виникнення й форму мовленнєвих судом; частоту їхніх проявів і збережені мовленнєві можливості заїкуватих; супутні порушення мовлення, рухові порушення; відношення заїкуватих до свого мовленнєвого дефекту; наявність психологічних особливостей. Вивчення анамнестичних відомостей включає ознайомлення з умовами виховання та адаптації дитини до дошкільного закладу, особливості мовленнєвого середовища, побутові умови в сім'ї, психологічний мікроклімат, які зауваження вихователів, фахівців ЗДО і які заходи вживалися для корекції порушення [2].

Обстеження звуковимови. При обстеженні дітей із заїканням потрібно ретельно дослідити артикуляційний апарат дитини, з тим стан звуковимови. Обстеження артикуляційного апарату починається з перевірки наявності порушень губ, язика, щелеп, м'якого та твердого піднебіння, зубів. Наступним кроком є перевірка рухливості артикуляційного апарату. Логопедом пропонується виконати різні завдання за інструкцією або наслідуванням. Наприклад: висунути кінчик язика

вперед, вгору, вниз, утримувати висунутим в одному положенні або розпластаним на нижній губі, переміщати з одного кута рота в інший, змінюючи ритм рухів; витягнути губи вперед трубочкою, а потім розтягнути у посмішку; розкрити широко рот, висунути вперед нижню щелепу, потім відтягнути її назад [5]. При цьому логопед зазначає швидкість і плавність органів артикуляції, наскільки вільно здійснюється перехід від одного руху до іншого.

Обстеження вимови звуків проводиться такими способами: наслідування та самостійне промовляння. Перший етап обстеження звуків мовлення у дітей включає перевірку ізольованого промовляння. Перевіряються наступні групи звуків: голосні, свистячі, шиплячі, африкати, сонорні, глухі та дзвінкі, м'які в поєднанні з приголосними.

Під час діагностики варто визначити характер вимови дитиною ізольованих звуків, відзначивши характер порушення. Використовуються різні завдання, що проводяться в багаторазовому повторенні одного й того самого звуку, це створює умови для полегшення артикуляційного перемикавання з одного звуку на інший. Також, застосовують завдання на повторення окремо один від одного звуків або складів. Спочатку логопед пропонує дитині вимовити звуки які сильно різняться за артикуляцією, а потім звуки більш близькі за звучанням [4].

Другий етап обстеження включає в себе перевірку промовляння звуків у словах. У ході роботи логопед пояснює інструкцію виконання вправи яка складається з таких етапів [5]: логопед демонструє правильну вимову певного звуку; повторення звуку разом з фахівцем; самостійне промовляння названого звуку дитиною.

Третій етап обстеження включає в себе промовляння звуків у фразах та реченнях. Звуковимовна у словосполучення та реченнях відбувається поступово, здебільшого методом звуконаслідування. Логопед зачитує короткі словосполучення або речення, дитина прослуховує та відтворює.

Обстеження фонетико-фонематичної сторони мовлення. Після перевірки стану сформованості звуковимови, варто дослідити сприйняття дитиною звуків на слух. Перед цим варто ознайомитись з результатами стану фізичного слуху дитини. Труднощі в розрізненні звуків можуть вторинно впливати на формування звуковимови. Такі недоліки проявляюся в мовленні дітей нестійкою артикуляцією,

спотворенням та неправильним вимовлянням звуків, наявністю заміни і змішування звуків в складах і словах при нормальній будові органів артикуляції [2]. Обстеження фонематичного сприйняття здійснюється в ігровій формі за двома напрямками. Спочатку перевіряється вміння дитини сприймати на слух опозиційні фонemi (шиплячі та свистячі, дзвінкі та глухі, сонорні, м'які та тверді). Логопед читає ряд складів з фонемами, дитина уважно слухає і повторює за ним. Далі проводиться диференціація звуків серед звукового ряду у складах та словах; перевіряється вміння дитини розрізняти слова близькі за звучанням, але різні за змістом.

Обстеження темпо-ритмічної сторони мовлення враховує вік дитини і структуру мовленнєвого дефекту. Воно повинно проходити в спокійній для дитини обстановці [5]. Обстеження темпо-ритмічної сторони мовлення проводить у два етапи. На першому етапі під час бесіди з дитиною логопед фіксує наявність: повторів; пауз у мовленні; нескоординовані за часом слова (склади і звуки можуть розтягуватися, наявність пауз в середині слова), чергування прискорення і уповільнення ритму і темпу; напруження і послаблення, довготи і стислості ритму; наявність інтер- і інтравербального уповільнення або прискорення.

На другому етапі логопед пропонує виконати ряд завдань на вміння змінювати темп мовлення. Наприклад, промова автоматизованого ряду слів із зміною темпу мовлення за інструкцією; читання знайомого вірша в певному або різному темпі мовлення. При дослідженні ритму мовлення визначається вміння дитини відтворювати ритмічний малюнок, самостійно підбирати ритмо-інтонаційний малюнок і відплескувати ритм вірша [5].

Обстеження лексико-граматичної сторони мовлення. Для обстеження лексики дітей застосовують спеціальні прийоми, такі як: називання картинок із зображенням предметів, дій, ознак і якостей; називання предметів за їх описом, знаходження спільних назв, підбір визначення до слова. Предмети і картинки можуть бути підібрані за темами: іграшки, посуд, меблі, взяття, частини тіла людини, тварини, рослини. Також логопед пропонує назвати дії, що зображені на картках. Дитині показують картинку і вона називає зображені на ній предмети з характерними для них діями: котик вмивається, собачка грається, пташка літає, коник стрибає.

Для обстеження граматики дітям пропонується виконати наступні завдання [5]: скласти розповідь за сюжетною картинкою; перетворити іменники з однини на множину з використанням предметних картинок. Наприклад, куля-кулі, будинок-будинки, білка білки, олівець-олівці. У дітей, які мають заїкання, необхідно перевірити здатність вживати у мовленні прийменників в, для, до, з (із, зі), за, над, під, а також здатність словотвору, запропонувати дитині утворити зменшувально-пестливу форму іменника, наприклад, лялька-лялечка, ложка-ложечка, білка-білочка.

Досліджується ігрова діяльності дітей: з'ясовується ступінь ігрової активності, характер ігор, взаємини між дошкільнятами в ході гри, їх емоційний стан. Звертається увага й на наявність у них психологічних особливостей, зокрема на ступінь хворобливої фіксованості на своєму мовленнєвому дефекті [3].

Висновки. Отже, збір анамнестичних даних і обстеження мовлення дитини дає можливість діагностувати форму, прояв і вид судом при заїканні, а також диференціювати його від інших мовленнєвих розладів. Дані комплексного вивчення заїкуватого дозволяють установити природу заїкання.

Перспектива дослідження. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні особливостей корекції порушень усного мовлення у старших дошкільників із заїканням засобами арт-терапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блінова Г. Й. Подолання мовленнєвих вад дітей : дидакт. матеріал для учнів поч. класів. Київ : Неопалима купина, 2006. 287 с.
2. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя : ЛІПС, 2005. 208 с.
3. Манько Н. В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : наук.-метод. посіб. Київ : КНТ, 2008. 256 с.
4. Пахомова Н. Г. Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2008. 84 с.
5. Суховерська О. Рухові забави та ігри з мелодіями й примовками. Львів : Свічадо, 2007. 124 с.

РОЗДІЛ IV.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ

Ілля БОРЯК

магістрант спеціальності 016
Спеціальна освіта
(016.05 Тифлопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Т. М. ДЕГТЯРЕНКО**,
доктор педагогічних наук, професор

ВПЛИВ ЕРГОТЕРАПІЇ НА ПСИХОФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті досліджується проблема специфіки психофізичного розвитку осіб із особливими освітніми потребами – зі зниженим слухом. З'ясовано, що фізичний розвиток дошкільнят із порушеннями слуху має своєрідність. У таких дітей відзначається нижчі показники росту, маси тіла та кола грудної клітки. Для дошкільнят характерним є: м'язова слабкість, зниження тону м'язів, вегетативні розлади.

Діти з порушеннями слуху відрізняються від своїх однолітків, з нормотиповим розвитком, соматичною слабкістю, недостатньою руховою активністю. Доведено, що школярі, зі зниженим слухом, відстають від своїх однолітків у психофізичному розвитку на 1-3 роки.

Ключові слова: ерготерапія, порушення психофізичного розвитку, порушення слуху, фізичний розвиток.

The article examines the problem of the specificity of the psychophysical development of persons with special educational needs - with reduced hearing. It was found that the physical development of preschoolers with hearing impairments is unique. In such children, lower indicators of growth, body weight and chest circumference are noted. Preschoolers are characterized by: muscle weakness, decreased muscle tone, autonomic disorders.

Children with hearing impairments differ from their peers, with noromotypical development, somatic weakness, insufficient motor activity. It has been proven that schoolchildren with reduced hearing lag behind their peers in psychophysical development by 1-3 years.

Key words: occupational therapy, impairment of psychophysical development, hearing impairment, physical development.

Постановка проблеми. Аналіз досліджень Р. Бабенкової, І. Бабій, Н. Байкіної, Л. Виготського, І. Грибовської, Л. Держинської, Б. Сермеева, С. Корольова, І. Ляхової та ін., зазначається, що втрата слуху уповільнює рухові реакції, знижує швидкість виконання рухів, порушує точність

координації, робить нерівномірним розподіл зусиль, викликає проблему статичної та динамічної рівноваги, ускладнює розвиток просторово-часової орієнтації та ін.

Питання корекції психомоторної функції дітей зі зниженим слухом у науковій літературі не знайшло однозначного вирішення. Мають місце поодинокі дослідження окремих показників психомоторної функції дітей з порушеннями слуху. Так, Л. Лещій розробила методiku розвитку координації; Я. Крет розглядала питання корекції психофізичного розвитку дітей з вадами слуху старшого дошкільного віку; Х. Гурінович запропонувала програму корекції фізичного стану засобами фізичного виховання. Рівень сформованості координаційно-рухової сфери дітей зі зниженим слухом у своїй роботі дослідила І. Ляхова. Вплив ранньої діагностики на психомоторну функцію, рівень фізичного розвитку та фізичної підготовленості, рухової активності, а також особливостей розумової й фізичної працездатності дітей зі зниженим слухом дослідили І. Випасняк, О. Колишкін, І. Ляхова та ін.

Мета статті – узагальнити відомості щодо специфіки фізичного розвитку дітей зі зниженим слухом, теоретично обґрунтувати можливі впливи ерготерапії на їх фізичний розвиток.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, порушення функції слухового аналізатора призводить до цілого ряду вторинних відхилень і, перш за все – затримку мовленнєвого розвитку. Порушення слухового сприймання змінює як функції вестибулярного апарату, так і функції аналізатора, який відповідає за рухові можливості людей. Діти з порушеннями слуху відрізняються від своїх однолітків соматичною ослабленістю, недостатньою рухливістю, а також порушеннями рухової діяльності [1].

Термін «*реабілітація*» – латинського походження (*re* – повторне, поновлювання дії, протилежна дія, протидія, *habilis* – зручний, пристосований) [4].

За визначенням ВООЗ, реабілітація – це комбіноване і координоване застосування соціальних, медичних, педагогічних і професійних заходів з метою підготовки та перепідготовки індивідуума для досягнення оптимальної його працездатності [4, с. 16].

У нашій країні поширене визначення, сформульоване на нараді міністрів охорони здоров'я європейських країн (Прага, 1967 р.):

реабілітація є система державних, соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних, психологічних та інших заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, що призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, і на ефективне і раннє повернення хворих і інвалідів (дітей і дорослих) в суспільство і до суспільно-корисної праці.

Весь комплекс заходів реабілітації поділяється на:

- медичну реабілітацію, що використовує різні методи медикаментозної терапії, фізіотерапії, лікувальної фізкультури, лікувального харчування, санацію вогнищ хронічної інфекції, хірургічну корекцію патологічних змін тощо;
- психологічну реабілітацію, що включає заходи щодо своєчасної профілактики та лікування психічних порушень, по формуванню у пацієнтів свідомого і активної участі в реабілітаційному процесі;
- професійну реабілітацію, основними завданнями якої є відновлення відповідних професійних навичок або перенавчання пацієнтів, вирішення питань їх працевлаштування;
- соціальну реабілітацію, що включає розробку, прийняття на державному рівні відповідних нормативно-правових актів, які гарантують інвалідам певні соціальні права і пільги, а також забезпечення реалізації цих постанов [4, с. 17].

Основні аспекти реабілітації. Серед інших найчастіше виділяють клінічний, фізичний, психологічний і соціально-трудоваї аспекти реабілітації.

Реабілітація – не просто комплекс заходів, механічна сума більшого або меншого числа різних методів. У програмах реабілітації ефективність кожної складової тісно залежить від інших складових. Отже, медико-психологічна реабілітація – невід’ємна складова системи реабілітації реабілітантів та інвалідів.

Складовою медичної реабілітації є фізична. Вона мобілізує резервні сили організму, активізує його захисні й пристосувальні механізми, попереджує ускладнення, прискорює відновлення функцій різних органів і систем, скорочує терміни клінічного і функціонального відновлення, адаптує до фізичних навантажень, тренує і загартовує організм, відновлює працездатність. Залежно від характеру, перебігу та наслідків захворювання або травми, періоду і етапу відновного лікування фізичну реабілітацію використовують з метою профілактики

або лікування і відповідно до цього вона посідає допоміжне чи головне місце у комплексі взаємодоповнюючих лікувальних заходів медичної реабілітації [4, с. 19].

Фізична реабілітація – це застосування фізичних вправ і природних чинників з профілактичною і лікувальною метою у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих і інвалідів. Вона є невід'ємною складовою частиною медичної реабілітації і застосовується в усіх її періодах і етапах.

Фізичну реабілітацію використовують у соціальній та професійній реабілітації. Її засобами є: лікувальна фізична культура, лікувальний масаж, фізіотерапія, механотерапія, працетерапія. Призначення засобів фізичної реабілітації, послідовність застосування її форм і методів визначається характером перебігу захворювання, загальним станом хворого, періодом та етапом реабілітації, руховим режимом [4, с. 23].

Методика корекції рухових порушень у дітей із порушеннями слуху: розвиток та корекція здібностей до засвоєння ритму рухів; розвиток та корекція здібностей до швидкого реагування; розвиток та корекція здібностей до диференціювання основних параметрів рухів; розвиток та корекція навичок просторової реабілітації; розвиток дрібної моторики пальців.

У процесі лікувально-відновлювального тренування важливо дотримуватися таких фізіологічно обґрунтованих педагогічних принципів: індивідуального підходу, принципу поступовості, систематичності, циклічності, системності впливу, новизни та різноманітності у підборі фізичних вправ, помірності впливу засобами фізичної реабілітації. При розробці реабілітаційної програми необхідно враховувати вік, стать дітей, його руховий досвід, характер і ступінь патологічного процесу та функціональні можливості організму. Особливо це важливо при підвищенні фізичного навантаження за всіма її показниками: обсягом, інтенсивністю, кількістю вправ, кількістю їх повторень, складністю вправ як усередині одного заняття, так і протягом усього процесу реабілітації. Тільки систематично застосовуючи різні засоби реабілітації, можна забезпечити достатню, оптимальну для кожної дитини дію, що дозволяє підвищувати функціональний стан організму.

Впливи засобами фізичної реабілітації означає, що фізичні навантаження повинні бути помірними, можливо більш тривалими,

або на вантажі повинні бути дробовими, що дозволить досягти адекватності навантажень стану дитини патологією.

Висновки. Біля 1–2% дітей дошкільного та шкільного віку страждають на порушення слуху. Це може бути обумовлено вродженими чи набутими патологіями, спадковими факторами.

Порушення органів слуху негативно впливають на функціонування вестибулярного апарату та загальну рухову активність дитини.

З метою реабілітації та соціальної адаптації дітей із порушеннями слуху доцільно використовувати сучасні методики адаптивної фізичної культури. Комплекс вправ кожної групи дітей має розроблятися індивідуально.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Долинський Б., Буховець Б., Погорелова О. Фізична терапія. Ерготерапія : навчальний посібник. Одеса : Університет Ушинського, 2022. 208 с.
2. Загальні принципи складання і зміст медичних реабілітаційних програм (Назва з екрану). URL: https://studopedia.com.ua/1_288129_zagalni-printsipi-skladannya-i-zmist-medichnih-reabilitatsiynih-program.html
3. Коренберг В. Б. Рухові завдання, рухові навички. *Гімнастика* : [збірник]. К., 1986. Вип. 1. С. 41–44.
4. Мухін В. М. Фізична реабілітація. К. : Олімпійська література, 2005. 471 с.

Інна ГУЗЬ

аспірантка 3 року навчання
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. А. БОНДАРЕНКО**,
доктор пед. наук, професор

ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

У статті висвітлено питання залучення дошкільників зі зниженим зором до художньо-продуктивної діяльності, як одного із засобу підтримки під час війни. Проведено науковий аналіз ступеня дослідження художньо-продуктивної діяльності фахівцями. Указано, що дана діяльність виступає потужним інструментом подолання кризових ситуацій у дітей з порушеннями зору. Конкретизовано, що колосальний вплив на особистість дитини даної категорії, на її подальший розвиток, навчання та соціалізацію мають різновиди художньо-продуктивної діяльності на відповідних заняттях або під час проведення самостійної художньої діяльності.

Ключові слова: художньо-продуктивна діяльність, дитина з порушеннями зору, засоби підтримки, слабозорі діти.

I. B. Huz. Artistic and productive activity as a means of supporting preschoolers with visual impairments during the war

The article highlights the issue of involving preschoolers with reduced vision in artistic and productive activities as one of the means of support during the war. A scientific analysis of the degree of research of artistic and productive activity by specialists was carried out. It is indicated that this activity is a powerful tool for overcoming crisis situations in children with visual impairments. It has been specified that a colossal influence on the personality of a child of this category, on his further development, education and socialization have varieties of artistic and productive activities in the relevant classes or during independent artistic activities.

Keywords: artistic and productive activity, a child with visual impairments, means of support, visually impaired children.

Постановка проблеми. Події, які відбуваються наразі в Україні, певною мірою торкаються всіх її громадян. Та особливо болісно переживають кризові ситуації та намагаються прийняти нову реальність, у яку потрапили, діти. Реакція дитини на травматичну подію залежить від цілого ряду факторів: вік, характер, ступінь тяжкості та близькості до дитини травматичної події, а також рівень підтримки, що отримується від членів сім'ї та друзів.

Діти з порушеннями зору знаходяться ситуації, коли кожен наступний вибух, крок у нове приміщення, звук повітряної тривоги викликають не тільки страх, розгубленість, тривогу, а й стан невизначеності. Такі діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з довколишнього середовища. Тому, важливим є застосування засобів підтримки таких дітей під час війни, щоб мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Актуальність. Художньо-продуктивна діяльність в дошкільні роки є інструментом творення дитини як особистості та збереження її індивідуальності. Залучення дошкільників до цієї діяльності збагачує особистий та індивідуальний досвід дитини взаємодії зі світом, позитивно позначається на розвитку творчих здібностей, виробленню естетичних смаків, життєвої значимості. Під час художньо-продуктивної діяльності дошкільник здатний реалізувати свої ідеї та втілити творчі здібності самостійно від дорослого.

Вітчизняними та закордонними вченими встановлено, що художньо-продуктивна діяльність має неоціненне значення для розвитку особистості (Р. Архейма, В. Котляр, Г. Сухорукова, Є. Фльоріна). Своєрідності навчання дошкільників малюванню, ліпленню та аплікації

висвітлено в напрацюваннях Г. Григор'євої, Т. Дронової, Н. Дяченко, В. Інжестойкової, Н. Кириченко, Т. Комарової, В. Косминської, В. Котляра, Г. Підкурганної, Л. Редькіної, О. Трусової, Н. Халезової.

У дослідженнях багатьох науковців у галузі тифлопсихології тифлопедагогіки (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, Л. Куненко, О. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева) зазначається, що художня діяльність здійснює корекційний вплив на розвиток особистості дитини з особливостями зору, тому що у неї розвиваються почуття, сприймання, уява, творчі здібності, креативне мислення, впевненість у силах своїх, які допомагають даній категорії дітей відчувати себе більш впевнено, розвиваються навички спілкування тощо. Різновиди художньо-продуктивної діяльності мають колосальний вплив на особистість дошкільника з порушеннями зорового аналізатору, подальший його розвиток, становлення та соціалізацію.

Дослідниця І. Гудим виділяє, що матеріал образотворчої (художньо-продуктивної) діяльності за умови спеціальної організації може стати дієвим корекційним засобом. Адже, дана діяльність має значний колосальний потенціал, що спрямований на корекцію сенсомоторики, просторового орієнтування, а також сприяє вихованню художнього світосприймання, творчому зростанню особистості.

Діти, які бачили війну, – інші. Деякі з них бояться грому, хтось малює руїни, інші втрачають рівновагу або бояться розлучитися з мамою навіть ненадовго. Адже, ми не можемо змінити того, що сталося, але підтримка й тепле людське спілкування здатні змінити те, як дитина переживає досвід війни, та повернути їй відчуття захищеності. Тому, необхідно постійно стимулювати та підтримувати у дитини з порушеннями зору інтерес до занять з художньо-продуктивної діяльності, формувати усвідомлення важливості цього процесу, а також викликати у неї позитивні емоції, що конче необхідні під час війни в нашій країні.

Мета статті є висвітлення впливу художньо-продуктивної діяльності в цілому на стан дитини з порушеннями зору під час війни.

Виклад основного матеріалу. Звук повітряної тривоги чи вибухів, незнайомий простір, нові обставини викликають страх і тривогу в усіх дітей, а особливо у дітей з порушеннями зору. Під час війни діти втрачають базове відчуття безпеки, а це суттєво впливає на їхній

настрій, емоційний стан, здатність навчатися та взаємодіяти. Натомість загальноприйнятий керований шаблон поведінки, встановлений порядок та зрозумілий розклад даються дітям з порушеннями зору відчуття безпеки.

Одним із способом повернути спокій та рівновагу дитині з порушеннями зору, наскільки це можливо, є художньо-продуктивна діяльність. В ході даної діяльності вихованець здатен втілити свої переживання, ідеї та реалізувати творчі здібності. Незалежно від віку людини, творчість заспокоює, знімає стрес та допомагає відволікатися від жахів, які зараз змушені бачити щодня.

Основним завданням художньо-продуктивної діяльності дітей досліджуваного віку є емпіричне та чуттєве пізнання світу; виховання пізнавальної та творчої діяльності, спрямування на естетичне сприйняття перемінності й різноманітності світу, його краси; осягнення краси у всіх її проявах, а також естетичних рис предметів та об'єктів, що оточують; характеристика та унікальність, що передаються яскравими кольорами, цікавими формами, мотивами, картинами, малюнками; включення дитини до світу мистецтва.

Зміст навчання слабозорих вихованців художньо-продуктивної діяльності полягає у підтримці своєчасному психічному та індивідуальному розвитку та розвитку загальних здібностей. У той же час, провідним завданням навчання даної діяльності є творення мотивів образотворчої діяльності, з тим що мотиваційний механізм як система спонукальних чинників, що стимулюють і скеровують поведінку об'єктів, можна вважати визначальним фактором життєдіяльності творчої особистості. Крім того, до основних завдань запропонованої діяльності належать також формування здатності до сприйняття навколишнього світу, розвиток уяви, утворення власне образотворчих дій, естетичне виховання. У навчальній основі художньо-продуктивної діяльності вирішуються так само й корекційні завдання: розвиток зорового сприймання та включення його у полісенсорну діяльність, просторової орієнтації, дрібної моторики рук, творення, уточнення та корекція уявлень про довколишнє середовище тощо (І. Моргуліс, Л. Солнцева).

В закладі дошкільної освіти художньо-продуктивна діяльність задовольняє необхідність дітей у самовираженні і є одним із видів діяльності, якій вихованці віддають найбільшу перевагу. Опановуючи

різновиди художньо-продуктивної діяльності – малювання, ліплення, аплікацію, дошкільнята мають можливість відображати враження від навколишнього світу. Це дозволяє їм активно і творчо виразити свій життєвий досвід, своє розуміння предметів, явищ, подій, емоційне ставлення до них.

Малюнок є феноменом дошкільного дитинства, формою та засобом налагодження спілкування з іншими людьми, однолітками, формою самопрезентації в соціумі, самовираження, самоствердження, картиною світу та приносить дітям задоволення.

Навчання дітей даної категорії малювання розглядається як підготовка руки та ока до письма, а також перший крок у процесі навчання образотворчому мистецтву. Дошкільник опановує олівець, фломастер, фарби і використовує їх для створення справжніх зображень. Лінія, форма, колір, композиція – засоби виразності для дітей у малюванні. Слабозорий дошкільник створює образ частинами, застосовуючи різноманітні форми. Експресія отримується за допомогою своєрідних деталей, ознак 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 несподівано для дитини. Образ у малюнку буває примітивним та він близький дитині, схоплюється нею як «живий», особливо привабливий для неї самої. Намагаючись зробити малюнок гарним, яскравим, дошкільник часто використовує в роботі його декоративність, прагне до певних кольорів. Адже, колір у дітей досліджуваної категорії викликає емоційне ставлення до реалістичного чи казкового образу.

Одним із засобом, який допомагає подолати стрес, є малювання. Наприклад, малювання простим олівцем відкриває почуття, сприяє концентрації та дозволяє дітям проявити почуття; малювання кольоровими олівцями та фарбами подарують відчуття свободи, адже діти можуть експериментувати з кольорами та винаходити нові. Загалом психологічний вплив різних видів творчості є настільки яскраво вираженим, що одержує все більше поширення у якості терапії.

Сучасні підходи до педагогічної підтримки образотворчої діяльності вихованців з порушеннями зору узгоджені з діагностичними, корекційно-розвивальними, арт-терапевтичними можливостями, потенціалом для сенсомоторного розвитку, соціалізацією дитини,

гармонізацією її відносин із суспільством, збереження здоров'я та розвитку інтелектуальної, емоційно-чуттєвої, діяльнісної, мотивів та потреб, соціально-комунікативної сфер особистості, збагаченням досвіду творчих дій з матеріалами.

Ліплення – різновид скульптури, який забезпечує роботу з різними матеріалами. Пластичність – основний засіб виразності ліплення. Завдяки еластичності матеріалу дошкільник з особливостями зором відтворює динаміку рухів, тому що форма поінакшує свої обриси під впливом пальців, фігурка здобуває різних поз, поворотів, нахилів тощо. Дійсність об'єму, відчуття його кінчиками пальців, долонями сприяють завзятим діям дитини з виліпленою фігуркою. Вона може легко переміщати її в просторі, роздивлятися, обстежувати її з усіх боків.

Важливу роль у ліпленні відіграє сюжет. Задуманий предмет, фігурка стає для дитини іграшкою, до якої вона ставиться як до живої істоти. У процесі гри дошкільник взаємодіє з нею як у справніх життєвих обставинах.

Ліплення як різновид художньо-продуктивної діяльності дітей досліджуваної категорії цілеспрямоване на розвиток перцептивної сфери дитини, уявлень про форму, будову, пропозиції, динаміку та пластику предметів, реалізацію її природної потреби в ініціативній, самостійній, активній творчості, задоволенні особистих інтересів у комунікації, грі.

Аплікація має свою оригінальність, яка окреслюється в специфіці зображення та техніці виконання. Зображення в аплікації більш умовне, відносно з іншими видами площинного зображення – малюнком, живописом. Це контурно-силуетне зображення на площині. Більш узагальнена форма, практично без деталей. Аплікація створює унікальний декоративний ефект. Іноді для прикраси приміщення використовують вирізані форми. В дизайні одягу та панно використовують аплікаційні вирізки з тканини, шкіри та хутра.

Процес виконання аплікації нараховує два етапи: вирізання або обривання окремих форм і кріплення їх до тла. Зрідка вирізані частини не до кінця кріпляться до фону, і аплікація створюється частково об'ємною. Це надає образу більшої виразності.

Завдяки своїй узагальненості та декоративності аплікація особливо доступна для слабозорих дошкільнят. Започаткування силуетних

зображень зобов'язує великої роботи думки та фантазії, затим що відсутні у силуеті деталі, які іноді є основними характеристиками предмета. Аплікація сприяє формуванню та розвитку багатьох особових якостей особистості, її психічних і естетичних можливостей.

В умовах художньо-продуктивної діяльності у дітей з особливостями зору утворюються складні художньо-естетичні образи. При цьому творення таких образів має системний характер і реалізується при опорі на слухові, тактильні, кінестезичні й інші сенсорні функції, включно із залишковим зором. Важливе компенсаторне значення має полісенсорна основа сприйняття реальності й просторово-орієнтовної діяльності даної категорії дітей. Все це є значущим джерелом отримання дітьми естетичної інформації з навколишньої реальності.

Оволодіваючи художньо-продуктивною діяльністю, слабзорий дошкільник вчиться увиразнювати в реальному предметі ті сторони, які можуть бути відтворені в тій чи іншій формі. У вихованця утворюється вміння варіативно користуватися виражальними засоби та знаряддя, з'являються узагальнені способи зображення об'єктів довколишнього світу.

В ході художньо-продуктивної діяльності педагог продукує вміння вихованців сприймати колір, бачити і сприймати світ очима художників, виступати художником у процесі спілкування з кольором, використовуючи його у власній художньо-продуктивній діяльності. Колір постає значущою ознакою світу та себе в ньому.

Корекційно-педагогічна робота спрямована на те, щоб навчити вихованців з особливостями зору бачити прекрасне в навколишньому, у природі, житті, у суспільних відносинах людей, емоційно розширити індивідуальність дитини, якій багато чого недосяжно для безпосередньо чуттєвого сприйняття реальності. Важливо познайомлювати дітей даної категорії з соціальною дійсністю, творами мистецтва, художньою практикою та залучити їх до джерел народної культури. Слід організувати умови для того, щоб слабзорі діти досліджуваного віку вчилися емоційно реагувати на красу навколишнього, виявляти, бачити, сприймати, відчувати і цінувати цю красу, прагнути відтворювати її в естетичних діях, іграх, на заняттях з художньо-продуктивної діяльності, під час самостійної художньо-продуктивної діяльності, називати належними словами та змальовували особисті уявлення від

неї за допомогою різних матеріалів і зображувальних технік, переживати почуття натхнення, здивування, радості, творчої ейфорії, самоцінності.

Отже, художньо-продуктивна діяльність виконує виняткову роль у розвитку та вдосконалюванні особистості слабозорих дошкільників. Цей вид мистецької діяльності надає широкі можливості для формування розвиненої особистості дитини з особливостями зору, корекції та усунення недоліків, зумовлених виключенням або значним обмеженням використання зорового аналізатора, інтеграції вихованця в сучасне суспільство, формування її як творчої, сучасної особистості. Крім того, художньо-продуктивна діяльність дозволяє зайти у підсвідомість в обхід захисних механізмів й прожити, вивільнити почуття, навіть не проговорюючи їх. Саме, вчасна кризова психологічна допомога із залученням даної діяльності дозволяє дуже ефектно запобігти розвитку посттравматичного синдрому.

Висновок. Художньо-продуктивна діяльність в дошкільні роки є не тільки засобом становлення дитини як особистості та збереження її індивідуальності, а й засобом підтримки в стресових ситуаціях. Це невід'ємна частина освітньо-виховного процесу, безпосередньо цілеспрямована на формування вміння сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх галузях діяльності людини. Художньо-продуктивна діяльність підсилює внутрішні ресурси дитини так, що сама дитина відіграє, вималює, відіграє свій біль, а відтак, зцілиться. Адже, діти творять спонтанно, не заради результату. Їх зцілює сам процес.

Художньо-продуктивна діяльність є художнім відображенням дійсності в образах, що сприймаються за допомогою зору. Дана діяльність, відбиваючи реальну дійсність, розширює можливості інтелектуальної діяльності дітей, виконує пізнавально-виховальні функції, корегує емоційну сферу, сприяє формуванню у дітей певних соціально позитивних ціннісних орієнтацій. Художньо-продуктивна діяльність відображає діяльність у наочних образах, відтворює об'єктивно наявні властивості реального світу: об'єм, колір, просторовість, матеріальну формулу предмета, світлоповітряне середовище тощо. Проте, ця діяльність допомагає зобразити не тільки те, що доступне безпосередньо зоровому сприйняттю, але й передає розвиток подій у часі, певну фабулу, розгорнуту оповідь. Вона розкриває духовний склад людини, її психологію.

Художньо-продуктивна діяльність здійснює корекційний вплив на розвиток особистості дитини з особливостями зору, тим що у цієї дитини розвиваються сприймання, уява, почуття, креативне мислення, творчі здібності, рішучість у своїх силах, що допомагає вихованцю почуватися впевненіше, розвиваються його здібності спілкування тощо. Колосальний вплив на особистість дитини даної категорії, на її подальший розвиток, навчання та соціалізацію мають різновиди художньо-продуктивної діяльності на відповідних заняттях або під час проведення самостійної художньої діяльності.

Перспектива дослідження полягає в обґрунтуванні видів художньо-продуктивної діяльності для розвитку дошкільника за зниженим зором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / М-во освіти та науки України. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Vazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 28.04.2021).
2. Гагаріна Н. П. Художньо-продуктивна компетенція дошкільників. Діти і картини : навч.-метод. посіб. Кропивницький : КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.
3. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей : навч. посібн. Київ : Кондор, 2006. 200 с.
4. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. / М-во освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf> (дата звернення 29.04.2021).
5. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за ред. Г. В. Сухорукової. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с.
6. Особливості розвитку особистості з порушеннями зору / Л. С. Вавіна, І. М. Гудим, С. М. Кондратенко, К. С. Довгопола, Л. А. Нафікова. Київ : Педагогічна думка, 2012, 132 с.
7. Половіна О. Дитина в світі мистецтва. *Дошкільне виховання*, 2021. №2. С. 3-8.
8. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
9. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка. Теорія навчання та виховання сліпих та слабозорих дітей. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова, 2009. 325 с.
10. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.
11. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО. *Дошкільне виховання*, 2021. № 4. С. 20-23.

Олександра ДАВИДЕНКО

магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Т. М. ДЕГТЯРЕНКО**,
доктор пед. наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

У статті визначено особливості виховання відповідальності у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом. З'ясовано, що відповідальність розуміємо, як базову якість особистості, яка характеризується наявністю в дитини знань про моральні норми, сформованістю уявлень про сутність моральних обов'язків стосовно об'єктів і суб'єктів навколишнього середовища та самої себе. Обґрунтовано, що виховання відповідальності залежить від індивідуальних здібностей дитини, які, в свою чергу, активізують чи утруднюють прояв цієї якості. Констатовано, що для дитини зі зниженим слухом створено сприятливі передумови для виховання у них відповідальності як моральної якості.

Ключові слова: виховання, відповідальність, психічні процеси, діти зі зниженим слухом, молодший шкільний вік.

Davydenko O. Peculiarities of children of primary school age with reduced hearing in the context of responsibility education

The article defines the peculiarities of education of responsibility in children of primary school age with reduced hearing. It has been found that responsibility is understood as a basic personality quality, which is characterized by the child's knowledge of moral norms, the formation of ideas about the essence of moral obligations in relation to objects and subjects of the environment and oneself. It is substantiated that the upbringing of responsibility depends on the individual abilities of the child, which, in turn, activate or hinder the manifestation of this quality. It has been established that for a child with reduced hearing, favorable conditions have been created for the education of responsibility as a moral quality.

Key words: upbringing, responsibility, mental processes, children with reduced hearing, younger school age.

Постановка проблеми. Успіх трансформаційних процесів, характерних для сучасного українського суспільства, значною мірою визначається тим, наскільки будуть створені умови для реалізації свободи особистості, наскільки суспільство буде сприяти вихованню людини в дусі гуманізму, формуванню в неї моральних цінностей: великодушності, доброти, взаємодопомоги, почуття справедливості,

відповідальності. На даний час підвищення відповідальності індивіда розглядається як найважливіший принцип руху до нового суспільства в поєднанні з тенденцією глобалізації, зростанням значущості соціальних цінностей, підносячи цю особистісну характеристику (відповідальність людини за все, що вона робить у цьому світі) на якісно новий щабель.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми відповідальності набули висвітлення в наукових дослідженнях І. Беха, М. Левківського, Т. Морозкіної, В. Остринської, М. Савчина та ін., які розглядають їх як особливий мотив людських вчинків, систему відповідальних уявлень і ставлень, смисловий принцип регуляції поведінки індивіда.

У працях Л. Божович, О. Запорожця, О. Кононко, О. Леонтьєва відповідальна особистість характеризується як така, що усвідомлено приймає моральні вимоги і норми як принципи і норми власної поведінки, має почуття морального обов'язку. Ґрунтуючись на таких поглядах, автори вбачають у вихованні відповідальності важливий засіб формування в індивіда єдності уявлень, почуттів та звичок, який включає не лише роз'яснення сутності принципів і норм загально-людської моралі, а й спрямовує на їх реалізацію в повсякденному бутті.

Актуальність проблеми виховання дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом набуває особливого значення з огляду на їхній вступ до школи, набуття статусу учнів. Правильне її розв'язання зумовлює успіх особистісного і соціального зростання дітей цієї категорії, їхнє благополуччя (Т. Алексеєнко, Н. Басюк, В. Киричок, Л. Подоляк та ін.).

Мета статті – визначити особливості у дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом в контексті виховання відповідальності.

Виклад основного матеріалу. Відповідальність – це поняття, в якому відбивається об'єктивний, історико-конкретний характер взаємин між особистістю, групою та суспільством у контексті свідомого здійснення намічених обопільних вимог.

Більшість визначень цього поняття, які містяться в сучасній науковій літературі, відображають його етико-філософський і соціально-психологічний зміст. Однак, вони «мають надто узагальнений характер, причому аналіз суб'єктивної сторони (мотиви, переживання, самосвідомість тощо) лише передбачається або відноситься на другий план» [4, с.7]. Результати вивчення наукових джерел, аналіз та узагальнення викладених в них ідей, дозволяє розуміти відповідальність як базову якість особистості, яка характеризується наявністю в дитини знань про

моральні норми, сформованістю уявлень про сутність моральних обов'язків стосовно об'єктів і суб'єктів навколишнього середовища та самої себе, позитивному їх переживанні як спонуки до виконання певних дій, умінь реалізувати такі дії у власній діяльності та вчинках без зовнішнього регулювання. Дослідження, присвячені визначенню та характеристиці вікових особливостей дітей зі зниженим слухом, засвідчують, що вони виявляються в межах одного й того самого вікового рівня, в межах однієї психологічної формації. Відбувається «функціональний розвиток дитячої психіки, який полягає в часткових змінах окремих психічних функцій і властивостей» [3, с.10].

Вікові особливості дитини молодшого шкільного віку зі зниженим слухом визначаються специфікою поєднання внутрішніх умов її психічного розвитку та зовнішніх умов життя. До першої категорії умов, зазвичай, відносять особливості перебігу психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уваги тощо), риси та властивості (інтереси, потреби, мотиви тощо) дитини.

Головна особливість розвитку особистості в цьому віці – зміна соціальної позиції. Вступ до школи – переломний момент у житті дитини. Змінюється її місце в системі суспільних відносин: з дошкільного дитинства, позначеного іграми і незначною кількістю громадських обов'язків, вона переходить в інший світ, де набувають формування та розвитку нові взаємини з дорослими й однолітками, змінюються соціальні умови, які визначають її життєдіяльність. Нове становище в суспільстві полягає в тому, що «дитина не просто переходить з дитячого садка в школу, а в тому, що її навчання є обов'язковою, суспільно значущою діяльністю. За результати свого навчання дитина несе відповідальність перед учителями, школою, своєю сім'єю» [1, с.64]. Спільна участь в обов'язковій діяльності породжує і новий тип відносин, які тепер вибудовуються на спільній відповідальності. Водночас виникають відносини змагальності, з'являються пов'язані з цим переживання і вчинки.

Саме в цей період відбувається процес входження дитини в колектив, який змінює і поглиблює систему її взаємин з навколишньою дійсністю. Важливою рисою дітей зі зниженим слухом є рівень їхнього вольового розвитку. Типова риса цього розвитку, що відрізняє таких дітей, – «співвіднесення мотивів, що дає дитині можливість управляти своєю поведінкою і є необхідним для того, щоб відразу, прийшовши до

класу, залучитися до спільної діяльності, прийняти систему вимог, які висуваються школою і вчителем» [1, с.68].

Діти, які тільки прийшли до школи, вже мають деякі уявлення, пов'язані з моральними цінностями та їх антиподами (доброта – жорстокість, чесність – нечесність, відповідальність – безвідповідальність, совісна людина – безсовісна людина тощо). Вони вживають терміни, що позначають певні моральні якості, хоча розуміють сутність моральних норм лише за умов розкриття їм їхнього змісту. Успіх засвоєння молодшими школярами цього віку моральних норм і правил поведінки залежить від того, як ставиться вчитель до випадків їх невиконання і якою мірою його підтримують колектив і батьки. У дітей формуються точніші й повніші (порівняно з дошкільним дитинством) уявлення про свої психологічні якості та якості оточуючих, що веде до уточнення й ускладнення Я-образу та образів інших людей.

Система знань, які підлягають засвоєнню дитиною зі зниженим слухом, може виступати для неї у двох аспектах: у пізнавальному і в ціннісному. У першому випадку знання є «річчю в собі», об'єктом, що підлягає тільки пізнанню: засвоюється теоретичний і фактичний зміст. У другому випадку, знання постають перед дитиною як «річ для неї», тобто розглядаються в їх ціннісному значенні: чи потрібно (і в яких саме випадках) використовувати ці знання для власної діяльності [2]. Проте, входження знань до складу особистісної орієнтації, створення основи для формування власних ціннісних уявлень особистості дитини зі зниженим слухом залежить не тільки від рівня знання нею певного теоретичного і практичного матеріалу. Вирішальне значення тут належить процесам ціннісного сприймання знань, що засвоюються, коли усвідомлюється необхідність при оцінці явищ і виборі способів поведінки спиратися на ці знання в умовах життєвої ситуації.

Досягнення психічного розвитку дитини визначаються формуванням новоутворень стабільного стану. Провідне місце з-поміж них належить уяві (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін). Уява спричинює перетворення предметів навколишнього світу, в образному та смисловому розумінні, тому вона має непересічне значення для виникнення здогадок, припущень, передбачень. Поряд з репродуктивною уявою, що базується на відтворенні образів, створених у казках, оповіданнях, розповідях дорослих, розвивається продуктивна, яка «дозволяє дитині створювати образи згідно із задумом, розв'язувати завдання

самобутнім шляхом, даючи кілька варіантів відповідей тощо» [3, с.11]. Дитина молодшого шкільного віку зі зниженим слухом живе насамперед почуттями. Діти не сприймають логічних доказів, до яких часто вдаються дорослі в своїй виховній діяльності, тому що вони мислять образами, а не абстрактними категоріями. Сприймання дитиною будь-якого конкретного образу, події супроводжується почуттями, тобто певним ставленням до них. Ось чому «тільки те, що знайшло відповідний емоційний відгук, емоційне сприйняття, поступово складається в систему потреб, прагнень, стає постійним безпосереднім спонуканням окремих учинків і всієї поведінки загалом» [1, с.61].

Таким чином, емоції належать до процесів внутрішньої регуляції поведінки дитини зі зниженим слухом. Вони пов'язані з потребами, виступають суб'єктивною формою їхнього вираження й активізують діяльність, спрямовану на їхнє задоволення. Успішний перебіг такої діяльності супроводжується позитивними емоціями; навпаки, неможливість задоволення потреб викликає негативні емоції. Позитивні емоції – найсильніший стимул розвитку. Вони сприяють концентрації всіх резервів організму, що дає змогу швидше й легше переборювати труднощі. Основна складність полягає не в тому, що діти не розуміють, що таке добре, що таке погано, а в тому, що не завжди вдається досягти, щоб це «добре», «треба», «погано» набуло для них відповідного особистого змісту.

Отже, дитина молодшого шкільного віку зі зниженим слухом – емоційна: почуття панують над усіма її сторонами життя, надаючи їм особливого забарвлення. Вона наповнена експресією – її почуття швидко та яскраво спалахують. Водночас школяр уже вміє бути стриманим, може приховувати страх, агресію і сльози. Але це відбувається лише в тому випадку, коли цього потребують обставини.

Якщо оцінювати особливості почуттів дитини зі зниженим слухом, треба зважати на те, що вона не захищена від багатоманітності переживань, які виникають при безпосередньому спілкуванні з дорослими. Емоції втомлюють дитину. Стомившись, вона перестає розуміти і виконувати правила. У такому випадку дитина потребує відпочинку від власних почуттів. При значній рухливості емоцій і почуттів дитину зі зниженим слухом характеризує збільшення розумності. Це пов'язане з її розумовим розвитком. Вона вже може регулювати свою поведінку. Водночас здатність до рефлексії може призвести не до розвитку

моральних якостей, а до демонстрації їх з метою одержання від цього своєрідних дивідендів – захоплення і схвалення оточуючих.

На розвиток емоцій учнів домінуючий вплив справляє навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи і невдачі в навчанні, взаємини з однолітками і батьками, літературні твори, телепередачі, кінофільми. Як зазначають науковці (Л. Подоляк, О. Скрипченко, Л. Славіна), молодші школярі піддаються навіюванню. Однак вони легко наслідують не тільки хороші, а й погані вчинки. Для подолання негативних проявів необхідно проводити індивідуальну виховну роботу.

Особливістю дитини молодшого шкільного віку є те, що дорослий постає для неї носієм соціальних функцій. У дитини з'являється коло елементарних обов'язків, спільна з дорослими діяльність усе частіше змінюється самостійним виконанням їхніх вимог. Саме у цьому віці діти потребують доброзичливого контролю і позитивної оцінки дорослого. Для цього вчитель, батько і мати мають спілкуватися з дитиною доброзичливо, з довірою, виражаючи впевненість у тому, що вона не може поводитися неправильно. За таких умов і виховується почуття відповідальності за власну поведінку, за завдання, яке потрібно виконати.

Висновки. Таким чином, характерні особливості для дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом створюють сприятливі передумови для виховання у них відповідальності як моральної якості. Основними причинами виникнення суперечностей у розвитку відповідальності в таких дітей є неадекватність усвідомлення ними власних переживань й оцінки результатів їхньої поведінки значущими дорослими, наявність розбіжностей між усвідомленням необхідності бути відповідальними і невмінням діяти відповідним чином, між прагненням до відповідальності та обмеженими віковими можливостями, недостатньою підготовленістю до її прояву.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо у з'ясуванні можливостей сім'ї та школи у вихованні відповідальності молодших школярів зі зниженим слухом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Олійник В. Ф., Максименко С. Д. Емоційно-вольовий розвиток першокласників. *Практична психологія і соціальна робота*. 2001. № 4. С. 60 – 70.
2. Рибалка В. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. К. : ІПППО АПН України, 2006. 530 с.

3. Подоляк Л., Карабаєва І. Шестирічна дитина: яка вона? *Теми для обговорення на батьківських зборах у початковій школі*. К. : Ред. загально педагогічних газет, 2003. С. 10 – 19.

4. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки. К. : Україна-Віта, 1996. 130 с.

Дарина ДАНИЛЕНКО

магістрантка I курсу спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. А. БОНДАРЕНКО**,
доктор пед. наук, доцент, професор

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЯК НАПРЯМ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ТИФЛОПЕДАГОГА

У статті автором висвітлено проблему проведення корекційних занять з сенсорного розвитку дітей зі зниженим зором. Розкрито досвід роботи з формування і розвитку у дошкільників основних сенсорних функцій таких, як розрізнення за кольором, формою, величиною. Наведено приклади корекційних ігор, які можуть використовувати у своїй діяльності вчителі-дефектологи (тифлопедагоги). Приділення уваги сенсорному розвитку дитини зі зниженим зором сприяє удосконаленню органів відчуття, накопиченню уявлень про навколишній світ.

Ключові слова: сенсорний розвиток, діти зі зниженим зором, корекційна робота, вчитель-дефектолог (тифлопедагог).

D.O.Danylenko. Sensory development of children with reduced vision as a direction of the corrective work of the typhloeducator

In the article, the author highlighted the problem of conducting remedial classes for the sensory development of children with reduced vision. The experience of working on the formation and development of preschool children's basic sensory functions, such as distinguishing by color, shape, and size, is disclosed. Examples of correctional games that special education teachers (special education teachers) can use in their activities are given. Paying attention to the sensory development of a child with reduced vision contributes to the improvement of the senses, the accumulation of ideas about the surrounding world.

Key words: sensory development, children with reduced vision, corrective work, special education teacher (typhopedagogue).

Постановка проблеми. За допомогою зорового аналізатора відбувається формування уявлень дитини про предмети та явища довкілля, їх ознаки, просторове взаємовідношення тощо. Порушення зору спричиняє труднощі у пізнавальній діяльності дошкільника, обмежують його можливості. Корекційно-розвиткова робота вчителя-дефектолога (тифлопедагога) повинна бути спрямована на подолання

виявлених прогалин у пізнавальному розвитку дітей, формуванні сенсорної основи життєдіяльності, корекції вторинних порушень у психофізичному розвитку особистості та компенсації зорового порушення.

Аналіз досліджень і публікацій. Першим у дефектології поняття корекційної спрямованості навчання і виховання незрячих і слабозорих та принципи корекційної роботи для тифлодидактики вивів І. Могуліс. До останніх він відніс такі як: формування сенсорного досвіду, розвиток дотикової діяльності, інтелектуалізації навчально-пізнавальної діяльності та розвиток співвідносної діяльності.

Подальші дослідження (Л. Вавіна, В. Єрмаков, В. Кобильченко, В. Ремажевська, Є. Синова та ін.) засвідчили, що корекції в процесі розвитку дитини з порушеннями зору підлягають: пізнавальна сфера, фізичний розвиток, якості особистості. Важливу роль у формуванні особистості дитини дошкільного віку відіграє сенсорний розвиток (М. Монтесорі, Є. Тихеева, А. Усова та ін.). Розвиток сенсорних функцій у дітей із порушеннями зору не може проходити самостійно, спонтанно, їх необхідно розвивати у спеціально створених умовах (Т. Гребенюк, Г. Серпутько, Т. Свиридюк, Є. Синьова та ін.).

Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив недостатню кількість досліджень та праць методичного характеру, що стосуються сенсорного розвитку дітей зі зниженим зором. Тож, **метою** роботи є організація корекційної роботи тифлопедагога з сенсорного розвитку дошкільників зі зниженим зором.

Виклад основного матеріалу. Аналіз нормативних документів засвідчив, що «корекційно-розвиткова робота – це комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини» [1].

Корекційно-розвиткова робота у навчанні дітей із порушеннями зору є комплексом заходів системного психолого-педагогічного супроводу дитини, що передбачена індивідуальною програмою розвитку і спрямована на корекцію порушень, шляхом розвитку особистості учня, його пізнавальної, емоційно-вольової сфери, мовлення, формування життєво-необхідних компетенцій із самообслуговування, соціально-побутового, просторового орієнтування тощо [2].

Сенсорний розвиток є одним із напрямів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку зі зниженим зором, актуальність якої визначається тим, що втрата зору викликає цілий ряд відхилень у фізичному і психічному розвитку дітей, особливо при цьому страждають сенсорні функції: сприймання, саморегуляції, самоконтролю рухів, орієнтування у просторі. Без цілеспрямованої корекційної роботи у дошкільників зі зниженим зором формуються викривлені, неточні уявлення про навколишній світ. Це пояснюється тим, що такі діти не мають змоги повною мірою сприймати об'єкти за допомогою зору, тому вони повинні компенсувати багатство вражень від навколишньої дійсності за рахунок розвитку збережених аналізаторів.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що до основних завдань сенсорного розвитку належать такі: формування і розвиток зорового, дотикового, слухового сприймання, просторових умінь, навичок, аналізуючого спостереження, основних сенсорних функцій. Зупинимось на особливостях формування і розвитку у дітей дошкільного віку зі зниженим зором основних сенсорних функцій, до яких належать:

- сенсорна функція розрізнення за кольором,
- сенсорна функція розрізнення за формою,
- сенсорна функція розрізнення величиною.

Сенсорна функція розрізнення за кольором охоплює такі вміння: диференціація кольорів, розпізнавання та називання кольорів і їх відтінків; зіставлення предметів за кольором; розрізнення кольорів за яскравістю і насиченістю (від світлого до темного і навпаки), ритмічне чергування кольорів, утворення нових кольорів шляхом змішування фарб.

Ознайомлення з кольором дітей зі зниженим зором розпочинають з раннього віку. Цілеспрямоване вивчення кольорів відбувається на четвертому році життя і передбачає вибір його еталону як опори при диференціюванні та закріпленні уявлень про колір. У цьому віці також розпочинають вивчати відтінки кольорів шляхом поділу їх на світлі та темні (за тонами), а далі – на теплі і холодні. З метою розвитку у дітей зі зниженим зором аналітичного сприймання кольору використовують такі ігри як: «Розфарбуй веселку», «Які рослини цвітуть білим (червоним, жовтим і т.д.) кольором», «Які предмети розфарбовано неправильно?» та ін.

Основною ознакою предмета, його сенсорним змістом є форма. Саме у формі діти із порушеннями зору знаходять якості та властивості,

що характеризують предмет. Однак труднощі візуального сприймання елементів і геометричних параметрів форми ускладнює розуміння засобів наочності, формування відповідного образу предмета. Можливості виявлення елементів форми у дітей із порушеннями зору залежить від чутливості, кольоросприймання, стереоскопічної пластичності та інших властивостей зорового аналізатора.

Навчання дітей розрізненню предметів за формою охоплює декілька сенсорних дій: впізнавання та називання еталонів форми; формування способів зіставлення форм предметів з теоретичними зразками; розвиток дій аналізу складної форми шляхом використання полісенсорних взаємозв'язків: (дотиково-зорових і зорово-рухових сенсорних функцій); розвиток аналітичного сприймання складної форми і відтворення її з елементів. Еталонами форми виступають геометричні фігури.

Для розрізнення геометричних фігур навчають дитину з порушеннями зору ряду практичних дій, які надалі допомагають сприймати форму незалежно від положення фігури у просторі, її кольору і величини. До таких практичних дій відносяться: накладання, прикладання, перевертання, зіставлення елементів фігур, обведення пальцем контуру, малювання, обмацування тощо.

Для формування та розвитку розрізнення за формою використовують ігри «Підбери за формою», «Геометрична мозаїка», «Поштова скринька», «Викладання фігур на фланелеграфі», «Чарівний мішечок», «Виклади орнамент» та ін.

Для правильної і повної характеристики будь-якого предмета оцінка величини має важливу значущість і дає не лише пізнання кожного предмета, але й розуміння відношень між ними. Це робить істотний вплив на формування у дітей більш повних знань про навколишню дійсність.

Формування у дошкільників зі зниженим зором уявлень про величину передбачає розвиток умінь орієнтуватися в просторових ознаках предметів. У дітей формують вміння показувати, називати довжину, ширину, висоту предметів, визначати їх розмір в цілому. Навчання дітей визначати величину предметів відбувається на основі порівняння, що є основною властивістю величини. Саме завдяки порівнянню відбувається розуміння відношень і засвоєння нових понять: більше, менше, дорівнює, які визначають різні властивості, в тому числі довжину, ширину, висоту, об'єм тощо.

Важливим у сприйманні величини предметів є навчання дитини одночасного їх огляду. Здатність охопити поглядом предмет залежить від поля зору дитини, розміру предмета і відстані, з якої він розглядається.

Важливим для формування функції розрізнення за величиною є навчання дітей здійснювати вимірювальні дії. Досвід роботи засвідчив, що у дітей зі зниженим зором ці вміння формуються значно складніше, ніж у нормотипових, що пов'язано з труднощами зорово-просторового орієнтування. Гальмівний ефект призводить до зниження гостроти зору, порушення окорухових функцій, відсутності стереоскопічного бачення, що ускладнює виконання практичних дій. Тому, спочатку дітей вчать прийомам вимірювання шляхом накладання, прикладання одного предмета до іншого, після цього навчають вимірювати предмети за допомогою умовних мірок: смужок паперу, стрічок, паличок, кроків тощо.

Для формування та розвитку розрізнення за величиною в корекційній роботі використовують такі ігри як: «Дай такий самий», «Чарівний мішечок», «Розклади за величиною», «Зоровий диктант», «На вулиці», «Ріпка», «Хто вище на зріст», «Криничка», «Що це? Де лежить?», «Склади з частин» та ін.

Висновок. Приділення уваги сенсорному розвитку дитини зі зниженим зором сприяє удосконаленню органів відчуття, накопиченню уявлень про навколишній світ. Досвід роботи проведення корекційних занять з сенсорного розвитку дошкільників зі зниженим зором засвідчив, що у дітей активніше розвиваються такі сенсорні функції, як розрізнення за кольором, формою та величиною. Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у представленні у систематизованому вигляді корекційних ігор з розвитку сенсорних функцій у дітей зі зниженим зором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору : монографія / за ред. д-ра психолог.н., проф.. Синьової Є. П., д-ра мед.н., проф. Рикова С. О. та авторів. К. : Кафедра, 2017. 320 с.
2. Костенко Т.М., Гудим І.М. Навчання дітей із порушеннями зору : навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 184 с.
3. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 5–6 (7) років / авт.-упоряд. М. Кривоніс, О. Дроботій. Харків : Видавництво «Ранок», 2012. 256 с.

Антоніна ЖАБКО

витель-дефектолог
Комунальний заклад «Сосницький
навчально-реабілітаційний центр»
Чернігівської обласної ради

АЛГОРИТМ РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

У статті розглянуто особливості розвитку слухового сприймання у молодших школярів із зниженим слухом. Здійснено аналіз науково-методичних досліджень з цієї проблеми. Наголошено на важливості врахування індивідуальних психофізичних показників дітей зі зниженим слухом в процесі розвитку в них слухового сприймання. Висвітлено алгоритм розвитку слухового сприймання у молодших школярів зазначеної категорії. Наведено приклади з власного практичного досвіду.

Ключові слова: молодші школярі зі зниженим слухом, розвиток слухового сприймання.

Antonina Zhabko. Algorithm for the development of hearing perception in younger school students with reduced hearing

The article examines the peculiarities of the development of auditory perception in younger schoolchildren with reduced hearing. An analysis of scientific and methodological research on this problem was carried out. The importance of taking into account the individual psychophysical indicators of children with reduced hearing in the process of developing their auditory perception is emphasized. The algorithm for the development of auditory perception in younger schoolchildren of the specified category is highlighted. Examples from own practical experience are given.

Key words: younger schoolchildren with reduced hearing, development of auditory perception.

Постановка проблеми. Розвиток слухового сприймання є однією з важливих ланок адаптації та інтеграції дитини з особливими освітніми потребами у соціокультурне середовище суспільства. Воно передбачає розвиток слухової уваги, слухової пам'яті, слухової спостережливості, що є наскрізним і повинно здійснюватись під час реалізації основних напрямків, оскільки реабілітація школярів зі зниженим слухом здійснюється через максимальне використання збереженого слуху і збережених аналізаторів на основі діяльнісного та практично-ціннісного підходів.

Актуальність. У сурдопедагогіці вивченням проблеми розвитку порушеної слухової функції та її використання у формуванні мовлення займалися такі вчені, як І. Багрова, В. Бельтюков, Р. Боскіс, О. Дмитрієва,

В. Засенко, Т. Королевська, Є. Кузьмічова, С. Кульбіда, Л. Назарова, Л. Нейман, Ф. Рау, О. Таранченко, В. Шевченко, П. Шошин, Є. Яхніна та інші.

Розвиток сприймання звуків на слух у дітей зі зниженим слухом відіграє велику роль у сучасній системі розвитку слухового сприймання. Це обумовлено тим, що мовою займається відносно пізня за походженням структура нервової системи, в той час як немовний слух (сприйняття шуму води, вітру, побутових шумів, звуків музики тощо) за своїм походженням набагато давніше і тому служить основою, на якій потім формується слухове сприймання мови [1; 3; 5].

Мета статті полягає у висвітленні специфіки розвитку слухового сприймання у молодших школярів із зниженим слухом.

Виклад основного матеріалу. Основним змістом роботи з розвитку слухового сприймання у молодших школярів із зниженим слухом є навчання їх сприйманню на слух усної мови. Це навчання реалізовується з використанням звукопідсилюючої апаратури стаціонарного типу, індивідуальних слухових апаратів та цифрових технологій.

Розвиток слухового сприймання передбачає врахування індивідуального підходу, відповідно вчитель обирає той спосіб спілкування з дитиною, який забезпечить взаєморозуміння між суб'єктами корекційно-освітнього процесу.

Матеріалом сприймання учнів з порушеннями слуху є слова, словосполучення, фрази, а також не мовленнєві звуки. За умови достатнього рівня розвитку слухового сприймання молодшим школярам зазначеної категорії можна пропонувати склади та окремі фонемні [2; 4; 6].

У процесі корекційно-розвиткової роботи діти вчать виконувати доручення, сприйняті на слух, відповідати на запитання, переказувати прослухані тексти та записувати слухові диктанти. Дуже важливо, щоб реакція молодшого школяра на сприйняту інформацію була природною: при отриманні доручень школяр повинен їх виконувати, а при прослуховуванні запитання, не повторюючи, відповідати на нього.

Варто зауважити, що вчитель повинен відбирати тільки той мовленнєвий матеріал, який опрацьовано з дітьми у класі чи групі продовженого дня. На першому році слухового тренування розвиток слухової функції дитини з порушеннями слуху починається з навчання розрізнених на слух фраз (слів) після слухо-зорового тренування.

Спочатку учень вчиться розрізняти фрази (слова) при виборі з двох. При цьому вчитель подає фрази (слова) написані на картках і в процесі слухового тренування вони знаходяться перед очима школяра.

Якщо в процесі заняття після 5-6 разового повторення фраза (слово) на слух учнем не сприймаються, то педагог повинен подати її у слухово-зоровому варіанті. Тобто слухово-зоровий варіант є проміжним етапом сприймання дитиною перед слуховим. Якщо дитина розрізнила фразу на слух, то вчителька пропонує учню для розрізнення на слух словосполучення і слова, які входять у цю фразу.

Якщо дитина добре розрізняє слова і словосполучення, педагог може пропонувати їй для розрізнення на слух цілі фрази. Таким чином, збільшується кількість фраз і слів, які вчитель пропонує дитині виключно сприймати на слух. Поступово педагог забирає картки і дитина вчиться розрізняти на слух фрази і слова без опори на наочність.

У першому класі вчитель, як правило, починає заняття із звернення до дитини «Як ти чуєш?», «Що ти зараз будеш робити?» з опорою на зорову картку. У випадку, якщо учень відповідає, не повторюючи запитання, вчитель повинен слідкувати за грамотністю усної відповіді дитини. Також учню можуть пропонуватися певні дії «Візьми ручку», «Візьми олівець» (з опорою на наочність). Якщо учень сприймає прохання вчителя в слухо-зоровий спосіб, виконує їх, потрібно вимагати, щоб дитина проговорила, що вона зробила. Наприклад, «Я взяв олівець», «Я взяв ручку». Потім вчитель пропонує учню прослухати фрази: «Дай олівець», «Дай ручку» тощо. При прослуховуванні перед учнем потрібно покласти картки з цими фразами. При цьому вчитель повинен показати учню на ту картку, яку він сприймає тільки на слух. Потім, картки забираються і учень сприймає прохання тільки на слух, виконує їх і говорить, що він зробив.

Потім учню пропонуються для розрізнення на слух слова «олівець», «ручка». Слова спочатку сприймаються слухово-зорово, а потім тільки на слух.

На наступних заняттях поступово збільшується кількість слів, фраз. Наприклад: «Дай ручку», «Дай олівець», «Дай пластилін», «Дай зошит» та інше. Учень спочатку розрізняє фрази слухово-зорово, а потім тільки на слух. Дещо пізніше для слухового розрізнення дитині пропонуються слова «ручка», «олівець», «пластилін», «зошит».

На наступних етапах дитині пропонується при слухово-зоровому сприйманні виконати прохання педагога: «Дай ручку – візьми ручку», «Дай олівець – візьми олівець», «Дай пластилін – візьми пластилін», «Дай зошит – візьми зошит». Для розрізнення пропонуються слова: «дай», «візьми». Ці слова написані на картках і лежать перед дитиною.

Після правильного (вдалого) розрізнення слів, учню пропонується на слух доручення: «Дай олівець, візьми зошит», «Дай ручку, візьми пластилін» тощо. Учень сприймаючи доручення на слух, виконуючи їх повинен проговорити, що він зробив.

На наступному занятті дитині потрібно запропонувати слова для сприймання відразу на слух без попереднього слухо-зорового тренування. Для полегшення сприймання ці незнайомі за звучанням слова вчитель вводить у фразу, яка складається зі слів, звуковий образ яких вже відомий учневі. Наприклад: дитині знайома за звучанням фраза: «Візьми книгу». Також їй відоме за звучанням слово «хлопчик». Учень пропонується на слух фраза: «Хлопчик взяв книгу». У цій фразі слово «взяв» незнайоме за звучанням. Пізніше дається відразу на слух така фраза «Хлопчик читає книгу», де слово «читає» є незнайомим за звучанням.

Учень вчиться сприймати незнайомі за звучанням слова відразу на слух, спираючись не тільки на свій слух, але і на певну смислову догадку.

Для сприймання на слух учням можна запропонувати текст. Спочатку тексти складаються зі слів, знайомих за звучанням, тобто знайомі за звучанням слова даються в різних сполученнях. Поступово в тексти потрібно додавати слова, незнайомі дитині за звучанням. Учень спираючись на слух і смислову догадку, буде розпізнавати ці слова.

Зауважимо, що при сприйманні тексту на слух, вчитель, перш за все, повинен вчити дитину сприймати суть тексту, його основу. На нашу думку, не обов'язковим є точне сприймання дитиною всіх слів у тексті.

Потрібно пропонувати сприймати текст одразу на слух. Після багаторазового прослуховування тексту педагог може запропонувати дитині намалювати (схематично) на комп'ютері, або розповісти, про що йдеться у тексті. Якщо дитина не може виконати це завдання, необхідно їй запропонувати опрацювати текст ще раз. Потім текст сприймається слухо-зорово (один раз). Наступним етапом є сприймання частин тексту (по реченнях) на слух. Спочатку речення і слова подаються по порядку, а потім вибірково. Після того, як учень навчиться

розрізняти текст на слух, можна запропонувати дитині виконати декілька завдань на основі опрацьованого тексту. У якості опори дитині можна запропонувати картку або текст. Запитання повинні задаватися одразу на слух. Якщо учень після двохразового повторення не зміг зрозуміти запитання, то дитині пропонується запитання у слухозоровому варіанті. Текст буде вважатися відтвореним, якщо дитиною сприймаються всі слова і фрази тексту, задані тільки на слух. Наприклад, учень сприймає слова і фрази з теми «Моя сім'я», звуковий образ яких йому знайомий. Потім вчитель пропонує йому прослухати оповідання «Сім'я». Дитина сприймає текст одразу на слух. Вчитель може прочитати декілька разів, а потім запитати: «Про що ти почув?», перекажи або відтвори у малюнках.

Після цього можна прочитати текст по реченнях, а дитина буде сприймати речення на слух, повторювати їх, складати картинки, робити малюнки тощо.

На наступних заняттях текст сприймається дитиною на слух. Педагог читає весь текст одразу або по реченнях, залежно від можливостей молодшого школяра. Потім учню пропонується прочитати текст написаний на картці. Після читання тексту, картка з текстом прибирається, а дитині пропонуються різні завдання: переказати, пояснити (показати на малюнку) окремі слова, словосполучення тощо. Як варіант, можна пропонувати дитині відповісти стисло або розгорнуто.

Вчитель повинен вимагати від дитини вимовляти голосом нормальної розмовної гучності, в нормальному темпі, з правильним виділенням наголосу, з дотриманням правил орфоєпії тощо.

Висновки. Таким чином, запропонований нами алгоритм розвитку слухового сприймання у молодших школярів із зниженим слухом дозволяє поетапно та ефективно здійснювати корекційно-освітній процес в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення комплексу вправ, дидактичних та сюжетно-рольових ігор з розвитку слухового сприймання для молодших школярів зі зниженим слухом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Косенко Ю. М. Вчитель як суб'єкт навчально-ігрової діяльності у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. № 23. С. 127–130.

2. Косенко Ю. М., Дегтяренко Т. М. Організація самостійної діяльності школярів із порушеннями інтелекту на уроках суспільствознавчого змісту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2021. № 3. С. 48–57.

3. Круглик О. П., Горлачов О. С. Значення слухового сприймання в процесі здійснення сурдоперекладу для осіб з порушеннями слуху. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. 2022. Вип. 43. С. 39–48.

4. Литвинова В. Робота вихователів у спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з порушеннями слуху з розвитку слухового сприймання та формування мовлення. URL: <http://surl.li/gztuz>.

5. Ломакіна О. М. Розвиток слухового сприймання як одна з ланок активізації мовленнєвого досвіду дитини з особливими потребами. URL: <http://surl.li/gztvo>.

6. Остапова Т. І. Розвиток слухового сприймання у дітей з вадами слуху на індивідуальних заняттях. URL: <http://surl.li/gzttt>.

Юлія ЗУБКО

студентка 5 курсу спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **А. В. ЗАМША**,
канд. психолог. наук

ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті наголошено на важливості формування географічних понять у дітей з порушеннями слуху. Проаналізовано наукові дослідження з проблеми навчання учнів зазначеної категорії. Наголошено на складності й довготривалості формування понять у школярів з порушеннями слуху. Висвітлено диференціацію географічних понять на загальні та одиничні. Описано прийоми формування географічних понять в учнів з порушеннями слуху. Наведено приклади формування географічних понять. Підкреслено необхідність врахування складності загального поняття та пізнавальних можливостей учнів з порушеннями слуху.

Ключові слова: учні з порушеннями слуху, класифікація географічних понять, прийоми формування географічних понять.

Yuliia Zubko. Formation of geographical concepts in schoolchildren with hearing disorders

The article emphasizes the importance of the formation of geographical concepts in children with hearing impairment. Scientific studies on the problem of teaching students of the specified category have been analyzed. Emphasis is placed on the complexity and long-term formation of concepts in schoolchildren with hearing impairments. The differentiation of geographical concepts into general and individual ones is highlighted. Methods of formation of geographical concepts in pupils with hearing impairments are described. Examples of the formation of geographical concepts

are given. The need to take into account the complexity of the general concept and the cognitive abilities of students with hearing impairments is emphasized.

Key words: pupils with hearing impairments, classification of geographical concepts, methods of formation of geographical concepts.

Постановка проблеми. Одним із провідних завдань спеціальних закладів середньої освіти є соціалізація дітей із порушеннями слуху. Спеціальна педагогіка розробила доволі багато способів формування знань, поглядів, компетентностей і діяльності в осіб зазначеної категорії. Одним із провідних шляхів є змістове наповнення та методика викладання шкільних предметів.

Важливе місце серед шкільних предметів відіграє курс «Географія» для учнів з порушеннями слуху. Зміст означеного курсу вміщує достатню кількість понять, без засвоєння яких не можливе опанування цим предметом.

Актуальність. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми засвоєння географічного матеріалу учнями з порушеннями слуху свідчить про складність формування таких знань у дітей цієї категорії (Т. Власова, С. Кульбіда, Р. Левіна, Ф. Рау та інші), а вербально-логічне мислення, яке потребує оперування цими поняттями, у дітей зазначеної категорії виявляється у певній мірі проблемним (В. Бельтюков, Г. Зайцева, К. Коровін, Т. Розанова, Н. Сезіма та інші). У галузі спеціальної дидактики науковцями висвітлено різні аспекти проблеми підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу з географії.

Важливим освітнім завданням є формування в учнів з порушеннями слуху компетентностей, які мають ґрунтуватися на реаліях майбутньої життєдіяльності осіб цієї категорії. З огляду на сказане, сучасна спеціальна методика географії орієнтується на освітні потреби учнів та виклики суспільства до рівня їхньої освіченості, тобто всебічного засвоєння і володіння ними географічними поняттями.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування географічних понять у школярів з порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Опанування географічними поняттями є вкрай складним і тривалим процесом у навчанні школярів із порушеннями слуху. Це пояснюється особливостями пізнавальної діяльності учнів: вузькістю, недостатньою диференційованістю, фрагментарністю сприймання; нечіткістю, бідністю уявлень; пасивністю, інертністю мислення, зниженням спрямованості мисленнєвого процесу на пошук суттєвих ознак та властивостей порівнюваних об'єктів і явищ,

складнощами процесів абстрагування та узагальнення в учнів зазначеної категорії [2].

Більшість вчених поділяють географічні поняття на дві великі групи: загальні та одиничні. Загальні поняття переважають на початковому етапі навчання географії учнів з порушеннями слуху. Одиничні поняття, зазвичай, слугують опорою у формуванні в учнів загальних понять. Необхідно підкреслити, що свого часу багатьма вченими дефектологами (А. Барков, Т. Головіна, В. Засенко, С. Кульбіда) були виявлені труднощі та специфічні особливості засвоєння учнями з порушеннями слуху географічних понять [1; 3]. На їхню думку, найважливішою умовою формування загального поняття є правильна організація мисленнєвої діяльності учнів, що протікає як індуктивним, так і дедуктивним способом. Вибір того чи іншого шляху формування загального географічного поняття визначається низкою факторів, головними з яких є:

- пізнавальні можливості школярів;
- ступінь складності поняття, що формується;
- наявність у школярів з порушеннями слуху запасу конкретних уявлень про об'єкти або явища природи;
- використання у процесі навчання географії різноманітних наочних засобів.

На нашу думку, на початковому етапі засвоєння знань про природу доцільно застосовувати індуктивний шлях, при якому учні підводяться до правильних словесних узагальнень з урахуванням аналізу власного досвіду та спостережень з практичного життя.

На пізніших етапах навчання провідну роль відіграє дедуктивний шлях. Це пов'язано з тим, що школярі з порушеннями слуху вже мають у своєму розпорядженні необхідний достатній запас географічних уявлень і в цілому підготовлені до засвоєнню загальних понять у вигляді словесних узагальнень педагога без попереднього аналізу конкретних фактів.

Основними типами географічних понять, що формуються у школярів з порушеннями слуху є:

- 1) загальні (у деяких джерелах – загально-географічні) поняття, тобто, володіння знаннями про об'єкти та явища природи на основі їх загальних суттєвих ознак (наприклад, поняття «річка», «озеро», «вулкан» тощо);

2) індивідуальні (у деяких джерелах конкретно-географічні) поняття, тобто знання дітей зазначеної категорії про конкретні географічні об'єкти, які мають власну назву (місто Суми, озеро Ялпуг, річка Дніпро тощо).

Зауважимо, що виділені типи понять нерозривно пов'язані між собою у процесі їхнього формування. Наприклад, поняттям «річка», яке є загальним, учні опановують на основі знань про конкретну річку, найчастіше ту, що протікає в їхній місцевості і яку вони спостерігали під час спеціально організованих уроків-екскурсій. Але, опанувати в достатній мірі індивідуальним поняттям не можна без наявності знань у школяра про загальне поняття («річка Псел» – «річка»).

При організації корекційно-освітнього процесу пов'язаного з формуванням географічних понять, обов'язково повинні враховуватися специфічні особливості їх засвоєння дітьми з порушеннями слуху. Зауважимо, що в середніх класах учні цієї категорії доволі часто засвоюють географічні поняття на низькому рівні узагальнення. У них спостерігаються труднощі в підборі правильних, точних, послідовних словесних визначень певного поняття; механічно засвоюється принцип визначення поняття без усвідомлення логічної послідовності виділених ознак. Багато учнів плутають суттєві та несуттєві ознаки географічного об'єкта, відтворюючи їх на рівні конкретних уявлень, а не узагальнених ознак.

На нашу думку, більш якісному засвоєнню знань з географії сприятиме введення в освітній процес доступних за формулюванням, нескладних визначень географічних понять, у яких чітко позначені головні ознаки об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Це в значній мірі підвищує реалізацію корекційно-розвивальної ролі навчання у школі.

Для розвитку умінь застосовувати географічні поняття у практичній діяльності важливо дотримуватися принципу практичного використання знань. При цьому необхідно формувати у школярів з порушеннями слуху зацікавленість у самостійній практичній діяльності шляхом індивідуального підбору запропонованих практичних завдань, надання необхідної допомоги при їх виконанні.

Велику роль у засвоєнні географічних понять відіграє виконання школярами практичних робіт. Однією з характерних особливостей цього процесу є випадкове та обмежене узагальнення, яке здійснюють

учні самостійно на основі сприймання зорових образів об'єктів. Наприклад, на річці, що протікає в тій місцевості, де мешкають учні можуть бути затоки (пороги, рукава, дельти, водоспади тощо). Цей зоровий образ часто виявляється для школярів домінуючим, що призводить згодом до виділення наявності затоки, як головної та суттєвої ознаки при визначенні поняття «річка».

Таким чином, якщо другорядна ознака вибирається учнями з порушеннями слуху, як суттєва, це призводить до звуження поняття (річки, у яких немає заток, учні можуть і не підвести під поняття «річка», назвавши їх, наприклад, струмками).

Виправлення названого недоліку вимагає чіткого дотримання методичних вимог, одне з яких полягає у необхідності використання чуттєвого досвіду дітей шляхом різноманітності використовуваних наочних посібників, де вивчаються об'єкти показані з незмінністю основних істотних якостей і з варіюванням другорядних, несуттєвих властивостей та ознак.

Іншою важливою вимогою до процесу формування географічних понять є необхідність спеціальної роботи по усвідомленню учнями сукупності, як суттєвих ознак, що визначають дане поняття, так і несуттєвих, які можуть бути відсутніми у деяких об'єктів чи явищ, що визначаються цим поняттям. Наприклад, формуючи у дітей поняття «річка», педагог за допомогою відповідних питань з'ясовує суттєві ознаки, властиві всім річкам, такі, як частини річки (витік, гирло), течія річки у бік нахилу місцевості, наявність берегів. Педагог має допомогти учням виділити та узагальнити несуттєві ознаки, що варіюються, які можуть бути відсутні у деяких об'єктів цієї групи (наприклад, пороги, водоспади, швидкість течії тощо).

Робота з диференціювання учнями суттєвих та несуттєвих ознак географічних понять вимагає наполегливості та уваги вчителя. Істотні ознаки, абстрагуючись від конкретного об'єкта, потім зводяться до певних понять, а несуттєві ознаки, також узагальнюючись, допомагають учням вирішувати пізнавальні завдання на розпізнавання понять та порівняння об'єктів одного роду.

На ступінь засвоєння відомостей про індивідуальні географічні об'єкти суттєво впливають специфічні особливості пам'яті учнів з порушеннями слуху, такі як відставання процесів навмисного та

ненавмисного запам'ятовування, забудькуватість, неточність, неповнота відтворення, необхідність багаторазових повторень для міцного запам'ятовування матеріалу. Безсумнівно важливість якісного засвоєння цих відомостей учнями для їх подальшої соціалізації, підготовки до розуміння різноманітної інформації, до здійснення спілкування з оточуючими людьми.

Для корекції зазначених недоліків пам'яті необхідно прагнути, щоб у свідомості учня з порушеннями слуху виник чіткий конкретний зоровий образ географічного об'єкта. Досягненню цієї мети сприятимуть наочні посібники – репродукції географічних картин, фотографії, кінофрагменти, навчальні комп'ютерні презентації тощо.

Велику роль відіграє словесна характеристика об'єкта, наприклад, пояснення вчителя, в якому педагог виділяє, як загальні, так і специфічні ознаки та властивості об'єкта, роз'яснюючи його значення, враховуючи інтереси учнів та сучасні тенденції.

Для кращого усвідомлення учнями одиничних назв географічних об'єктів, їх місця знаходження на географічній карті необхідно використовувати прийом встановлення просторових зв'язків між об'єктами. Сутність прийому полягає в тому, що учням пропонується визначити місце об'єкта на карті по відношенню до вже відомих йому об'єктів.

У роботі зі школярами з порушеннями слуху вчителю доречно передбачити варіативні вправи, спрямовані на закріплення назв об'єктів, що вивчаються, та їх положення на карті при повторенні географічного матеріалу.

Проводячи роботу з формування у школярів загальних географічних понять, вчителю необхідно враховувати не тільки складність загального поняття, але й пізнавальні можливості учнів з порушеннями слуху.

Висновки. Таким чином, формування географічних понять у школярів з порушеннями слуху є важливим етапом формування предметних компетентностей у дітей зазначеної категорії, що позитивно впливає на їхню соціалізацію.

Процес формування географічних понять повинен будуватися з урахуванням специфічних особливостей їх засвоєння учнями з порушеннями слуху, поєднувати в собі індуктивний та дедуктивний шляхи організації мисленнєвої діяльності школярів, здійснюватися у чіткій послідовності та мати цілеспрямований характер.

Перспектива дослідження. Перспективою подальших досліджень є розроблення комплексу вправ з формування географічних понять у школярів з порушеннями слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовченко О. А. Особливості психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з кохлеарними імплантами. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: колективна монографія*. 2016. С. 123–130.
2. Інклюзивне навчання дітей із порушеннями слуху та мовлення: з досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва : методичний посібник / За заг. ред. В.В. Жук, Г.В. Шапаренко. К. : ун-т ім. Б. Грінченка. 192 с.
3. Кульбіда С. В. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні. *Жестова мова й сучасність*. 2012. Вип. 7. С. 42–48.

Сергій КОНОНЕНКО

магістрант спеціальності 016
Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Т. М. ДЕГТЯРЕНКО**,
доктор пед. наук, професор

РОЗВИТОК ПСИХОМОТОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості процесу розвитку психомоторних здібностей у дітей зі зниженим слухом, які враховують високу варіативність психомоторних проявів і вимагають підвищеної уваги та використання широкого діапазону засобів, спрямованих на їхній розвиток. Наголошується, що високий рівень розвитку психомоторних здібностей у дітей означеної нозології є основою ефективного прояву усіх психомоторних проявів та буде створювати передумови для розвитку вже окремих здібностей, що є провідними у тій чи іншій руховій діяльності.

Ключові слова: розвиток, психомоторні здібності, природа, діти зі зниженим слухом, спеціальний заклад освіти.

Kononenko S. Development of psychomotor skills in children with reduced hearing in the conditions of a special educational institution

The article reveals the peculiarities of the process of development of psychomotor abilities in children with reduced hearing, which take into account the high variability of psychomotor manifestations and require increased attention and the use of a wide range of tools aimed at their development. It is emphasized that the high level of development of psychomotor abilities in children of the specified nosology is the basis for the effective manifestation of all psychomotor manifestations and will create prerequisites for the development of certain abilities that are leading in one or another motor activity.

Key words: development, psychomotor abilities, nature, children with reduced hearing, special educational institution.

Постановка проблеми. Нові підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку, їх структури, глибини та потенційних можливостей дітей зі зниженим слухом потребують ґрунтовного дослідження всіх компонентів спеціальної освіти (змісту, форм, методів), запровадження інноваційних технологій і нових комплексних програм щодо корекційної роботи з такими дітьми з метою забезпечення відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особистості, що є одним із пріоритетних державних завдань.

Впровадження нових форм фізичного виховання в галузі сурдопедагогіки має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей зі зниженим слухом, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей означеної нозології.

Актуальність. Проблема розвитку психомоторних здібностей дітей зі зниженим слухом у процесі фізичного виховання вивчена недостатньо. Мають місце лише поодинокі дослідження окремих елементів їх психомоторної діяльності. Наявність суперечностей між психологічними, соціальними і фізичними потребами дітей означеної нозології та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів корекції психомоторних здібностей засобами рухової діяльності та необхідність створення відповідних умов для їхньої соціальної інтеграції.

Дослідження, які проведені І. Бабій, А. Карабановим, О. Колишкіним, Я. Крет, І. Ляховою, А. Мут'євим, дозволяють стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей зі зниженим слухом знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження для даних дітей відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу фізичного виховання [1; 2].

Пріоритетними завданнями сучасної системи спеціальної освіти є навчання і виховання учнів зі зниженим слухом, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства. Тому нагальною стає потреба розробки відповідних засобів розвитку психомоторних здібностей дітей означеної нозології.

Мета статті – розкрити особливості процесу розвитку психомоторних здібностей у дітей зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток психомоторики уявляє собою закономірний процес зміни психічних і моторних функцій у часі виражений у їх кількісних і якісних зрушеннях. Він реалізується у формі філогенезу та онтогенезу. Розвивати здібності – означає надавати їм нову, більш досконалу, конкретну форму. Будь-які здібності людини, включаючи і психомоторні, не тільки проявляються, але й розвиваються в специфічній діяльності. Провідну роль у процесі формування психомоторики відіграють навчання і виховання на заняттях фізичною культурою [2].

В основі системи педагогічної дії на психомоторний розвиток повинен бути закладений принцип єдності фізичного, розумового та морального виховання. Становлення і розвиток психомоторних здібностей повинен передбачати актуалізацію наступних психічних факторів [4]:

- повне включення особистісних факторів в реалізацію рухової діяльності за рахунок високої мотивації, організованості, дисциплінованості, вольової мобілізації, орієнтації на рухову діяльність;
- підвищення рівня саморегуляції рухів;
- підвищення багатомірності саморегуляції за рахунок переходу від мономодальної до полімодальної орієнтувальної основи рухових дій.

Діяльність дітей зі зниженим слухом характеризується загальною неорганізованістю, імпульсом, недостатньою цілеспрямованістю, слабкістю мовленнєвої регуляції; низькою активністю у всіх видах діяльності. Приступаючи до роботи, діти часто проявляють нерішучість, ставлять питання, які, як правило, торкаються того, що вже було сказано педагогом; іноді взагалі не можуть зрозуміти формулювання завдання. Недостатність регулюючої функції мовлення виявляється в утрудненнях дітей при словесному позначенні дій, які здійснюються, у виконанні завдань, які запропоновані мовленнєвою інструкцією [5].

Найбільш ефективно вирішувати практичні завдання психомоторного розвитку можна за умови виявлення елементів психомоторики та визначення зв'язків між ними. Методика психомоторного розвитку дітей зі зниженим слухом повинна включати три етапи: свідоме сприйняття основних параметрів рухів; нескладні рухливі ігри з акцентом на виконання дій у чітко визначений час, дозованих за

зусиллям і простором; психомоторні ігри-завдання, що мають на меті навчити точно дозувати свої рухи за часовими, просторовими та динамічними змінними, що є складовими складних рухових дій.

Здатність спритно керувати тілом і окремими його частинами не має між собою твердого зв'язку. Тому, вплив на окремі психомоторні здібності чи елементи системи рухоутворення у процесі фізичного виховання учнів не є достатньо ефективним. Такий підхід зачіпає лише частину спектру психомоторних проявів, що обмежує можливості психомоторного вдосконалення учнів. Людині потрібно надавати можливості для виявлення та реалізації усіх своїх здібностей, інакше є ймовірність взагалі їх «загубити», не розкрити вроджених можливостей, талантів.

Кожна з психомоторних здібностей змінюється, набуває якісно нового характеру в залежності від змін психічних, сенсорних і моторних здібностей, що лежать в основі психомоторної діяльності. Підвищення ефективності рухової діяльності через підсилення впливу саме на психологічні фактори є основною суттю проблеми формування психомоторних здібностей та запорукою гармонійності розвитку особистості людини на усіх етапах безперервного навчання [3].

З огляду на високу варіативність психомоторних проявів та специфічність психомоторних здібностей у дітей зі зниженим слухом, завданням процесу фізичного виховання учнів означеної нозології є комплексний вплив на елементи, що лежать в основі психомоторної діяльності. Високий рівень їх розвитку стане основою ефективного прояву усіх психомоторних проявів та сформує передумови для розвитку вже окремих здібностей, що є провідними у тій чи іншій руховій діяльності.

В основі психомоторної діяльності лежить взаємодія сенсомоторного, ідеомоторного та моторного компонентів, а розвиток психомоторики передбачає вдосконалення функцій елементів когнітивної сфери, сенсорики та моторики. Сенсорна чутливість може розвиватися під впливом спеціальних вправ. На практиці існує два підходи щодо шляхів її розвитку. Одні автори пропонують розвивати різні відчуття окремо, інші рекомендують одночасне комплексне вдосконалення відчуттів [1].

При тренуванні психомоторних функцій у дітей зі зниженим слухом особливого значення набуває розвиток м'язової чутливості. Для

розвитку тонких рухових відчуттів і покращення кінестетичного контролю за точністю рухів доцільно використовувати прийоми часткового виключення зорового орієнтування [4]. Періодичне вимкнення зору активізує пропріорецептивну сенсорну систему, підсилює її участь у перепрограмуванні руху в стадії аферентного синтезу та сенсорному контролю виконуваних рухів під час повторних відтворень, покращується точність і влучність рухів.

Підвищена напруженість, що є наслідком особливостей розвитку м'язового аналізатору у дітей зі зниженим слухом, значно знижує координованість рухів, що обумовлює широке використання вправ для розвитку здатності до довільного розслаблення м'язів.

На удосконалення пропріорецептивної чутливості позитивно впливають вправи з використанням предметів (спортивного інвентарю, снарядів) різних розмірів та маси, з різними властивостями (пружністю, гнучкістю, пластичністю). Ефективним є виконання вправ з широкою варіативністю силового навантаження [1; 2].

Для розвитку процесів мислення в процесі рухової діяльності рекомендується використовувати спеціальні вправи-завдання, спрямовані на активізацію розумових операцій у конкретних умовах рухової діяльності. Повнота і точність пізнання рухових дій прямо залежать від активності уваги, тобто спрямованості психічної діяльності та зосередженості її на найважливіших елементах рухів і дій, що вивчаються, яка у дітей зі зниженим слухом є недостатньо розвиненою. На заняттях слід розвивати різні властивості уваги – активність, спрямованість, обсяг, переключення, стійкість. При навчанні дітей зі зниженим слухом широко застосовуються різноманітні засоби наочності: одні для активації мимовільної уваги, інші для розвитку довільної уваги [3; 5].

Таким чином, висвітлено теоретичні аспекти формування психомоторики у дітей із затримкою психічного розвитку, для яких характерні порушення, що виявляються у зниженні психічної витривалості, працездатності і пізнавальної активності, в емоційно-вольових розладах, нестійкості уваги та у недоліках пам'яті, сенсомоторної координації.

Висновки. Таким чином, особливості процесу розвитку психомоторних здібностей у дітей зі зниженим слухом враховують високу варіативність психомоторних проявів і вимагають підвищеної уваги та використання широкого діапазону засобів, спрямованих на їхній

розвиток. Тому завданням процесу фізичного виховання учнів означеної нозології є комплексний вплив на елементи, що лежать в основі психомоторної діяльності. Високий рівень їх розвитку є основою ефективного прояву усіх психомоторних проявів та буде створювати передумови для розвитку вже окремих здібностей, що є провідними у тій чи іншій руховій діяльності.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні процесу розвитку психомоторних здібностей у дітей зі зниженим слухом різних вікових категорій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байкина Н. Г., Мутьев А. В., Крет Я. В. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков. *Адаптивная физическая культура*. 2003. № 1. С. 3–5.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособ. Донецк : Лебідь, 2002. 327 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2004. 464 с.
5. Фомічова Л. І. Ознайомлення з оточуючим дітей з вадами слуху : навч. посіб. К., 2002. 271 с.

Нікіта КОРОТАЄВ

студент I курсу магістратури спеціальності
016 Спеціальна освіта. Тифлопедагогіка
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова
Науковий керівник – **О.М. ПАЛАМАР**
канд. психол. наук, доцент

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД З НАВЧАННЯ БРАЙЛІВСЬКОМУ ПИСЬМУ

У статті розглядається питання вітчизняного та зарубіжного досвіду з навчання Брайлівському письму осіб з порушеннями зору різних вікових груп. Задля подальшої модернізації та поліпшення вітчизняної системи навчання шрифту Брайля було проаналізовано досвід зарубіжних фахівців-тифлопедагогів. Здійснено загальний огляд систем навчання незрячих та осіб із залишковим зором рельєфно-крапковому шрифту в таких країнах як Німеччина, Франція, Японія. Окремо наголошено увагу на збільшенні обсягів використання комп'ютерних технологій в процесі навчання осіб з порушеннями зору не тільки під час навчання системи Брайля, а й у всьому тифлопедагогічному процесі. Шляхом впровадження зарубіжного досвіду в процес навчання системи

шестикрапки Брайля на теренах України вбачається у підвищенні обізнаності вітчизняних тифлопедагогів відносно практичного досвіду зарубіжних фахівців.

Ключові слова: шрифт Брайля, зарубіжні тифлопедагоги, технології, порушення зору.

Korotaiev N. Domestic and foreign experience in teaching braille writing.

The article discusses the issue of domestic and foreign experience in teaching Braille writing to people with visual impairments of different age groups. In order to further modernize and improve the domestic Braille training system, the experience of foreign specialists-tiflopedagogs was analyzed. A general review of training systems for blind people and people with residual vision of the relief-dot font in countries such as Germany, France, Japan has been carried out. Separately, attention is paid to the increase in the use of computer technologies in the process of training people with visual impairments, not only during the training of the Braille system, but also in the entire tiflopedagogical process. By introducing foreign experience in the learning process of the system of Braille on the territory of Ukraine, it is seen in raising the awareness of domestic tiflopedagogs regarding the practical experience of foreign specialists.

Keywords: Braille, foreign tiflopedagogs, technology, visual impairment.

З моменту створення та широкого поширення шрифту Брайля, який полегшив життя незрячим людям, світова педагогічна спільнота активно працювала над вдосконаленням методів та засобів для ефективного вивчення цієї системи незрячими різного віку. Особлива увага була приділена навчанню молодших школярів, які опановують грамоту. За століття існування рельєфно-крапкового шрифту Брайля було винайдено та апробовано безліч методологічних підходів та приладів, які стали традиційними [3]. Проте, з розвитком суспільства, змінюються підходи та засоби навчання, що зумовлює необхідність у постійному вдосконаленні. Сучасні науково-методичні підходи та засоби навчання незрячих постійно покращуються завдяки новим підходам та пристроям, що використовуються в педагогічній практиці.

Однак, у контексті розвитку й вдосконалення підходів та засобів навчання незрячих, важливо не забувати про імпорнтність таких аспектів, як взаємовідносини, обмін та використання практичного досвіду зарубіжних спеціалістів. Українські тифлопедагоги вже давно співпрацюють з фахівцями з різних країн, таких як Польща, Німеччина, Франція, Іспанія, Америка та безліч інших, обмінюючись досвідом практичної діяльності, що сприяє розвитку та покращенню методологічної основи навчання осіб з порушеннями зору, а також допомагає окремим тифлопедагогам впроваджувати у власну педагогічну діяльність наробітки зарубіжних спеціалістів.

Якщо йде мова про навчання дітей з порушенням зору та використання шрифту Брайля, то спочатку варто згадати про те, як це роблять в інших країнах Європейського Союзу. Загалом, процес вступу до навчальних закладів для осіб з обмеженими можливостями в цих країнах досить схожий на той, який існує в Україні. У системах країн Європейського Союзу багато уваги приділяється розробці програм та наданню порад батькам та педагогам, і цим займаються лікарі, психологи та педагоги з різних державних та приватних установ, що співпрацюють між собою на різних рівнях комунікації [2].

Означаючи навчання осіб з порушеннями зору системі шрифту Брайля, варто зауважити, що у різних країнах цей процес може відбуватися в різних навчальних або реабілітаційних установах. Наприклад, в Німеччині та Франції перший рівень навчання шести-крапки проводиться в загальноосвітніх школах, які обов'язково є інклюзивними, допомагаючи незрячим дітям за допомогою спеціально підготовлених фахівців. У Республіці Польща діти з порушеннями зору ознайомлюються з системою Брайля в рамках програми ранньої реабілітації в групах до 10 дітей у реабілітаційних центрах [1]. Також у країнах Євросоюзу широко поширюється практика «домашніх» або «мігруючих» вчителів-тифлопедагогів (або ж фахівців, котрі пройшли відповідну спеціальну підготовку), які можуть бути включені до загальної системи навчання дітей з порушеннями зору залежно від країни.

На відміну від Європейських країн, лідером в азійському регіоні серед модернізації практичних способів навчання системи шести-крапки та поширення в суспільстві є Японія. В Японії навчання системі шрифту Брайля зазвичай відбувається в спеціальних закладах для незрячих та слабозорих дітей, а також у реабілітаційних центрах. Навчання зазвичай розпочинається від 6-річного віку та включає як теоретичне, так і практичне навчання. У деяких школах для сліпих і слабозорих дітей у Японії навчання шрифту Брайля може починатися вже з 3-річного віку.

Крім того, в Японії існує Асоціація Шрифту Брайля, котра є неприбутковою організацією, заснована в Токіо у 1948 році з метою підтримки і поширення шрифту Брайля для незрячих людей в Японії.

Організація пропагує використання шрифту Брайля у різних сферах життя, від освіти до культурного дозвілля та забезпечує незрячим

людям доступ до книжок, журналів та інших видань у форматі Брайля. Вона також здійснює науково-дослідну роботу та забезпечує розробку нових технологій та матеріалів для поліпшення життя незрячих людей.

Асоціація Шрифту Брайля в Японії займається не тільки розповсюдженням шрифту Брайля, але й збиранням коштів для допомоги незрячим людям, здійсненням соціальних програм та підтримкою досліджень в галузі офтальмології та реабілітації.

З часом, зрозуміло, що розвиток технологій і новітні досягнення в інформаційній технології відкривають безмежні можливості для покращення навчання та розвитку осіб з порушеннями зору. Розробники програмного забезпечення розробляють спеціальні додатки та засоби, які дозволяють людям з порушеннями зору легше опанувати матеріал, забезпечують доступ до інформації та полегшують їхнє повсякденне життя.

Наприклад, інженери стартапу ORama AI (Індія) винайшли рукавичку, яка допомагає вивчити шрифт Брайля. У рукавиці встановлено електронний модуль, розташований між великим і вказівним пальцями, який має камеру та світлодіодну лампу. Світло падає на друковані точки Брайля під кутом, що забезпечує створення висококонтрастного візерунка тіней на білому папері. Камера записує цей візерунок, який програмне забезпечення, засноване на штучному інтелекті, порівнює зі шрифтом Брайля. Після цього голосова система повідомляє користувачеві, який символ відповідає цьому візерунку. Головна ідея полягає в тому, що в подальшому людина зможе ідентифікувати кожен символ на дотик без потреби в рукавиці.

Індія є однією з світових країн-лідерів в розробці засобів та пристроїв для незрячих та осіб із залишковим зором. В даній країні активно ведуться розробки інноваційних технологій для осіб із порушеннями зору, такі як програмне забезпечення з голосовим ввімкненням та навігацією для смартфонів. Ці технології допомагають незрячим використовувати технології інформаційного та комунікаційного зв'язку, що робить процес навчання та їхній життєвий досвід більш комфортним та доступним.

Окрім цього, у Індії існують державні та приватні організації, які надають роботу незрячим людям, наприклад, в галузі програмування та розробки програмного забезпечення. Це допомагає забезпечити

занятість та розвиток для людей з порушеннями зору, що є вкрай важливим фактором у поліпшенні їхнього рівня життя.

Кажучи про досвід зарубіжних фахівців-тифлопедагогів, важливо зазначити, що вони більш ефективно використовують комп'ютерні технології для навчання людей з порушеннями зору, ніж українські фахівці [4]. У спеціальних школах для незрячих та в реабілітаційних центрах, тифлокомплекси, оснащені брайлівським дисплеєм, є обов'язковими, що покращує процес навчання.

Звідси постає нагальне питання малого фінансового забезпечення державою спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору та реабілітаційних установ. Наразі в різних країнах безліч науковців спрямовують свої сили та знання на покращення процесу навчання шрифту Брайля та полегшення життя в суспільстві людей з порушеннями зору. Різноманітні засоби, не тільки тифлокомплекси та брайлівські дисплеї, можуть поліпшити весь тифлопедагогічний процес навчання рельєфно-крапковому шрифту Брайля. Вони мають використовуватись в педагогічній діяльності тифлопедагогів України.

Врешті решт, варто зазначити, що підвищення свідомості суспільства щодо проблем та потреб людей з порушеннями зору є важливою складовою поліпшення та модернізації методологічної бази навчання рельєфно-крапкового шрифту Брайля. Для цього потрібно активно просувати інформацію про проблеми людей з порушеннями зору, про можливості, які створюються для них та про те, як вони можуть бути включені в різноманітні сфери життя. Це допоможе покращити їхнє соціальне становище та забезпечити повне задоволення їхніх потреб та прав, що в подальшому відіб'ється на збільшенні кількості спеціалістів-тифлопедагогів, котрі зможуть докорінно поліпшити методи та засоби навчання шрифту Брайля людей з порушеннями зору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мельник Н. Навчання шрифту Брайля в Польщі: історія та сучасний стан. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», серія «Педагогічна»*. 2018. №2. С. 142-148.
2. Разумова О. Навчання шрифту Брайля в Європі: історія та сучасний досвід. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2016. №238. С. 217-222.

3. Рельєфно-крапкове письмо. Шрифт Л. Брайля : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Є. П. Синьова, Л. Г. Медведок, Т. М. Гребенюк, Г. П. Серпутько. Київ, 2019. 332 с.

4. Федорець П. С. Технічні засоби в реабілітації інвалідів по зору : навч. посіб. Київ, 2006. 76 с.

Олександра КРАВЧУК

студентка 1 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,
канд. пед. наук, доцент

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі розвитку творчого самовираження учнів початкових класів зі зниженим зором засобами театральної діяльності. У статті обґрунтовано значення театральних засобів для розвитку творчих здібностей та комунікативних навичок учнів зі зниженим зором. Автор розглядає педагогічні підходи та методи роботи з учнями зі зниженим зором, які допоможуть активізувати їх творче самовираження у процесі театральної діяльності.

Ключові слова: розвиток, творче самовираження, учні зі зниженим зором театральна діяльність.

Kravchuk O. Development of creative self-expression of primary class students with improper vision through theatrical activities

The article is devoted to the problem of the development of creative self-expression of primary school students with reduced vision by means of theatrical activity. The article substantiates the importance of theater tools for the development of creative abilities and communication skills of students with reduced vision. The author considers pedagogical approaches and methods of working with students with reduced vision, which will help to activate their creative self-expression in the process of theatrical activity.

Key words: development, creative self-expression, students with reduced vision, theatrical activity.

Постановка проблеми. Дана наукова стаття ставить за мету дослідити розвиток творчого самовираження учнів початкових класів зі зниженим зором та визначити роль театральної діяльності у цьому процесі. Звертаючись до актуальної проблеми, пов'язаної з особливим навчанням учнів зі зниженим зором, стаття пропонує використовувати театральну діяльність як ефективне стимулювання творчого потенціалу

та самовираження цієї категорії. Застосування театральних засобів може бути ефективним інструментом для стимулювання розвитку творчих здібностей та комунікативних навичок учнів зі зниженим зором, але виникає проблема відповідного підходу та підготовки педагогів.

Актуальність. Аналіз наукових праць у галузі театральної педагогіки (М. Дергач, В. Неволод, В. Шахрай та ін.) дає підставу для висновку, що театр, як один із засобів мистецтва, може бути потужним освітнім та абілітаційним засобом, що забезпечує розвиток різноманітних життєво важливих пізнавальних навичок, підвищення рівня самооцінки особистості, сприяє її творчому самовираженню, розвитку навичок спілкування, формування активної життєвої позиції. Проблему забезпечення дітей зі зниженим зором оптимальних умов для розвитку та права на участь у культурному житті можна розглядати і як проблему встановлення соціальної справедливості, проблему надання таким дітям рівних із нормотиповими однолітками можливостей [2].

Зазначимо, що шляхи використання мистецтва у корекційно-розвитковій роботі з дітьми зі зниженим зором вивчені та розроблені недостатньо; експериментальне висвітлення даного питання представлено малочисленими дослідженнями вітчизняних науковців (В. Кантором, І. Кузавою, Л. Куненко, З. Ленів та ін.). Однак, до цього часу дослідження, що стосуються ролі театральної діяльності у розвитку творчого самовираження учнів початкових класів зі зниженим зором, є обмеженим [3]. Виникає потреба в систематичному науковому дослідженні, спрямованому на вивчення впливу театральної діяльності на розвиток творчості, самовираження та загального самопочуття цієї категорії учнів.

Мета статті – обґрунтувати процес розвитку творчого самовираження учнів початкових класів зі зниженим зором засобами театральної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні проблема розвитку творчих здібностей дітей перебуває у центрі уваги багатьох дослідників і педагогів-практиків початкової ланки освіти. Адже одним із завдань освітнього процесу є формування дитячої творчості. Ставлячи за мету виховання творчої, компетентної особистості та користуючись Базовим компонентом початкової освіти, основну увагу слід надати саме художньо-естетичному розвитку дитини, який полягає насамперед

у тому, щоб розвивати індивідуальні потенційні можливості кожної дитини, формувати її здібності.

Один із засобів активізації творчого самовираження учнів початкових класів зі зниженим зором є театральна діяльність. Театральна діяльність може стати інструментом для стимулювання творчості та розвитку мовлення учнів зі зниженим зором. Одним із найбільш очевидних плюсів театралізації є розвиток уяви та творчості дітей. Вони вчаться розуміти та відтворювати історію та креативність, створюючи власні образи та ідеї, що сприяють їх розвитку фантазії.

Крім того, театральна діяльність може стати інструментом для соціальної адаптації та розвитку комунікативних навичок у дітей. Під час гри в театрі можна вчитися співпрацювати з іншими дітьми, виражати свої думки та емоції, вивчати різноманітні форми виразності та взаємодії. Також театральна діяльність може сприяє розвитку та збагаченню мовлення дітей.

На розвиток творчості дітей з обмеженими можливостями через театральну діяльність звернула увагу М. Монтесорі. Вона стверджувала, що театр має великий потенціал для розвитку креативності та фантазії у дітей з особливими потребами [3].

У сучасній психології та педагогіці існують різні методи активізації творчого мислення дітей різних вікових категорій. Створення умов розвитку потреб і здібностей до творчої активності у дітей із зоровою деривацією передбачає впровадження системи корекційних занять, роботу гуртків творчої естетичної спрямованості, вибудови предметно-ігрового середовища, використання методів оперативного вирішення проблем і розвитку когнітивних процесів як на уроках, так і позаурочний час, із урахуванням ступеня ушкодження зорового аналізатора та вторинних дефектів [3].

Серед безлічі засобів впливу на формування особистості дитини важливе місце посідає театр. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поезику, музику, живопис і літературу. Він дозволяє вирішити безліч актуальних проблем сучасної педагогіки і психології, пов'язаних із: художньою освітою та вихованням дітей; формуванням естетичного смаку; моральним вихованням; розвитком комунікативних якостей особистості; вихованням волі, розвитком пам'яті, уяви, ініціативності,

фантазії, мовлення (діалогу і монологу); створенням позитивного емоційного настрою, зняттям напруження, вирішенням конфліктних ситуацій через гру [1].

Саме у театралізованій діяльності реалізується потреба дитини у самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. «Діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнку, фантазії, творчості», стверджував В. Сухомлинський [4]. Театр допомагає долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість. Театралізовані заняття допомагають всебічно розвивати дитину.

Ґрунтовне розроблення проблеми творчого самовираження учнів початкових класів зі зниженим зором у процесі театральної діяльності дозволяє усунути наявні суперечності між:

- соціальними потребами суспільства у творчій особистості, яка реалізує свої можливості у життєдіяльності, і недостатнім теоретичним обґрунтуванням проблеми творчого самовираження школярів;

- значним комплексним – освітнім, творчо-розвивальним, оздоровчо-лікувальним, арт-терапевтичним ефектом мистецької творчості для дітей зі зниженим зором.

Залучення учня початкових класів зі зниженим зором у театральну постановку викликає багато труднощів і перешкод. Це виклик і для самої дитини, і для її батьків, і для творчого наставника. Так, якщо ви творчий наставник і у вашій команді з'являється дитина зі зниженим зором, будьте готові, що спочатку ви можете бути приголомшені різницею в потребах такої дитини проти потреб усіх інших. А саме: мовленнєвий розвиток учнів із порушенням зору внаслідок недостатнього сенсорного досвіду характеризується невідповідністю конкретних уявлень їхнім словесним інструкціям. У цих дітей спостерігається порушення мовлення через нездатність зорово наслідувати вимову дорослого. Також в учнів з порушеннями зору страждає експресивна сторона мовлення, їхнє мовлення зазвичай монотонне, «затихаюче». Ці учні не можуть спостерігати за реакцією співрозмовника на власне мовлення і тому не можуть її контролювати. Це ускладнює встановлення та підтримку міжособистісних стосунків з іншими. Для покращення якості спілкування важливо відчувати постійний зворотний зв'язок від співрозмовника [2].

Для побудови стратегії творчого супроводу потрібна підтримка і допомога команди фахівців (асистента вчителя, тифлопедагога, психолога) та батьків. У побудові цієї стратегії важливо враховувати потреби та очікування дітей зі зниженим зором, адже це не просто рівний доступ, це кращі можливості для формування соціальної взаємодії з однолітками, дорослими, громадою та світом, частиною якого вони мають стати в майбутньому. Це можливість рости і розвиватися, виявляти свої таланти та реалізовувати інтереси, дискутувати, здобувати досвід, розробляти цілі і проєкти, мріяти і прагнути.

Слід сприяти розумінню дитини, що вона має такі самі права та обов'язки, що й інші учасники творчого простору, що від нього очікують належної поведінки і старанності, комунікації, самостійності і відповідальності.

Висновки. Таким чином, творче самовираження має великий потенціал для розвитку дітей зі зниженим зором, допомагаючи їм розвивати власні здібності та впевненість в собі, розширювати свій світогляд та взаємодіяти з навколишнім світом. Важливим завданням творчого самовираження дітей зі зниженим зором є усвідомлення себе рівноправним членом суспільства, подолання страхів, залежності, боязкості. Вагомого значення надається театралізованій діяльності, яка дозволяє розвивати творчі здібності дитини зі зниженим зором, корегувати їх поведінку, мовлення, ораторські здібності, сприяє емоційному розкриттю.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні підходів до навчання, спрямованих на стимулювання творчого потенціалу та самовираження учнів зі зниженим зором із використанням театральних методів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Земляна С. М. Театралізована діяльність у розвитку дітей раннього віку. Пальчиковий театр. URL : https://liyalno1.blogspot.com/2020/06/blog-post_17.html
2. Костенко Т. М. Навчання дітей із порушеннями зору : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 184 с.
3. Курінна В. Р. Умови розвитку творчого потенціалу у дітей з порушеннями зору. Упоряд.: Костенко Т. М., Кондратенко С. В., Легкий О. М. Київ : Інтерсервіс, 2019. 52 с.
4. Сухомлинський В. О. Лист про Педагогічну етику. Київ, 1977. С. 593–600.

Катерина МИНДРУЛ

студентка 5 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,
док. пед. наук, професор

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХІВ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті показано важливість корекційної складової навчально виховного процесу дітей з порушеннями зору. Є розвиток рухової активності, який здійснюється в процесі фізичного виховання та лікувальної фізкультури що передбачає спеціальні заняття з ритміки, які спрямовані на подолання гіподинамії, зумовленої труднощами зорово-рухового орієнтування у просторі. Оскільки порушення зорового сприймання спричиняє недоліки фізичного розвитку (некоординованість рухів, їх аритмічність, невміння узгоджувати рухи з характером музики, темпом, ритмом тощо), виникає необхідність більше спрямовувати навчально-виховну роботу на музично-ритмічних заняттях на корекцію та розвиток у дітей дошкільного віку, з порушеннями зору сенсорно-рухової сфери.

Ключові слова: музично-ритмічна діяльність; просторова організація рухів; корекційна спрямованість; дошкільники зі зниженим зором.

In the article, the author shows the importance of the corrective component of the educational process of children with visual impairments. There is the development of motor activity, which is carried out in the process of physical education and therapeutic physical education, which involves special rhythmic classes aimed at overcoming hypodynamia caused by difficulties in visual and motor orientation in space. Since the violation of visual perception causes deficiencies in physical development (incoordination of movements, their arrhythmicity, inability to coordinate movements with the character of the music, tempo, rhythm, etc.), there is a need to direct educational and educational work in musical and rhythmic classes to the correction and development of preschool children with sensory-motor visual impairments.

Keywords: musical and rhythmic activity; spatial organization of movements; corrective orientation; preschoolers with low vision.

Постановка проблеми. Сьогодення комп'ютеризації та інформації вимагає від людини великої творчості, пошуку, пізнання. У наш час інформаційних технологій діти багато часу проводять перед екранами моніторів та телевізорів, а отже, мало рухаються. Тому саме музика і рух формують у дитини свободу в творчому мисленні, дають можливість імпровізувати, віддаючи натомість емоційні реакції радості, задоволення. Музика і рух допомагають виховувати дітей, дають можливість пізнавати світ. Через музику і рух у малят розвиваються не

лише художній смак і творча уява, але й любов до життя, людини, природи, формується внутрішній духовний світ. Музично-ритмічні й танцювальні рухи виконують функцію психічної та соматичної релаксації, відновлюють життєву енергію людини та її самовідчуття як індивідуальності. У музично-ритмічному русі вдосконалюється робота нервових центрів, розвиваються м'язовий апарат, творчі здібності, емоційна чуйність на музику. Корекційно-компенсаторний потенціал музичного мистецтва є природньо-специфічною формою виправлення і компенсації неповноцінних уявлень про довкілля у дітей, які розвивались в умовах зорової недостатності або ізоляції.

Отже, проблема музично-ритмічної діяльності для виховання просторової організації рухів дошкільників зі зниженим зором, спрямована на попередження, зменшення прояву та подолання вторинних відхилень і подальших ускладнень у психофізичному розвитку, забезпечення нормалізації їхнього музичного розвитку та розвиток компенсаторних процесів є актуальною на сучасному етапі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних джерел показав, що проблемою впливу музики на дітей дошкільного віку, її значення в естетичному, розумовому, фізичному вихованні переймалися представники музичної педагогіки (Н. Александрова, О. Апраксина, Н. Гвоздецька, В. Гринер, Г. Войнова, А. Зіміна, Д. Кабалевський, А. Кенеман, А. Конорова, О. Радинова, М. Румер, В. Шацька, С. Шоломович та ін.) і психології (Л. Виготський, К. Тарасова, Б. Теплов, П. Якобсон). Вони розробляли шляхи розвитку музичного сприйняття дитини, засоби психолого-педагогічного впливу і умови формування основ музичної культури, зміст, методи та форми музичного розвитку і виховання дітей дошкільного віку. Загально педагогічний, естетичний і корекційний вплив музично-ритмічних занять на дітей з порушеннями зору відмічали педагоги-дефектологи різних часів: Т. Білоус, Л. Брозело, Н. Власова, Г. Волкова, В. Гіляровський, В. Гринер, Н. Збруєва, А. Зеленов, А. Кагарлицька, Н. Карабанова, А. Киштимова, М. Козленко, І. Ляхова, І. Муратов, С. Пунина, Є. Рау, М. Рау, Н. Самойленко, Є. Яхніна та ін. Особливості корекційно-розвивального впливу музичного мистецтва на особистість дітей з порушеннями зору відображено у науково-методичних працях І. Гудим, О. Єльнікової, М. Земцової, Ю. Картавої, В. Кручиніна, Л. Куненко, Л. Нафікової, Н. Остапенко, В. Ремажевської, Є. Синьової, В. Феоктистової та ін. Ними зазначено, що

ушкодження зорового аналізатору або повне його виключення призводить до порушення взаємозв'язків із середовищем, фрагментарності сприймання об'єктів навколишньої дійсності. Вади зору негативно впливають на розвиток психічних процесів, мовлення; сприяють прояву негативних рис особистості (егоїзму, замкненості, занурення у свій дефект, появі утриманських настроїв тощо). Тому, для такої дитини ритміка є тим додатковим, емоційно насиченим джерелом пізнання і диференціації різнобарвних звуків оточуючого світу, який допомагає певною мірою компенсувати й коригувати її недосконалі уявлення про образи довкілля та емоційні характеристики через зміст музичних творів і комплекс засобів музичної виразності. Як зазначає у своїх дослідженнях Є. П. Синьова, порушення зору прямо або опосередковано викликають різні особливості психічного розвитку дітей, які не можуть безпосередньо сприймати візуальні та просторові ознаки об'єктів і явищ, що негативно відображається на розвитку їхньої рухової активності, ускладнює орієнтацію в просторі, збіднює чуттєвий досвід, перешкоджає розвитку образного мислення. Діти з порушенням зору усвідомлюють свій дефект та невдачі у різних видах діяльності [5; 67 с.].

Мета статті. Ґрунтуючись на теоретичних положеннях науковців щодо корекційної ролі музично-ритмічних рухів, показано корекційну спрямованість різних видів музичної діяльності у музичному вихованні дошкільників зі зниженим зором.

Методи дослідження. При дослідженні обраної проблеми нами був здійснений теоретичний аналіз та узагальнення науково-методологічної, педагогічної та музикознавчої інформації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел показав, що результатами корекційно-розвиваючого впливу музично-ритмічної діяльності на особистість дитини з порушеннями зору є не лише розвиток музичності та музичних здібностей, рис особистості дошкільника зі зниженим зором, а й розвиток компенсаторних процесів біологічного і соціального спрямування. У музично-ритмічному русі вдосконалюється робота нервових центрів, розвиваються м'язовий апарат, творчі здібності, емоційна чуйність на музику. Музично-ритмічне виховання ґрунтується на даних фізіології (дослідження І. Сеченова, І. Павлова, В. Бехтерева); психології (праці вітчизняних дослідників Б. Теплова, Л. Тарасової). Музично-ритмічні рухи виконують у фізичних вправах, танцях та сюжетно-образних лініях.

Видатні педагоги Л. Виготський і Н. Ветлугіна вважали, що дітей необхідно якомога раніше спонукати до виконання творчих завдань. Музичне сприймання дошкільників зі зниженим зором формується у відповідності з характером порушення, при якому саме звук є одним із знакових систем, що допомагає пізнати оточуючий світ. У поєднанні з тактильними відчуттями, а далі і словом, звуки формують уявлення дітей про оточуючу дійсність. Диференційоване слухове сприймання дошкільників з порушеннями зору є центральною ланкою у їх слухорухових зв'язках і у просторовому орієнтуванні. Отже, розвиток слуху, слухового сприймання у дітей з вадами зору відіграє значну роль у створенні образу об'єкта зовнішнього світу, дозволяючи сприймати його характеристики і більш точному орієнтуванню у соціальному житті [7; 130 с]. Л.Куненко акцентує увагу на тому, що сприймання музики дитиною з порушеннями зору відбувається з перших днів її життя через канали масової комунікації, пісенну творчість рідних, знайомих. Поєднуючись із розвитком чуттєвої сфери, вона стає привабливою, пізнавально й емоційно насиченою, життєво необхідною сферою існування слабозорої дитини, допомагає накопиченню у неї музично-естетичного досвіду, що забезпечує полісенсорність взаємодії з прекрасним [4]. У процесі музично-ритмічних рухів розвиваються художньо-творчі здібності. Вони виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні і комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх тощо. Сполучення музики та рухів удосконалює моторику, роблячи рухи плавними, координованими, виразними. Для дітей зі зниженим зором формування музично-ритмічних рухів є важливим засобом орієнтування у просторі, в оточуючому світі та в інформації. Руховий аналізатор лежить в основі уміння точно, економічно і правильно виконувати рухи у навчальній, трудовій та побутовій діяльності. Виконання музично-ритмічних рухів підвищує загальний життєвий тонус дітей з порушеннями зору, допомагає у формуванні основних рухів, регулює діяльність багатьох систем організму, вироблює правильну поставу, скоординований м'язовий тонус, формує довільність психічних функцій. Поєднання рухів під музику зі словом справляє корекційний вплив на формування ритму і темпу мовлення таких дітей. Суттєву корекційну роль у музичному вихованні дітей дошкільного віку зі зниженим зором відіграє гра на дитячих музичних інструментах. Навчаючись грі на музичних

інструментах, діти відкривають для себе світ музичних звуків, свідомо розрізняють красу звучання різних інструментів, збагачують музичні враження, розвивають музично-творчі здібності. За допомогою гри на дитячих музичних інструментах у дітей з порушеннями зору формуються всі компоненти музичного слуху (тембровий, динамічний, ритмічний, мелодійний) [2]. Окрім цього, гра на дитячих музичних інструментах сприяє виробленню чуття ритму, розвитку координації музично-ритмічних рухів, зосередженості, прагнення до досягнення мети, допомагає подоланню зайвої сором'язливості, скутості, що притаманно для дітей з вадами зору. Гра на музичних інструментах також справляє потужний вплив на розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук. Фізіологами (М. Кольцовою, І. Павловим, І. Сеченовим та ін.) доведено, що тренування пальців рук стимулює розвиток певних зон кори головного мозку, що, у свою чергу, впливає на розвиток мовлення, розумової активності, логічного мислення, пам'яті, зорового і слухового сприйняття дитини, формує посидючість і вміння концентрувати увагу. Розвиток у дошкільників зі зниженим зором м'язової сили пальців провідної руки та координації рухів обох рук необхідні для подальшого оволодіння ними навичками письма. Розвинута дрібна моторика пальців і кистей рук сприятиме в подальшому оволодінню прийомами сприйняття об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участю тактильно-рухового аналізатора, що дасть можливість дітям з порушеннями зору найбільш точно представляти предмети і простір та бути більш активними, допитливими у житті. Музичне виховання як колективний вид діяльності у дошкільних закладах справляє потужний ефект на активізацію творчих здібностей дітей. Тому велике корекційне значення у роботі з дітьми зі зниженим зором має дитяча музично-творча діяльність, новим продуктом якої є однорідна або синтетична музична композиція-імпровізація. Дитяча музична творчість може проявлятися у всіх видах музичної діяльності: у співі, музично-ритмічних рухах, ритміці, грі на дитячих музичних інструментах тощо [1]. Для реалізації поставлених завдань, на спеціальних музично-ритмічних заняттях, на пропедевтичному етапі, більшість дослідників пропонують застосовувати інтеграційний комплекс рухових вправ, який об'єднує в собі елементи фізичного, хореографічного та музичного виховання. Цей комплекс складається з вправ на корекцію та розвиток м'язового відчуття, певних груп м'язів, рухливість суглобів на формування

навичок узгоджувати рухи з характером музики й темпом, ритмом, швидкістю тощо.

Відомо, що відсутність зорового наслідування у дітей з порушеннями зору ускладнює опанування рухами. Тому дуже важливо на пропедевтичних музично-ритмічних заняттях розвивати у дітей цієї категорії м'язове відчуття, навчати використовувати його під час орієнтування у просторі й для координації рухів. Використання вправ на розвиток м'язового відчуття дозволяє формувати у дітей наступні вміння: контролювати свої рухи, оцінюючи і координуючи їх не зором, а м'язовим відчуттям; не лише напружувати м'язи, але й регулювати, змінювати ступінь їх напруги, а іноді й зовсім знімати її (тобто розслабляти окремі групи м'язів); відчувати можливий розмах руху в суглобах, усвідомлювати вагу свого тіла й кінцівок; свідомо переносити вагу тіла вперед (або назад), перед початком ходьби, бігу або інших рухів [7].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином. Всі види музично-ритмічних рухів на заняттях з ритміки тісно пов'язані з тією галуззю, звідки вони запозичені. З фізичного виховання в ритміці застосовуються основні рухи (ходьба, біг, підстрибування, підскіки), загально-розвивальні (без предметів і з предметами), стройові вправи (шикування, перешикування, пересування); з музичної хореографії – нескладні елементи народних танців, хороводів, бальних танців, які становлять основу сучасних дитячих танцювальних композицій. Усе це розширює світогляд дошкільників зі зниженим зором, дає можливість значно підвищити рівень їх в умінь і навичок, впливає на ефективність формування у них музичних здібностей. Корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку зі зниженим зором передбачає не лише отримання елементарних знань з музичної грамоти, розвиток музичності дітей, виховання у них музичного смаку, а й часткову та повну ліквідацію прогалин у знаннях про довкілля, корекцію вторинних відхилень у загальному психофізичному розвитку та активізацію збережених аналізаторних систем за рахунок їх синтетичної роботи. Все це сприятиме подальшій соціальній адаптації, інтеграції та самореалізації дитини з порушеннями зору в умовах сьогодення, що і є кінцевою метою корекційного навчання і виховання. Перспективою подальшого дослідження є розробка методів і прийомів корекційного впливу на дітей зі зниженим

зором під час занять з посторового орієнтування для успішного опанування ними різних видів музично-ритмічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гудим І. М. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. № 10. С. 30-35.
2. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навчально-методичний посібник. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. 220 с.
3. Куненко Л. О. Інтегрована спрямованість змісту освітньої галузі «Мистецтво» для дітей з порушеннями зору. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : Наук. Світ, 2004. Вип. 5. С.124-127.
4. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість змісту музично-естетичної освіти учнів з порушеннями зору. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 13-16.
5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. К. : Знання, 2008. 365 с.
6. Костенко М., Гошовський В.І. Орієнтування в просторі незрячих дітей та дітей з порушеннями зору. Харків : Видавництво «Ранок», 2022. 112 с.
7. Інститут спеціальної педагогіки Національної Академії Педагогічних наук України «Особливості розвитку дітей дошкільного віку із порушенням зору». Науково методичний посібник. Київ. Педагогічна думка 2012 138 с.

Вікторія МИРОШНІЧЕНКО

магістрантка спеціальності 016

Спеціальна освіта

(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,

канд. пед. наук, доцент

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

У статті розкрито особливості формування толерантної поведінки молодших школярів зі зниженим слухом у позаурочній діяльності. Зазначається, що толерантність є необхідною умовою для створення атмосфери доброзичливості й взаєморозуміння між людьми. Для формування толерантної поведінки спочатку потрібно визначити рівень толерантності дитини, а потім через години спілкування, сюжетно-рольові ігри створювати ситуації де, дитина поважає себе, оточуючих, уміє взаємодіяти.

Ключові слова: формування, толерантність, діти зі зниженим слухом, позаурочна діяльність.

Myroshnichenko V. Formation of tolerant behavior young schoolchildren with reduced hearing in extra curricular activities

The article reveals the peculiarities of the formation of tolerant behavior of younger schoolchildren with reduced hearing in extracurricular activities. It is noted that tolerance is a necessary condition for creating an atmosphere of goodwill and mutual understanding between people. To form tolerant behavior, you must first determine the level of tolerance of the child, and then, through hours of communication, role-playing games, create situations where the child respects himself and others, knows how to interact.

Key words: formation, tolerance, children with reduced hearing, extracurricular activities.

Постановка проблеми. На сьогодні в Україні кожен 5 освітній заклад став інклюзивним. Тобто таким, який забезпечує рівний доступ до навчання і виховання дітей. Спеціалізовані заклади відходять на другий план, а перед батьками дітей з особливими освітніми потребами «відчиняються» двері до закладу загальної середньої освіти. Протягом останніх п'яти років звичайні школи почали створювати всі умови, щоб будь-яка дитина відчула себе захищено, їй було там зручно навчатися та відбувалася успішна соціалізація.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, глухота і зниження слуху діагностуються у 2–3 % новонароджених, у віці 18 років – у 5 % молодих людей. Щороку в Україні народжується близько 400 дітей з тяжким порушенням слуху [3].

Діти зі зниженим слухом зіштовхуються з труднощами у соціалізації саме через особливості своєї поведінки. Адже втрата слуху у ранньому віці впливає на розвиток дитини і призводить до виникнення деяких особливостей. Насамперед, порушення слуху позначається на мовленнєвому розвитку дитини, може стати перешкодою для встановлення соціальних контактів, ускладнювати пізнання довкілля.

Серед ціннісних пріоритетів сучасної освіти проблема виховання толерантності молодших школярів посідає особливе місце як в Україні, так і в цілому світі. Виховання толерантності стає важливим, оскільки толерантність – це необхідна умова для створення атмосфери доброзичливості й взаєморозуміння між людьми на шляху до побудови демократичного суспільства. Основою реформування освіти України визначається принцип пріоритетності людини, забезпечення її особистісного розвитку згідно з її індивідуальними здібностями і потребами на основі навчання протягом життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Природу толерантності розглядали як зарубіжні, так і вітчизняні філософи, психологи, соціологи (Р. Валітова, А. Камю, І. Кант, Дж. Локк). Дослідження зарубіжних фахівців підтверджують, що в інклюзивних умовах у дітей із порушеннями слуху значно розширюється обсяг словникового запасу, підвищується мовленнєва активність, поліпшуються навички читання з губ. Хоча, за окремими даними, після четвертого року навчання у масовій школі у дітей зі зниженим слухом може спостерігатися уповільнення темпу роботи на уроці та збільшення кількості часу на сприйняття навчального матеріалу, що пояснюється наростанням його обсягу та підвищенням його складності [1].

Це утруднює сприйняття та розуміння в повному обсязі навчальної інформації та потребує додаткових заходів з боку педагога. Водночас виявляється, що в дітей із порушеннями слуху в інклюзивних умовах обсяг слухомовленнєвої пам'яті більший. Проте можуть виникати труднощі у розумінні оточуючих. При цьому помітна своєрідність міжособистісного спілкування дітей із нормальним слухом та учнями зі зниженим слухом, які мають більш низький рівень комунікативної активності [5].

Мета статті – розкрити сучасні підходи до формування толерантної поведінки у молодших школярів зі зниженим слухом.

Виклад основного матеріалу. Особистість та колектив взаємопов'язані один з одним, і багато в чому залежать один від одного. Це як пазли, які без поєднання не дають цілісної картини. Діти приходять в колектив як особистість зі своїми інтересами, поглядами на певні події, вмінням чи не вмінням спілкуватися, індивідуальною зовнішністю, певним станом здоров'я. Як складуться відносини особистості і колективу, залежить не тільки від якостей самої особистості, але і від колективу.

Дитячий колектив значно впливає на формування особистості майбутньої дорослої людини. Саме в колективі виховуються потреби, формуються здібності, відбувається всебічний розвиток особистості і підготовка дітей до суспільного життя.

Велику роль у прояві поведінки відіграє усвідомлення свого місця в колективі, оцінки своїх успіхів і невдач, але слід зазначити, що процес самоусвідомлення в дітей з порушенням слуху формується повільніше, і саме це зумовлює необхідність участі в цьому процесі педагогів і батьків.

Толерантність – це здатність розуміти, що інші люди абсолютно інші. Толерантність молодшого школяра можна розглядати як одну з важливих людських цінностей. Це є норма цивілізованого світу. Саме педагог у співпраці з батьками формує таку поведінку у дітей молодшого шкільного віку.

Дітям зі зниженим слухом складніше у формуванні такої поведінки. Проте якщо педагог розглядатиме толерантність у трьох основних складових, то це полегшить сприйняття дитини молодшого шкільного віку зі зниженим слухом. По-перше, це виховання поваги до себе, що є основою. Коли дитина впевнена у собі, має адекватну самооцінку, розвивається, проявляє творчість і креативність, тим самим формує почуття власної гідності. Якщо педагог бачить прогалини, то залучаючи шкільного психолога коригує першу складову. Бо найголовніше для дитини полюбити себе.

Друга складова – виховання поваги до інших. Педагог ще з початком шкільного життя прививає дітям дружелюбність, людяність, казки, ілюстрації. Вчить розуміти і сприймати відмінності між людьми, особисті кордони, поважати думки та дії однолітків.

Третя складова – конструктивна взаємодія. Це про вміння толерантно спілкуватися, компромісно вирішувати конфліктні ситуації і тд.

Якщо все це разом поєднати, то дитина молодшого шкільного віку зі зниженим слухом вмітиме робити правильні висновки і розумітиме різні варіанти ситуацій, які можуть трапитися з нею. Вчитиметься аналізувати власні та інших думки, емоції, вчинки.

Тому перед педагогами стоїть завдання з перших днів навчання учнів у початковій школі необхідності виховання толерантності саме через позаурочну діяльність. Освіта сприяє створенню педагогічних умов, що допомагають формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки в сім'ї, освітньому закладі, майбутній професійній діяльності.

Закласти основи толерантності дітей можна не лише на казкових сюжетах, але й літературних, адже книги є найважливішим засобом залучення дітей до загальнолюдських цінностей, джерелом формування толерантних якостей особистості, яка розвиває їхні естетичні почуття, природні здібності, нахили до творчого мислення.

Вагомий вплив на виховання толерантності мають ігрові методи у позаурочній діяльності. Ігри та ігрові завдання, які викликають у дітей сильні та яскраві переживання вчать дітей критично мислити, швидко

реагувати, успішно діяти, набувати соціального досвіду сприяють формуванню толерантності. Саме під час використання сюжетно-рольових ігор, ігор-інсценізацій, відтворюючи реальні життєві ситуації діти мають можливість спробувати себе у певній ролі, прожити певну ситуацію, зрозуміти різні способи дій, шляхи вирішення проблеми [2].

Для того щоб формувати досвід толерантної взаємодії з оточуючими потрібно використовувати ігри-драматизації. Щоб дитина могла ототожнювати себе з певними героями сучасної дитячої літератури.

Ідеальним варіантом буде форум-театр. Це інтерактивна методика, в якій моделюється конкретна конфліктна ситуація, яка відображає соціально актуальне питання, з подальшим обговоренням з глядачами і пошуком шляхів виходу з ситуації. Так як можна використовувати прийоми зміни кінцівки, порад для негативних героїв. Таким чином буде збагачуватися соціальний досвід школярів зі зниженим слухом, розглядатиметься приклад толерантної поведінки, а найголовніше, це матиме прихований виховний вплив, який є досить дієвим [4]. Завдяки інсценізації не буде прямих моральних вказівок, формуватиметься критичне мислення щодо певних ситуацій, і як наслідок толерантна поведінка.

Також у пошуках методів виховання толерантності можна розглянути казку. Науковці довели, що казка може стати тією сходинкою, з якої починається формування гуманної поведінки дитини. Слухаючи казку молодші школярі ототожнюють себе з головним героєм. Під впливом почуттів, що виникають через казкові образи, молодші школярі зі зниженим слухом вчать мислити словами. А бувають випадки коли молодші школярі не знають, або не можуть висловити свою думку словами. І саме тоді використовують малюнок, за допомогою нього можуть зобразити своє відношення до себе, оточуючих, світу.

Для дитини зі зниженим слухом, особливо, яка має мовленнєві труднощі, малювання є способом самовираження і саморозкриття. Саме тоді формуємо толерантність через малюнок. Дитина відкриває дорослому свій внутрішній світ, і у такий спосіб спілкується з зовнішнім світом.

Висновки. Таким чином, формуючи почуття толерантності в дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом, доцільно розвивати увагу, здатність до співпереживання та співчуття, довіру, гідність і самопізнання як риси толерантної особистості. Навчити дітей конкретним прийомам, завдяки яким вони зможуть розвинути в собі

якості толерантної особистості, допоможуть тренінги і ситуаційні ігри, в яких враховані вікові особливості дітей. Саме педагог здатний стати для дітей середовищем свободи, взаєморозуміння, толерантності. Тому необхідною й обов'язковою є толерантна спрямованість виховного процесу в школі, насичення її змістом, який сприяв би підвищенню його ефективності, забезпечував розв'язання завдань в аспекті формування та розвитку дитячої особистості.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні процесу формування толерантної поведінки в учнів зі зниженим слухом різних вікових категорій та створення програми щодо формування толерантної поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кульбіда С. В. Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2020. 144 с.
2. Кульбіда С.В. Навчання дітей із порушеннями слуху : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 216 с
3. Литовченко С. В. Дитина з порушенням слуху. Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
4. Сухопарова І. І. Змістове і методичне забезпечення формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. № 55. 2016. С. 200–206.
5. Таранченко О. М. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. К. : Вид ФОРМ Симоненко О. І., 2018. 250 с.

Інна НІКОЛАЄСКУ

студентка 1 курсу ОС «магістр»
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **А.В. ЗАМША**,
канд. психол. наук, доцент

ВІРТУАЛЬНІ ЕКСКУРСІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕННЯМ ЗОРУ

Аргументовано, що в освітньому процесі початкової школи під час вивчення предметів не приділяється належної уваги теорії та практиці використання цифрових ресурсів як способу активізації пізнавального інтересу молодших школярів. Вмотивовано необхідність використання віртуальних екскурсій як інноваційного засобу формування пізнавального інтересу дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору. Проаналізовано наявні в науково-

методичній літературі визначення віртуальних екскурсій та доповненої реальності, описуються програми доповненої реальності для дітей зі зниженням зору. Обґрунтовано методичні рекомендації щодо використання віртуальних екскурсій для дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору з позицій сучасної методичної науки і накопиченого досвіду практичної роботи у галузі спеціальної освіти.

Ключові слова: віртуальні екскурсії, діти молодшого шкільного віку зі зниженням зору, доповнена реальність, програми доповненої реальності.

Nikolaesku I. Virtual tours as an innovative tool for forming the cognitive interest of younger school-age children with visual impairment

It is argued that in the educational process of the primary school during the study of subjects, due attention is not paid to the theory and practice of using digital resources as a way to activate the cognitive interest of younger schoolchildren. The necessity of using virtual excursions as an innovative means of forming the cognitive interest of children of primary school age with reduced vision is motivated. Definitions of virtual tours and augmented reality available in scientific and methodological literature are analyzed, augmented reality programs for children with visual impairment are described. Methodological recommendations regarding the use of virtual excursions for children of primary school age with reduced vision are substantiated from the standpoint of modern methodical science and the accumulated experience of practical work in the field of special education.

Keywords: virtual tours, children of primary school age with reduced vision, augmented reality, augmented reality programs.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси, які відбуваються в епоху цифровізації та диджиталізації суспільства, вимагають від людини засвоєння нової (інформаційної) картини світу, через спроможність використовувати ІКТ з метою вирішення різних завдань, що уможлиблює їх здатність співіснувати в новому інформаційному суспільстві. Таким чином, важливе місце у становленні інформаційного суспільства відводиться виробленню інформаційної культури.

Необхідність модернізації системи початкової освіти зумовлена проблемою інформатизації освіти, яка характеризується комплексом заходів, спрямованих на задоволення інформаційних потреб учасників освітнього процесу та забезпечення супроводу їхньої співпраці завдяки засобам інформаційно-комунікаційних технологій. Серед чинників, що здатні впливати на процес інформатизації освіти, на нашу думку, є готовність педагога закладу освіти до використання ІКТ та наявність відповідного інформаційно-освітнього середовища (забезпечення мультимедійними засобами навчання), що дозволяє використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Усе частіше погляди науковців зорієнтовані на підвищення якості професійної підготовки вчителів початкових класів шляхом інформати-

зації освіти, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, а отже, упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в цілому.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами є пріоритетним напрямом державної політики України. Проте пандемія COVID-19, яка охопила світ занадто стрімко, та нинішня широкомасштабна російська агресія залишили систему освіти неготовими до реалізації усіх напрямів дистанційного навчання. Неабиякої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, зокрема учні молодшого шкільного віку зі зниженням зору, які мають отримати свої права на якісну освіту та відповідну систему спеціальних послуг незалежно від місця проживання. Сучасна школа як інноваційний осередок надання якісних освітніх послуг повинна мати спроможність запропонувати різноманітні заходи та ресурси для дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору, серед яких чільне місце займають інформаційно-комунікаційні технології в цілому та цифрові ресурси зокрема. На думку Affouneh S. та інших дослідників [1], відсутність відповідного онлайн середовища, дизайну віртуальних освітніх курсів та цифрових ресурсів у повній мірі не забезпечує якісне навчання дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору.

Актуальність дослідження зумовлена суспільними та освітніми проблемами, з якими стикаються вчителі початкових класів, які навчають дітей зі зниженням зору, зокрема недостатня наявність освітнього онлайн контенту, який би сприяв візуалізації навчального матеріалу, моделюванню та імітуванню окремих явищ та процесів під час вивчення навчальних предметів, розвитку мислення та мовлення. Питання впровадження засобів ІКТ, як одного з ключових чинників ефективності освітнього процесу в закладах освіти, стало об'єктом студіювання багатьох дослідників (В. Бикова, О. Будник, Л. Гаврілова, Г. Козлакова, В. Корнійчук, В. Кременя, О. Кулик, О. Кучая, Т. Марковської, Л. Мацук, О. Федоренко). Проте посиленої уваги потребує проблема використання цифрових ресурсів, зокрема віртуальних екскурсій як інноваційного інструменту формування пізнавального інтересу дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору.

Метою статті є обґрунтування актуальності використання віртуальних екскурсій як інноваційного інструменту формування пізнавального інтересу дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору. Емпіричне дослідження полягає у вивченні наявних програм доповненої реальності

для дітей з погіршенням зором, а також запровадження інноваційних практик для покращення якості освітніх послуг для учнів молодшого шкільного віку зі зниженням зору.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні інформаційно-комунікаційні технології стають потужним засобом навчання, виховання та розвитку, використання якого дає змогу педагогам початкових класів вирішувати методичні завдання на якісно вищому рівні. Це положення повною мірою стосується і навчання дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору, завдання якого є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей тощо. За результатами вивчення досвіду використання ІКТ педагогами-новаторами можемо констатувати доцільність використання віртуальної та доповненої реальності як інноваційної форми роботи з дітьми молодшого шкільного віку зі зниженням зору.

Наразі можемо констатувати, що віртуальні екскурсії, як складова віртуальної реальності, – це організаційна форма освітньої діяльності, що дозволяє отримати візуальну інформацію про недосяжні чи-то недоступні об'єкти, процеси, явища. Перевагами таких екскурсій є доступність, можливість повторного перегляду, наочність та інтерактивність завдань. На відміну від віртуальної реальності, доповнена реальність є реальним світом із наявними віртуальними елементами та сенсорними даними.

Вивчення результатів наукового пошуку дає підстави розглядати програми доповненої реальності, які можуть бути корисними для дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору, оскільки ці програми можуть допомогти збільшити розмір об'єктів, з якими дитина взаємодіє, або збільшити контрастність та яскравість зображення. Ось декілька програм, які можуть бути корисними для цієї категорії дітей:

- *EyeMusic*: програма, яка перетворює зображення на музику. Вона допомагає дітям зі зниженням зору "почути" зображення, що дозволяє їм краще його розрізнити;

- *Seeing AI*: програма, яка використовує технологію доповненої реальності для збільшення розміру тексту та зображень;

- *Blippar*: ресурс допомагає дітям зі зниженням зору розпізнавати об'єкти в реальному світі. Вона використовує камеру на пристрої, щоб розпізнавати об'єкти та надавати корисну інформацію про них;

– *Magnifying Glass with Light*: програма для збільшення розміру об'єктів на екрані пристрою. Пропонована програма дозволяє збільшувати зображення та використовувати додаткове освітлення, щоб покращити контрастність та яскравість зображення.

Ці програми можуть бути корисними для дітей зі зниженням зору, проте їх використання в освітньому процесі має бути з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог.

Зауважимо, що віртуальні екскурсії можуть бути корисним інструментом у роботі з дітьми молодшого шкільного віку зі зниженням зору. За результатами спостереження за освітнім процесом у початкових класах, де навчаються діти зі зниженим зором, було накопичено матеріал для створення практичних рекомендацій щодо використання віртуальних екскурсій. Зокрема:

– *екскурсії з великими та яскравими зображеннями*: важливо, щоб зображення були яскравими та контрастними, щоб дитина могла легко розрізнити об'єкти та деталі;

– *звукові ефекти*: звукові ефекти можуть допомогти дитині краще уявити, що відбувається під час екскурсії (наприклад, звуки природи, транспорту або голос ведучого можуть зробити екскурсію більш реалістичною);

– *екскурсії з мультимедійними елементами*: відео, аудіо та фотографії можуть показати рухливі об'єкти та різноманітні звуки, що допоможе дитині легше зрозуміти, що відбувається навколо;

– *екскурсії з різними рівнями складності*: важливо забезпечити дитині можливість вибору рівня складності екскурсії, щоб вона могла знайти те, що їй більше підходить чи викликає інтерес;

– *динамічні екскурсії*: деякі діти зі зниженим зором можуть потребувати більше часу для того, щоб «дорозглянути» деталі. Тому важливо забезпечити можливість змінювати швидкість відтворення екскурсії.

Висновки. Віртуальна екскурсія для дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору в освітньому процесі початкової школи є інноваційним інструментом формування пізнавального інтересу школярів, які спрямовані не лише на отримання знань, а й на формування soft skills, зокрема комунікативних навичок, критичного

мислення, емоційного інтелекту та позитивного мислення. Незаперечним є той факт, що перевагами віртуальних екскурсій для дітей молодшого шкільного віку зі зниженням зору є візуалізація навчального матеріалу, який дозволяє інтегрувати різноманітні освітні лінії, урізноманітнювати навчально-дидактичні посібники, роздаткові матеріали тощо; концентрація уваги, розвиток мислення та пам'яті, уяви, фантазії; індивідуалізація корекційного навчання; підвищення мотивації та активізація пізнавальної діяльності учнів.

Перспектива дослідження. Перспективою подальших розвідок є аналіз зарубіжного досвіду використання віртуальної та доповненої реальності у роботі з дітьми молодшого шкільного віку зі зниженням зору, створення, апробація та експериментальна перевірка ефективності віртуальних екскурсій під час опанування учнями зі зниженням зору природничої освітньої галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Affouneh S., Salha S. N., Khlaif Z. Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*. 2020. № 11(2). Pp. 1–3.
2. LaValle S. M. Virtual Reality/University of Illinois. *Cambridge University Press*. 2017. URL : <http://vr.cs.uiuc.edu/vrbook.pdf>.
3. Profiles in Innovation : Virtual & augmented reality. Understanding the race for the next computing platform. *Goldman Sachs*. 2016. URL : http://www.goldmansachs.com/ourthinking/pages/technology-driving-innovation_folder/virtual-and-augmented-reality/report.pdf.

Дмитро ШЕСТАК

магістрант спеціальності 016

Спеціальна освіта

(016.05 Тифлопедагогіка)

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

Науковий керівник – **О.В. БОРЯК**,

доктор педагогічних наук, професор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПІСЛЯ КОХЛЕАРНОЇ ІМПЛАНТАЦІЇ

Ключові слова: порушення слуху, порушення психофізичного розвитку, кохлеарна імплантація, психолого-педагогічний супровід.

Key words: occupational therapy, impairment of psychophysical development, hearing impairment, physical development.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні, до початку війни, склалися достатньо сприятливі умови для виховання дітей з особливими освітніми потребами (ОПП), в тому числі – з порушеннями слуху.

Перед усім це пов'язано з доступністю спеціальних звукопідсилюючих приладів – індивідуальних слухових апаратів як вітчизняного так і зарубіжного виробництва.

Функціонують навчально-реабілітаційні центри, вивчаються та запроваджуються в практику зарубіжні методики корекційно-розвивальної роботи та психолого-педагогічної корекції; набувають популярності технічні засоби навчання, що допомагають у розвитку слухового сприймання, формування та розуміння усного мовлення, залишків слухової функції.

Мета статті – дослідити, узагальнити та стисло схарактеризувати напрямки психолого-педагогічної реабілітації дітей із порушеннями слуху після кохлеарної імплантації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Огляд вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень з проблеми психолого-педагогічної реабілітації дитину з порушеннями слуху, свідчить про те, що особливості її функціонування як мікросоціальної системи характеризуються наявністю не лише соматичних і соціальних, а й психологічних проблем, і є підставами її психолого-педагогічного супроводу (Asberg, Vogel, Bowers, 2008; Hintermair, 2006; Koester, MeadowOrians, 1990; Koester, Papoušek, Smith-Gray, 2000; Kurtzer-White, Luterman, 2003; Pipp-Siegel, Sedey, Yoshinaga-Itano, 2002; Quittner, Glueckauf, Jackson, 1990).

У дослідженні A. Quittner, R. Glueckauf, D. Jackson (1990) представлено порівняння моделі соціальної підтримки родин глухих дітей з альтернативною моделлю посередника та можливості їх використання для адаптації до хронічного стресу. Були виявлені відмінності між функціями соціальної підтримки при хронічних та гострих стресових станах батьків глухих дітей, а також між ситуаційними специфічними стресорами та основними життєвими подіями. Встановлено, що хронічний батьківський стрес пов'язаний зі зниженим сприйняттям емоційної підтримки та вираженими симптомами депресії та тривоги (Quittner, Glueckauf, Jackson, 1990).

В даний час індивідуальний освітній маршрут дитини, що передбачає її оптимальну соціально-психологічну адаптацію, є досить

традиційною моделлю психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями слуху. Існуюча потреба в інноваційних технологіях психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями слуху, актуалізує необхідність розробки ефективної моделі взаємодії сім'ї та спеціальної корекційної освітньої установи щодо підвищення батьківської компетенції (Calderon, 2000).

У дослідженні R. Calderon (2000) вивчався вплив участі батьків у програмах навчання глухих дітей та розвиток мови, навичок читання, а також на соціальний та емоційний розвиток. Були враховані такі фактори, як втрата слуху у дитини, рівень освіченості матері, її поточні комунікативні навички та використання додаткових послуг, окрім тих, що пропонуються – програма раннього втручання або шкільні програми дитини.

Результати дослідження показали, що участь батьків у шкільній освітній програмі для дітей є значним позитивним предиктором для розвитку навичок читання, а вміння материнської комунікації та втрата слуху у дитини були найсильнішими предикторами у розвиток мови. І хоча участь батьків у шкільній освітній програмі їх глухих дітей може позитивно вплинути на успішність у навчанні, вміння спілкуватися з батьками є найбільш значущим показником активного мовлення та академічного розвитку (Calderon, 2000).

Аналіз сучасних досліджень засвідчив: незалежно від ступеня порушення слуху у дітей, сім'ї, які їх виховують, мають напівфункціональний тип структури, що характеризується пов'язаним рівнем сімейної згуртованості та хаотичним рівнем сімейної адаптації, та у зв'язку з цим є мішенню для корекційно-реабілітаційної роботи.

Для подружніх стосунків у таких сім'ях характерні контроль ситуації, пов'язаної з появою в сім'ї дитини з порушеннями слуху, емоційна близькість, гнучкість у прийнятті рішень, готовність до організації спільного дозвілля та вільного часу, до спілкування з друзями, а також сконцентрованість на розподіл сімейних ролей, дотримання дисципліни та на реалізації сімейних правил та норм.

Особливості батьківсько-дитячих відносин у сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями слуху, виявляються в домінуючій позиції мам, їх емоційної близькості з дітьми та схильності до самопожертви та

гіперопіці, до заохочення ініціативи та самостійності дітей, у високій оцінці їх інтелектуальних та творчих здібностей.

Дитячо-батьківські відносини сприймаються дитиною з порушенням слуху як емоційна близькість, прихильність.

Дитячо-батьківські відносини у сім'ї, яка виховує дитину з порушенням слуху, здебільшого сприймаються нею як роз'єднані. Діти відчувають проблеми самовираження при спілкуванні з близькими людьми. Для них характерна відсутність почуття спільності з сім'єю, потреби у спілкуванні та захищеності.

Наявність кореляційних взаємозв'язків показників батьківсько-дитячих відносин, а також показників сімейної структури з показниками батьківсько-дитячих відносин, можна розглядати як загальні підстави в психолого-педагогічному супроводі сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями слуху, незалежно від ступеня його порушення.

Як відомо, на сучасному етапі розвитку та функціонування спеціальної освіти, корекційно-розвивальна робота з дітьми з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (ППФР) передбачає створення передумов для максимально успішної адаптації дитини. Ця робота включає в себе розвиток комунікативної та особистісної сфери, усунення (або зменшення) дефіциту спілкування. Програма покликана по можливості розширити сферу розвитку дитини, що має порушення слуху [6, 139].

Сьогодні такий підхід в закладах спеціальної освіти та закладах з інклюзивною формою навчання визначається як здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини, яка потребує додаткової корекції. Психолого-педагогічний супровід відбувається відповідно до індивідуальної програми розвитку, яка складається за результатами комплексного вивчення дитини з урахуванням специфіки її порушення, виявлених сильних і слабких сторін.

Безумовним учасником освітньо-корекційного процесу є батьки, які виступають провідником між фахівцями і дитиною. Саме батьки здійснюють корекційно-розвиткову роботу з дитиною вдома, закріплюючи і відпрацьовуючи вміння, якими дитина опанувала в закладі освіти.

На рис. 1. представлена модель психолого-педагогічного супроводу фахівцями і батьками дитини з порушенням слуху.

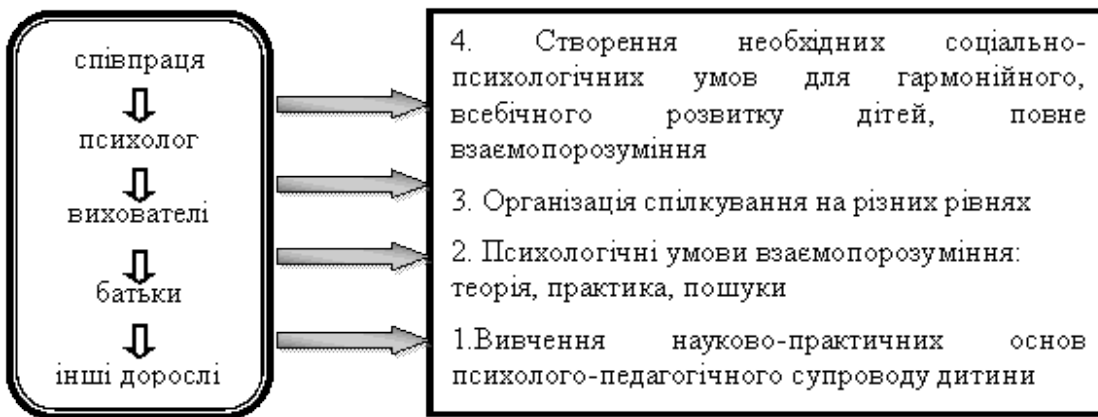


Рис. 1. Програма супроводу співпраці фахівців і батьків

На нашу думку підвищення рівня слухової уваги позитивно вплине на загальний когнітивний розвиток дитини, оскільки вона виступає передумовою розвитку провідних психічних процесів.

Подальше впровадження даного напряму дослідження ми вбачаємо в активному залученні батьків дітей із порушеннями слуху в корекційно-розвитковий процес, який здійснюється по відношенню до цієї категорії дітей.

Це корекційний вплив, який будуть здійснювати батьки, під керівництвом фахівців, буде виступати додатковим засобом корекції, що є можливістю підвищення ефективності здійснення комплексної психолого-педагогічної корекції дітей із порушеннями слуху.

Висновки. Під час опрацювання загальної, спеціальної психолого-педагогічної літератури було зроблено наступні висновки, в яких підтверджено наступні положення.

Провідна роль у розвитку дитини належить дорослим. Саме родинне оточення в першу чергу сприяє і є підґрунтям для розвитку дитини, її первинним джерелом знайомства з оточуючим світом. Саме відношення батьків до дитини впливає на формування самооцінки дитини, її бачення себе у світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борщевська Л. В., Жук В. В., Литвинова В. В., Литовченко С. В., Максименко Н. Л., Шевченко В. М. Дитина з порушеннями слуху: поради батькам : навчально-методичний посібник. К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2011. 222 с.
2. Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ». К.: Видавнича група «Атопол», 2018. С. 100.
3. Фомічова Л. І. Ознайомлення з оточуючим дітей з вадами слуху: навч. посібник. К. : Благовіст, 2002. 271 с.: іл.

4. Фомічова Л. І. Розвиток слухового сприймання : підруч. для 1 кл. шк. для дітей зі зниженим слухом / Л. І. Фомічова [и др.]. К. : Проза, 2008. 678 с.
5. Чобанян А. В. Дослідження стану взаємодії сімей дітей з помірною розумовою відсталістю із фахівцями галузі спеціальної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* Вип. 37-1, Том VI (74): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2017. С. 471-482.
6. Asberg, K. K., Vogel, J. J., Bowers, C. A. (2008). Exploring correlates and predictors of stress in parents of children who are deaf: Implications of perceived social support and mode of communication. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 486–499.
7. Calderon, R. (2000). Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social Emotional Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2) Spring, 140-155.
8. Cere, D. (2013). What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood. In L.C. McClain & D. Cere (Eds.), *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family* (pp. 19-40). New York: New York University Press.

РОЗДІЛ V. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Орися АБРАМЧУК

магістрантка I року навчання
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – А.В. ЧОБАНЯН,
канд. психол. наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «МАЙНДУФЛНЕС» ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ООП

Авторкою статті розглянуто використання методу «Майндфулнес» в якості засобу розвитку мотиваційної сфери, зокрема мотивації до навчання дітей з ООП. Межами статті визначено, що успішність розвитку мотивації до навчання залежить від: спроможності концентрувати увагу, здатності регулювати власні емоційні стани, свідомо використовувати уміння вчитися. Теоретичний аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що за: концентрацію уваги відповідає передня поясна кора, префронтальна кора, смугасте тіло; за емоційну регуляцію – префронтальна кора, лімбічні ділянки; за усвідомлене ставлення до навчання: інсула, медійна префронтальна кора, кора задньої частини поясної звивини, частина верхньої тім'яної частки на медіальній поверхні півкуль. Метод «Майндфулнес» дозволяє ефективно пливати на вказані ділянки кори головного мозку дітей з ООП, що сприятливо позначиться на вмотивованості до навчання.

Ключові слова: діти з ООП, мотивація до навчання, метод «Майндфулнес».

Orusiya Abramchuk. Using the «Mindfulness» method as a means of developing the motivation sphere of children with sen

The author of the article considered the use of the "Mindfulness" method as a means of developing the motivational sphere, in particular the motivation to study children with special education needs (SEN). Within the limits of the article, it is determined that the success of the development of motivation to study depends on: the ability to concentrate attention, the ability to regulate one's own emotional states, and consciously use the ability to learn. The theoretical analysis of special psychological and pedagogical literature made it possible to find out that the anterior cingulate cortex, prefrontal cortex, and striatum are responsible for: concentration of attention; for emotional regulation - prefrontal cortex, limbic areas; for a conscious attitude to learning: insula, medial prefrontal cortex, cortex of the posterior part of the cingulate gyrus, part of the upper parietal lobe on the medial surface of the hemispheres. The "Mindfulness" method allows you to effectively target the specified areas of the cerebral cortex of children with autism, which will have a positive effect on motivation to study.

Key words: children with SEN, motivation to study, «Mindfulness» method.

Постановка проблеми. На даному етапі наша країна реформує систему спеціальної / інклюзивної освіти, щоб більш дбайливо ставитись до особистості дітей з особливими освітніми потребами (*далі – ООП*), але водночас вимоги досить високі, враховуючи нове розуміння психічного здоров'я, розвитку та самореалізації особистості. Щоб розширити інформаційний простір, учням з ООП необхідно сприймати новітній інформаційний потік і ефективно його сприймати й узгоджувати. Освітній процес – це процес, який проходить через усе шкільне життя, але основою є сама початкова школа, яка формує певні характерні якості учнів. З цим пов'язана проблема розвитку морально-вольових якостей молодших школярів з ООП. На сьогодні психологічні дослідження на теми в області волі розбиті на більш загальні теми мотивації, самоконтролю, наполегливості, саморегуляції та виконавчих функцій.

Закономірним етапом у житті дошкільника є зарахування до закладу загальної середньої освіти, зокрема з інклюзивним навчанням. Проте, не всі майбутні першокласники є психологічно готовими до нового статусу «школяра». Відтак, низка досліджень готовність дітей із порушеннями зору до навчання в школі визначає виходячи з виявлення рівня сформованості психічних процесів, зокрема вмотивованості до навчання. Загальний зміст розвитку навчальної мотивації школярів полягає в тому, щоби переводити учнів із рівнів негативного й байдужного ставлення до навчання до зрілих форм позитивного ставлення до навчання – дієвого, усвідомленого, відповідального. Об'єктом формування варто вважати всі компоненти мотиваційної сфери і всі сторони вміння вчитись. А саме: мотиви соціальні та пізнавальні, їх змістовні й динамічні характеристики; цілі та їх якості (нові, гнучкі, перспективні, стійкі, нестереотипні); емоції (позитивні, стійкі, вибіркові, регулюючої діяльності); уміння вчитись і його характеристики (знання, стан навчальної діяльності, навченість).

Метою статті є теоретичне дослідження особливостей становлення навчальної мотивації у дітей з порушеннями зору, засобом «майндфулнес».

Виклад основного матеріалу. Навчальна мотивація має вагомий вплив на успішність освітньої діяльності. Навчальна мотивація обумовлюється цілим рядом конкретних факторів: вона встановлюється освітньою системою, індивідуальними особливостями/ характеристиками учня, індивідуальними особливостями педагога, особливістю навчальних

предметів [1]. Для дітей з порушеннями зору формування навчальної діяльності – тривалий та складний процес. Основним в ньому є розвиток у дітей готовності довільно та свідомо опанувати академічні знання. Діти з порушеннями зору мають складне підпорядкування мотивів від більш загального (гарно вчитися), до конкретного (виконати конкретні завдання). Для дітей із порушеннями зору навчальна діяльність йде дещо уповільненими темпами. Це відбувається через те, що дітям необхідно створювати на основі дотику поле для діяльності, яке, у свою чергу, включає просторове уявлення об'єктів, якими воно заповнене; формування автоматичних рухів; контроль дій на основі дотику та пропріоцептивної чутливості. Простежується і своєрідність відносин дітей з порушеннями зору з однолітками та педагогами, вона яскраво виражена в емоційних переживаннях з приводу соціальної адаптації. Відповідно, ми знаходимося в пошуку адекватного методу, що дозволить ефективно сприяти розвитку мотивації до освіти дітей, зазначеної категорії.

У перекладі з іноземної мови «майндфулнес» – це різновид «уваги» [5]. В даний час поняття майндфулнес еволюціонувало і певною мірою перейшло зі своїх східних коренів в західну психологію і психотерапію.

Jon Kabat-Zinn був одним із перших, хто ввів цей термін у психологію, описуючи майндфулнес як безцінне усвідомлення, яке є результатом свідомого фокусування уваги на фокусі на теперішньому моменті [5]. У його роботі усвідомленість розглядається як щось, що триває від одного моменту до наступного, усвідомлення, яке виникає через спрямування уваги на поточний момент певним чином і повне відкриття.

Письменник Michael Lawson Bishop має власний погляд на «уважність». На його думку, це саморегуляція уваги для перенаправлення її на поточний момент з метою посилення сприйняття важливого. Тут важливі допитливість, прийняття та відкритість. Коротке визначення цього феномену «уважність» означає усвідомлення тут і зараз, повне прийняття. У деяких джерелах ми знайшли розуміння цієї концепції як «достатньо безцінне, щоб мати достатньо співчуття, щоб самостерігати за своїми переживаннями». Цей метод розроблений Jon Kabat-Zinn, професором медицини та директором клініки стресу

Медичного центру Університету Массачусетса. Пізніше когнітивно-поведінкові психотерапевти (J.M.G. *Williams*, Z.*Segal*), спираючись насамперед на практики усвідомленості, розробили програму «Когнітивна психотерапія, орієнтована на усвідомленість», щоб допомогти людям з різними ситуаціями [5].

В межах кваліфікаційної роботи «Застосування технік майндфулнес у роботі з педагогічним колективом» дослідниця О. Кравець практичних аспектах застосування окремих технік, вказаного методу: концентрація уваги, емоційна регуляція, самосвідомість [2]. Зазначене, цілком узгоджується з характеристиками мотиваційної сфери, необхідними для розвитку мотивації до навчання дітей зазначеної категорії. Спираючись на праці Yi-Yuan Tang, Singh D. Suhas A. V., Naveen K. V., Britta K. Hölzel and Michael I. Posner, Friederike G., Tobias E., дослідниця О. Кравець наводить описову характеристику функції ділянок кори головного мозку при застосуванні технік «майндфулнес», спрямованих на усвідомленість [2, 6, 7]:

- концентрація уваги: передня поясна кора, префронтальна кора, смугасте тіло.
- емоційна регуляція: префронтальна кора, лімбічні ділянки.
- самосвідомість : інсула, медійна префронтальна кора, кора задньої частини поясної звивини, частина верхньої тім'яної частки на медіальній поверхні півкуль. Саме розуміння того, які ділянки нашого мозку задіюються в процесі медитації, дозволяє нам зрозуміти зміни. Для цього необхідно ширше подивитися на функції цих основних ділянок.

Поясна кора: - оцінка очікувань, ціна помилки і відповідність результату очікування (реагує, коли подія дуже мало ймовірна); - попередження і орієнтування; - моніторинг конфліктів і помилок; - бере участь в навчанні, оцінюючи ймовірність помилки і вибираючи правильний варіант; - прийняття рішень при суперечливій інформації (вирішуючи якій зоні мозку передати контроль над руховою системою); - участь в ситуаціях соціальної оцінки; - оцінка емоцій інших людей, визначення цілей і прийняття рішень (емоційна обізнаність); - усвідомленість, як скорочення числа очікувань і негативної реакції на їх невідповідність результату; - участь в автобіографічній пам'яті через емоційну значимість (як позитивну, так і негативну); - емоційна оцінка болю (фізичної, емоційної, в соціальних ситуаціях); - участь у регуляції

кров'яного тиску і частоти серцевих скорочень; - частина сетіпасивного режиму роботи мозку.

Префронтальна кора: - загальні виконавчі функції і основа для інших вищих функцій; - репрезентація інформації, відсутньої в даний момент; - розуміння цілей; - комплексне когнітивне планування поведінки; - оцінка думок / стратегій; - придушення небажаних спонукань, соціальне навчання правил; - гармонізація мислення і дій відповідно до внутрішніх цілей; - тісний зв'язок з іншими зонами мозку (що відповідають за увагу і емоції, а також збудження); - участь у генерації повільного сну, нормалізації сну; - участь короткочасної пам'яті;

Смугасте тіло: - сприйняття мотиваційної значущості і рухової функції; - участь в гальмівному контролі і навчанні стимулу-відповіді; - відгук на нагороду, інтенсивні стимули, несподіванки; - кодування нових рухових програм у відповідь на винагороду; - усвідомлення справжнього моменту; - взаємодіючи з префронтальною корою, забезпечує оцінку винагороди, бажаного успіху і ризиків, вибір активності.

Мигдалевидне тіло: - формування емоційної пам'яті, відгук на емоційні стимули; - участь в довготерміновій пам'яті; - участь у творчій, розумовій діяльності; - участь формуванні емоційного інтелекту, соціальних взаємозв'язків; - прояв агресії, активація реакції «бий або біжи».

Інсула: - інтеграція сенсорної інформації різних модальностей; - інтероцептивне самоусвідомлення; - контроль моторики; - емоційні реакції в соціальних ситуаціях (відразу у відповідь на соц. стимули, уяву болю у відповідь на зображення); - прийняття соціальних рішень; - підтримання гомеостазу, регуляція симпатичної і парасимпатичної систем, імунної системи. Зміни, які відбуваються в цих структурах в результаті майндфулнес медитацій.

Розумове тренування більшою мірою залучає нашу центральну нервову систему і контролює більш свідомі процеси. Це тренування забезпечує когнітивний контроль на рівні нашої поведінки і відображається в наших діях. Тілесні тренування, включені в практику, також залучають вегетативну нервову систему (в тому числі опосередковану центральною нервовою системою), автоматичні і менш усвідомлені (імпліцитні) процеси. Вони проявляються в автоматичному контролі, нашому звичному самосприйнятті і явному усвідомленні. Всі ці зміни

приводять до саморегуляції, взаємозв'язку з соціальним оточенням (підвищення емпатії), депресивних і тривожних симптомів, тривожних роздумів емоційної рівноваги, управління стресом, а також до одужання і загальної якості життя. Розуміння і дослідження внутрішніх механізмів і сфер, задіяних у практиці усвідомленості, може розширити використання медитації усвідомленості і перейти від теорії до практики [8].

Висновки. Майндфулнес – це практика усвідомленості, яка допомагає людям набути ментальну рівновагу та керувати своїми емоціями. Вона все популярніша у роботі з дітьми з ООП, зокрема з порушеннями зору: допомогти дітям з ООП покращити свою концентрацію та увагу, допомогти їм зосередитися на задачі та покращити свою продуктивність; допомогти дітям із порушеннями розвитку керувати своїми емоціями, майндфулнес-практики можуть позитивно впливають на розпізнавання своїх емоцій та здатності керувати ними, що в цілому позитивно позначиться на продуктивності/ успішності освіти дітей з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костенко Т. М. Гудим І.М. Навчання дітей із порушеннями зору : навчально-методичний посібник Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 184 с.
2. Кравець О. Застосування технік майндфулнес у роботі з педагогічним колективом. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії. Львів. 2020. 52 с.
3. Прохоренко Л. І. Формування саморегуляції на уроках математики у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Чернівці: Букрек, 2015. 190 с.
4. *Baer R.A. Overview of mindfulness-and acceptance-based treatment approaches. Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence baseas applications.* Burlington, VT: Academic Press. 2006. P. 3-17.
5. *Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. & Sheridan, J. F. Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation.* Psychosomatic Medicine. 2003. 65(4), pp.564–570
6. *Kabat-Zinn, J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results.* General Hospital Psychiatry. 1982. 4(1), p.33–47.
7. *Napoli M. Mindfulness training for elementary school students.* Journal of Applied School Psychology. 2005. №21(1). P. 99-125.
8. *Williams, J. M. G., Duggan, D., Crane, C., & Fennell, M. Mindfulness.-based cognitive therapy for prevention of recurrence of suicidal behaviour.* Journal of Clinical Psychology. 2006. 62, pp. 201–210.

Ольга БУРЯК

інструктор з праці
Комунальної установи
Сумської обласної ради
Сумського обласного центру комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА ПРИЙОМИ ГЛИНОТЕРАПІЇ З ДІТЬМИ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті досліджено та обґрунтовано корекційну спрямованість занять з глинотерапії для дітей із дитячим церебральним паралічем. Основну увагу приділено аналізуванню та розкриттю прийомів та етапів глинотерапії для дітей даної категорії, значення ліплення з глини в реабілітаційному процесі.

Ключові слова. Дитячий церебральний параліч, глинотерапія, ліплення з глини, прийоми глинотерапії, етапи глинотерапії.

Olga Buryak. main stages and techniques of clay therapy with children with cerebral palsy

The article investigates and substantiates the corrective orientation of clay therapy classes for children with cerebral palsy. The main attention is paid to the analysis and disclosure of techniques and stages of clay therapy for children of this category, the importance of clay modeling in the rehabilitation process.

Children's cerebral palsy, clay therapy, clay modeling, clay therapy techniques, stages of clay therapy.

Постановка проблеми. Заняття по ліпленню з глини мають великі корекційні можливості для дітей із дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Ліплення з глини є найефективнішим видом художньої творчості, адже дитина не тільки бачить те, що створила, бере в руки свій виріб, за необхідністю змінює форму, розмір тощо. Заняття з глинотерапії сприяють розвитку дрібної моторики, уяви та фантазії, художнього та просторового мислення, спонукає дітей до самостійності. Ліплення з глини розвиває конструктивні навички, стимулює психічні процеси: увагу, пам'ять, сприймання, уяву, мовлення, формулює вміння планувати роботу, доводити розпочату справу до кінця.

Актуальність. Проблеми застосування прийомів глинотерапії висвітлені у працях Н. Калька, З. Ковальчук, Т. Зінкевич-Евстигнева, Т. Евтеєва, Т. Ящишина та ін. Проте не дивлячись на зазначені наукові доробки, багато питань залишаються не з'ясованими.

Мета статті: дослідити та розкрити основні етапи та прийоми глинотерапії при роботі з дітьми із дитячим церебральним паралічем.

Виклад основного матеріалу. Як відомо у дітей із ДЦП відмічається виражена в різному ступені загальна моторна недостатність. Вони відчують складнощі при виконанні дій, що вимагають точності і синхронізації рухів: їм важко брати предмет невеликого розміру, вставляти, зав'язувати, складати, ліпити, вирізати, наклеювали і т.д. Недостатньо розвинені рухові функції рук, порушення скоординованості рухів очей і рук викликають у дітей великі складнощі, які часом змушують їх відступати перед будь-яким завданням, зв'язаними з виконанням вищезазначених дій.

Глина – це той матеріал, з яким діти можуть легко впоратися, адже вона набагато м'якше пластиліну, має характерну фактуру, вологість, в'язкість, що розвиває дотик і чутливість.

Глинотерапія робить пальці дітей більш рухливими, самі рухи більш впевненими, точними, сприяє розвитку почуття дотику. Під час заняття задіяна вся рука, збільшується її сила. Діти із ДЦП оволодівають умінням залучати в роботу обидві руки, отримують уявлення про те, що різні форми створюються різними способами, різними рухами рук, різною силою натиску. Все це сприяє розвитку тонкої моторики рук.

Прийоми ліплення для дітей з ДЦП:

- відщипування – відділення великим і вказівним пальцями невеликого шматка від одного великого;
- розмикання – натискання пальцями або рукою;
- сплющення – стиснення матеріалу і надання йому пласкої форми;
- вдавнення – натискання великого або вказівного пальця, робиться поглиблення;
- прищипування – витягнення, загострення одного краю;
- просування – формування «ковбасок» долонями, створення форми кулі круговими рухами долоні;
- з'єднання – скріплення деталей один з одним.

Заняття із глинотерапії включають в себе декілька етапів.

Підготовчий етап: необхідно починати з визначення ступеня сформованості у дітей із ДЦП зображувальних вмінь, навиків та дрібної моторики. Це дає можливість розібрати напрям роботи з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей дітей. В кабінеті повинні бути в наявності: стеки, качалка, ножі, штампи, форми для вирізання заготовок, допоміжний матеріал (намистини, гудзики, камінці, насіння тощо) і безпосередньо сама глина.

Перший етап направлений на засвоєння основних прийомів ліпки: скачування, сплющення, поділ глини на частини, де у дітей із ДЦП формуються вміння узгоджувано працювати обома руками. Діти навчаються прийомам витягування, прищипування, примазування. Заняття будуються за принципом від простого – до складного. Дітям пропонується ліпити із глини овочі, фрукти, не складні прикраси, фігурки тварин тощо. Ця робота потребує терпіння, посидючості, уваги і працьовитості. Важливо своєчасно прорахувати різноманітні види допомоги кожній дитині.

Другий етап можна починати, коли діти вільно володіють основними видами прийомів ліплення. На даному етапі діти із ДЦП засвоюють уже більш складні прийоми ліпки: видавлювання, вдаювання, відтягування дрібних деталей, з'єднання частин шляхом примазування, приєднання додаткових частин шляхом наліплювання. Для дітей із ДЦП з низьким рівнем розвитку дрібної моторики для полегшення виконання завдань можна використовувати промальовування стекою або допоміжними матеріалами, замінюючи виготовлення дрібних деталей в ліпленні. Із часом діти з даною нозологією, оволодіваючи основними вміннями, можуть застосовувати качалку для розкочування глини, ніж і ножиці, а також поступово ознайомлюватися із з різними видами ліпки, такими, як:

- конструктивний – коли робота складається з окремих частин;
- скульптурний – полягає в тому, що виріб ліпиться з цілого шматка глини;
- комбінований – включає в себе обидва вищезгаданих способи.

Крім вище зазначеного, глиноterapia навчає дітей із ДЦП розуміти і контролювати свої емоції, допомагає знайти конструктивний спосіб вираження. Робота з глиною має глибокий психологічний вплив. В процесі занять дитина може розслабитися, зняти напругу і зарядитися позитивною енергією.

Висновки. Отже, підсумовуючи можна сказати, що в системі реабілітаційної діяльності для дітей із ДЦП заняття із глиноterapiї мають велике значення. При проведенні занять необхідно враховувати етапи роботи, прийоми глиноterapiї, особливості даної категорії дітей та корекційну спрямованість занять. Окрім вирішення навчальних завдань (формування потреби у відображенні навколишньої дійсності

засобами ліплення з глини, навчанню основним прийомам ліпки тощо), вирішуються і корекційно-розвивальні завдання: корекція особливостей розвитку сенсорної, інтелектуальної, емоційної сфер, обумовленими порушеннями функціонування опорно-рухового апарату, розвитку дрібної моторики, уваги, уяви, мислення тощо. Глинотерапія дозволяє розвинути у дітей із ДЦП здатність творчо мислити, повірити в свої сили, навчитися працювати й адаптуватися до суспільства.

Перспектива дослідження. Подальші наукові розвідки будуть присвячені вивченню та удосконаленню прийомів роботи з глинотерапії, які спрямовані на корекцію психічних та фізичних порушень у дітей із дитячим церебральним паралічем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт ідеї. Школа образотворчого мистецтва / Ф. Вотт; Пер. з англ. В. Наливаню. К. : Країна Мрій, 2007. 288 с. ISBN 978-966-424-0.
2. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. / О. В. Колишкін. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Підливна Ф. Терапія мистецтвом. 2 вид., оновл. Івано-Франківськ : ОІППО; Снятин: ПрутПринт, 2009. 136 с.
4. Федій О. А. Естетотерапія. Навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2007. 256 с.

Наталія ДЕМІДОВА

студентка 4 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Логопедія. Спеціальна психологія)
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
Науковий керівник – **О. І. ОЛЕФІР**,
кандидат педагогічних наук, доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Затримка психічного розвитку поєднує в собі комплекс порушень розвитку психічних функцій. Це істотно впливає на якість навчання учня молодшої школи. Психолого-педагогічний супровід дає можливість дитині із ЗПР адаптуватися до навчального процесу. У статті описано завдання такої системи та особливості. Також запропоновано варіанти впровадження в неї технології фанфікшену.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, затримка психічного розвитку, інклюзивне навчання, метод написання фанфіків, розвиток мотивації до навчання.

Natalia Demidova. Psychological and pedagogical support of primary school students with developmental delay in wartime

Developmental delay combines a complex of developmental disorders of mental functions. This significantly affects the quality of learning of a junior school student. Psychological and pedagogical support enables a child with mental retardation to adapt to the educational. The article describes the tasks of such a system and features. Options for introducing fan fiction technology into it are also proposed.

Key words: psychological and pedagogical support, developmental delay, inclusive learning, method fan fiction, development of motivation to study.

Постановка проблеми. Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП є досить важливою темою сьогодення. Ця система має за мету втілити в життя зазначені в індивідуальній програмі розвитку рекомендації через комплексну співпрацю спеціалістів та використання різноманітних освітніх технологій. Кожна дитина неповторна, однак вибір напрямків діяльності досить залежить від категорії особливих потреб. Ми пропонуємо розглянути особливості супроводу саме молодших школярів з ЗПР.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема порушення мотивації до навчання у дітей із ЗПР є досить актуальною в наш час. Цим займаються такі вчені як А. Галій, Т. Докучина, Т. Коношевич та інші.

Мета статті: розглянути особливості психолого-педагогічного супроводу дітей із ЗПР та запропонувати технологію створення фанфіків у цій системі.

Виклад основного матеріалу. Затримка психічного розвитку – це уповільнення темпів розвитку певних психічних функцій, внаслідок органічних чи соціальних чинників. Для таких дітей характерними є постійні відволікання під час уроків, знижений об'єм запам'ятовування матеріалу, відсутність готовності до інтелектуального зусилля та домінування ігрових мотивів щодо навчання. Всі ці особливості часто призводять до шкільної неуспішності та порушення комунікації з однолітками [6, с. 97-119].

На основі вищесказаного можна виділити основні завдання психолого-педагогічного супроводу дитини з ЗПР: надання дитині умов, що забезпечать розкриття її прихованих можливостей; консультаційна робота з батьками щодо особливостей дитини із ЗПР; робота над становищем дитини у колективі [5, с. 250]; розвиток порушених психічних процесів у різних умовах.

Важливо знайти метод роботи, що відповідатиме кожному з вищезазначених завдань та буде універсальним для використання

у різних умовах. Н. Кравець у своїх працях неодноразово доводила ефективність застосування прийому «сторітеллінг» під час навчання дітей з ООП в умовах інклюзії, зокрема з учнями, що мають інтелектуальні порушення. Сторітеллінг розглядають як метод використання розповідей у процесі навчання, з метою підвищення його продуктивності. Така технологія вчить дитину слухати інших, творчо мислити, розвиває зв'язне мовлення та інтерес до навчання [3, с. 82-84]. Подібним до сторітеллінгу є метод створення фанфіків, що відрізняється наявністю підґрунтя для написання історій. Саме його пропонуємо і розглянути детальніше.

Фанфік або фанфікшн (з англ. fan — шанувальник, fiction — художня література) — жанр віртуальної літератури, що передбачає написання історії за мотивами вже створеного художнього твору з метою його переосмислення [1, с. 311-312]. Найчастіше «фанфікшн» є предметом вивчення лінгвістики, однак такі дослідники як В. Купченко, Г. Атрошенко, В. Козачухна працюють над розробкою використання цього методу під час навчального процесу.

Зокрема В. Купченко розглядає фанфікшн як гру, завдяки якій учні можуть повністю поринути у світ літературного твору. Та в той же час вчена зауважує про те, що пряма робота над переосмисленням історії не підходить для учня, тому варто використовувати прийоми доповнення [4, с. 12]. Через те, що написання фанфіків стосується роботи з читанням, то найбільшою проблемою буде недостатня мотивація. Т. Кононович зазначає, що мотивація у дітей з ЗПР до книги може виникнути за умов ігрової взаємодії, використання наочних підходів, створення ситуацій успіху та роботи в групі [2, с. 12]. Тому при застосуванні елементів фанфікшену варто дотримуватися таких порад: будувати розповідь за навідними питаннями; використовувати наочність відповідно до подій у творі; попередньо провести актуалізацію знань про сюжет разом з усім класом; стимулювати до використання поширених фраз у розповіді; акцентувати увагу на позитивних моментах.

Врахувавши основні особливості роботи, пропонуємо такі варіанти використання фанфіку у роботі з учнями з ЗПР під час читання:

— «Закінчи історію». Цей метод використовується, коли літературний твір ще не дочитано, і його кінцівка невідома. Робота відбувається за таким алгоритмом: 1. Актуалізація подій в сюжеті.

2. Визначення головних цілей персонажів. 3. Визначення дитиною того, чи досягнуть персонажі бажаного. 4. Опис шляху персонажа до кінцівки.

– «Розкажи який персонаж». Дитині дають обрати героя з історії та пропонують описати його характер. За відсутності будь-яких думок, учневі надають вибір з двох протилежних якостей. Алгоритм роботи: 1. Формування переліку персонажів. 2. Вибір персонажа для опису. 3. Пред'явлення всіх наявних думок учня щодо характеру. 4. Робота над характеристикою через навідні питання. 5. Складання загального образу персонажа через перегляд ілюстрацій з назвами рис характеру. 6. Визначення власного ставлення дитини до героя через питання: «А ти б хотів бути таким? Чому?».

– «Уяви себе на місці персонажа». Така робота відбувається якраз після актуалізації характерів деяких персонажів, дитині пропонують стати героєм історії та описати свої дії. Алгоритм роботи: 1. Вибір персонажа для дитини. 2. Коротке нагадування про характер героя. 3. Демонстрація чи опис дій героя з боку дитини стосовно певних ситуацій. 4. Опитування щодо мотивів дій.

– «Уяви, що ти потрапив в історію». Тут вже дитині пропонують самому стати героєм історії та описати власну характеристику. Алгоритм дій: 1. Пояснення дитині умов перевтілення. 2. Вибір дитиною певних рис характеру. 3. Опис власних дій у рамках історії. 4. Запитання щодо мети дій дитини.

– «Уяви, що події відбуваються в наш час». Такий вид роботи застосовують лише за умов, що історія відбулась у значний відрізок часу раніше. Тут дитина має описати як би змінились персонажі за умов змін часу. Алгоритм роботи: 1. Опис часу в якому живуть герої. 2. Пошук різниці між сучасністю і минулим. 3. Вибір певного героя та опис його змін у новому часі.

– «Якби ти міг написати листа персонажу, то щоб йому порадив». Під час обговорення певного героя чи ситуації можна запропонувати дитині цей варіант. Алгоритм дій: 1. Розгляд певної проблемної ситуації. 2. Вибір героя, якому будуть писати «листа». 3. Перелік дитиною порад для заданого персонажа. 4. Узагальнення сказаного з вчителем.

Зауважимо, що всі ці варіанти можна застосовувати в різних умовах:

– на уроках в школі. Тут необхідно зазначити, що під час воєнного стану багато шкіл зараз перейшли на дистанційний формат, і це більш ускладнює взаємодію з дитиною, що має ЗПР. Але

використання фанфіків все ще можливе та доцільне, адже за наочність можна застосовувати інтерактивні презентації із зображеннями героїв та подій твору та всіляко стимулювати участь дитини в роботі класу через нескладні запитання.

– на заняттях з психологом. За психолого-педагогічним супроводом часто дитина із ЗПР додатково займається з психологом. Тематика наповнення занять може збігатися з матеріалом вже вивченого в школі, задля повторного засвоєння в інших умовах. І тут психолог може також застосовувати прийоми фанфікшену у розвитку пам'яті, уваги, мислення, зв'язного мовлення і уяви.

– вдома з батьками. Під час читання вдома, діти із ЗПР часто можуть більш яскраво проявляти своє небажання. Однак, при використанні бесід та фантазування на основі прочитаного (чим і є фанфіки), інтерес дитини збільшується, адже їй пропонують не нудну і складну дію, а цікаву гру.

Висновки. Після аналізу особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з ЗПР та розгляду основних завдань для такої системи, було запропоновано для використання метод створення фанфіків. Розглянувши поняття «фанфікшен», ми проаналізували досвід застосування цієї технології на уроках української мови та літератури та змогли адаптувати методику для освітнього процесу молодших школярів із ЗПР, запропонувавши варіанти завдань із урахуванням сучасних умов навчання.

Перспектива дослідження. Надалі варто практично дослідити значущість використання фанфіків під час навчального процесу дітей із ЗПР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атрошенко Г. І., Козачухна В. М. Фанфікшн у розвитку творчого пізнавального інтересу учнів до української літератури. Мова. Свідомість. Концепт : зб. наук. пр., 4, 2014. С. 311-314. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/7896>
2. Кононович Т. Ю. Розвиток мотиваційної готовності до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Технології забезпечення роботи практичного психолога з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами : збірник наукових робіт учасників круглого столу та науково-методичного семінару (19 березня 2021 р., Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, лабораторія психології спілкування) / за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко, В. І. Юрченко. *Вісник педагогіки і психології*. Вип. 27. К. : ІСПП НАПН України, 2021. С. 72-74 URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> Збірник_наук._праць._–_Випуск_27

3. Кравець Н.П. Сторітеллінг як технологія творчого розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках літератури в умовах спеціального та інклюзивного навчання. *Topical issues of pedagogy* : Collective monograph. Edizioni Magi, Roma, Italy, 2019. PP. 80-102.

4. Купченко, В. Ю. Творчість—шлях до успіху (ігрові та нестандартні завдання на уроках української мови та літератури) : методичний посібник. Полтава : 2023. 69 с. URL: <https://ed.poipro.pl.ua/handle/022518134/1236>

5. Овчаренко І. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1 (57). С. 249–254.

6. Пахомова Н.Г. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 «Корекц. Освіта», 016 – «Спец. Освіта» / Пахомова Наталія Георгіївна, Кононова Марина Миколаївна ; М-во освіти і науки України, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Вид. 2-ге, випр. Полтава : АСМІ, 2016. 359 с.

Поліна ЗАВАЛЬНА

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **О. В. КОЛИШКІН**,
канд. пед. наук, доцент

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості процесу розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного закладу освіти. Наголошується, що зазначені особливості полягають у систематичному і цілеспрямованому застосуванні інноваційних форм та методів навчання, зокрема таких як дидактичні ігри, з урахуванням їх індивідуальних психологічних особливостей. Використання гри, ігрових ситуацій є продуктивним засобом розвитку дитини із затримкою психічного розвитку, корекції її пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер і визначає способи орієнтування молодшого школяра при вирішенні виникаючих життєвих завдань.

Ключові слова: формування, пізнавальна активність, молодші школяри, затримка психічного розвитку, дистанційне навчання.

Zavalna P. Features of the cognitive activity development process of children with mental delayed development in the conditions of a modern educational institution

The article reveals the peculiarities of the process of development of cognitive activity of children with mental retardation in the conditions of a modern educational institution. It is emphasized that the specified features consist in the systematic and purposeful application of innovative forms and methods of learning, in particular such as didactic games, taking into account their individual psychological characteristics. The use of games and game situations is a productive means of development of a child with delayed mental development, correction of his cognitive, emotional-volitional,

motivational spheres and determines the ways of orienting a younger schoolboy when solving emerging life tasks.

Key words: formation, cognitive activity, younger schoolchildren, mental retardation, distance learning.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства наука та техніка не залишаються сталими – вони весь час розвиваються та змінюються. В останні декілька десятиліть цей розвиток став інтенсивнішим. У зв'язку з цим, вимоги до освіти підростаючого покоління підвищуються. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, в тому числі й із затримкою психічного розвитку.

Вивчення та узагальнення результатів наукових досліджень з проблеми затримки психічного розвитку (ЗПР) у дітей, яку визначають як пограничний стан між нормою і патологією розвитку, що має тимчасовий характер відставання, відповідно до темпів біологічного дозрівання, свідчить, що у її вирішенні досягнуто значних успіхів: визначено етіологію, розроблено класифікації та типологію даного порушення розвитку, ґрунтовно досліджено пізнавальну, емоційно-вольову сфери та мовленнєву діяльність дітей із ЗПР.

Актуальність. В умовах глобальних соціально-економічних перетворень сучасного суспільства формування активної особистості є актуальним завданням, оскільки акцентує увагу на підготовку дітей не тільки до соціальної адаптації, а й до активного засвоєння і перетворення ситуації соціальних змін.

Теоретичні аспекти проблеми виховання та навчання дітей із ЗПР є предметом дослідження багатьох вчених (О. Завальнюк, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Корнева, Н. Кравець, Т. Лещинська, С. Максименко, В. Радіонова, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.). Загальні питання проблеми навчання та виховання досліджуваної категорії осіб представлені в роботах А. Висоцької, О. Коган, Н. Макаручук, Л. Позднякової. У працях цих вчених теоретично і практично доведено, що посилена увага до виховання та навчання дітей із ЗПР є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства [1; 3].

Утруднення виховання та навчання осіб із затримкою психічного розвитку пов'язані передусім з невизначеністю спеціальних корегуючих впливів на таких дітей, відсутністю в них навичок міжособистісного спілкування з однолітками з нормою розвитку, несформованістю

потреби в такому спілкуванні, неадекватною самооцінкою, незрозумінням свого особистого «Я», негативним сприйняттям інших людей і своєрідними особливостями розвитку психіки. Тому спрямовувати процес становлення особистості, її відповідальності перед суспільством – одне з найважливіших завдань сучасної спеціальної освіти.

Мета статті – розкрити особливості процесу розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. В сучасному освітньому просторі процес виховання та навчання дітей із затримкою психічного розвитку розглядається як важлива складову їх успішної соціалізації, розв'язання якої є найважливішим чинником оптимального розвитку окремої особистості й суспільства в цілому. Соціально прийнятна соціалізація надає можливість людині повноцінно існувати в сучасному світі. Теоретично і практично доведено, що посилена увага до виховання та навчання дітей із ЗПР є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства.

Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудої адаптації. Вони значною мірою визначають контингент учнів, особливо початкової школи, які стійко не встигають. Тому своєчасна корекція цієї специфіки в розвитку дітей є водночас і розв'язанням проблеми шкільного невстигання та правопорушень учнів. Саме тому налагодження системи допомоги дітям із затримкою психічного розвитку набуває важливого суспільного значення.

Психіка дітей із ЗПР підкоряється загальним закономірностям розвитку людини, формування якої відбувається в різноманітних формах діяльності і соціальних відносин. В процесі розвитку, засвоєння якісних знань, умінь і навичок, залежить від пізнавальних психофізичних можливостей дитини й зумовлені їх віковими особливостями: рівнем розвитку інтересів та прагнень, здатності орієнтуватися в суспільному, просторовому та предметному оточенні [2; 5].

Сучасні знання про ЗПР дають змогу розглядати її як межовий стан психічного розвитку. Йому властиві розлади інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Пізніше, якщо дитина не отримує своєчасної допомоги, у неї під впливом невдач у навчанні, спілкуванні з однолітками та дорослими виникають і негативні зміни особистості. Тому оптимальний рівень загальноосвітньої підготовки дітей з ЗПР має

забезпечуватися шляхом засвоєння змісту освітніх галузей у поєднанні з проведенням корекційно-розвиткової роботи.

Сучасний етап розвитку корекційної педагогіки відзначається постановкою освітніх проблем значно вищого рівня і передбачає дослідно-експериментальну роботу, пов'язану з адекватним засвоєнням учнями із ЗПР навчального матеріалу (корегуванням і подальшим його опануванням).

Пізнавальна діяльність дітей із ЗПР на всіх етапах процесу навчання (сприймання навчального матеріалу, його засвоєння та застосування набутих знань на практиці) характеризується певною своєрідністю. Під час сприймання навчального матеріалу у дітей даної категорії відбувається уповільнений темп його засвоєння, що спричинює фрагментарний, неповний обсяг накопичення знань, внаслідок чого утворюється обмежений досвід щодо змісту й обсягу матеріалу та накопичення неповних безпосередніх вражень про предмети і явища навколишньої дійсності. Зменшена можливість та неповноцінність отриманих уявлень, що формуються на звуженій чуттєвій основі, потребують корекції, посиленого розвитку і спеціальної організації навчальної діяльності дітей із ЗПР з урахуванням їх психофізичних особливостей [4].

Важливу роль в процесі формування пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного закладу освіти відіграє наявність пізнавального інтересу у даних учнів. Серед умов, які сприяють виникненню пізнавального інтересу до занять у дітей означеної нозології, виділяють:

- створення особливої емоційної атмосфери, яка спонукає дітей до активної діяльності;
- дотримання принципу від простого до складного (поступове ускладнення, поетапне формування понять);
- узгодженість дій, загальних вимог і рекомендацій;
- вміння відшукувати у досвіді дітей необхідних знань та їх використання при засвоєнні нового матеріалу;
- стимулювання фантазії дітей, формування уміння встановлювати асоціативні зв'язки;
- формування в процесі навчання системи прийомів мислення, загальних способів розумових дій (уміння аналізувати, порівнювати, ставити пізнавальні питання, виділяти істотне тощо) [5].

У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається низький (у порівнянні з однолітками, що нормально розвиваються) рівень розвитку сприйняття, недостатньо сформовані і просторові уявлення. Найбільш характерними особливостями уваги дітей із ЗПР є її нестійкість, часте відволікання, низька концентрація, труднощі переключення, малий обсяг, слабкий розподіл. Нестійкість уваги і зниження працездатності у дітей даної категорії мають індивідуальні форми прояву.

Ще однією характерною ознакою затримки психічного розвитку є відхилення в розвитку пам'яті. Пам'ять дітей із ЗПР характеризується особливостями, які знаходяться в певній залежності від порушень уваги і сприйняття. Основними показниками пам'яті дітей із ЗПР є: зниження продуктивності запам'ятовування і його нестійкість; переважання процесів збереження мимовільної пам'яті в порівнянні з довільним; помітне переважання наочної пам'яті над словесною; низький рівень самоконтролю в процесі заучування і відтворення, невміння організувати свою роботу [3].

З огляду на всі ці особливості пізнавальної діяльності цієї категорії учнів, у спеціальній методичній літературі висвітлюються шляхи оптимізації освітнього процесу на основі використання дидактичних ігор [1].

Усі дослідники відзначають не тільки навчальну, а й у більшій мірі корекційно-розвиваючу функцію дидактичної гри. В спеціальній дидактиці і методиці викладання окремих навчальних дисциплін однозначно визначається, що використання гри, ігрових ситуацій є продуктивним засобом розвитку дитини із затримкою психічного розвитку, корекції її пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер. Гра є потужним виховним засобом, що природно тренує усі сторони особистості дитини та зменшує її недоліки. В процесі гри дитина із затримкою психічного розвитку здатна виконати такий обсяг роботи, який їй зовсім недоступний у звичайній ситуації [4].

В ході здійсненого аналізу виявлено, що у дітей із ЗПР спостерігається уповільнений темп дозрівання пізнавальної, емоційно-вольової сфери і інтелектуальна недостатність. Відставання психічного розвитку дітей означеної нозології проявляється і в особистісних недоліках, що виявляється в особливостях поведінки, інтересів, стосунків із однолітками та дорослими.

Висновки. Таким чином, особливості процесу розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного

закладу освіти полягають у систематичному і цілеспрямованому застосуванні інноваційних форм та методів навчання, зокрема таких як дидактичні ігри, з урахуванням їх індивідуальних психологічних особливостей. Використання гри, ігрових ситуацій є продуктивним засобом розвитку дитини із затримкою психічного розвитку, корекції її пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер і визначає способи орієнтування молодшого школяра при вирішенні виникаючих життєвих завдань.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах освітнього закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Колишкін О. В. Корекційна освіта: вступ до спеціальності : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія : навч. посіб. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2015. 359 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. I. 238 с.
5. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / під заг. ред. Н. З. Софій. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

Ірина КОЧУР

студентка 5 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З РАС РАНЬОГО ВІКУ

У статті розглянуто роль сенсорного виховання для дітей з РАС раннього віку. Надані способи й рекомендації розвитку сенсорики. Розглянуті способи роботи з дітьми під час розвитку сенсорики.

Ключові слова: сенсорний розвиток, виховання, діти раннього віку, розлади аутистичного спектру (РАС).

Iryna Kochyr. Sensory development of children from an early age

The article examines the role of sensory education for children with ASD at an early age. Methods and recommendations for the development of sensorics are given. Considered methods of working with children during the development of sensorics.

Key words: sensory development, education, young children, autism spectrum disorder (ASD).

Постановка проблеми. Про багатство навколишнього світу – звуки, запахи, фарби, велечину, температуру та багато іншого ми дізнаємось за допомогою органів чуття. Людині весь час необхідно отримувати інформацію про оточуючий світ, щоб орієнтуватися в ньому.

Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних фахівців засвідчує, що сенсорне виховання має величезне значення у розвитку дитини. Зафіксовано брак досліджень, присвячених сенсорному вихованню дітей раннього віку з РАС. Недостатня теоретична і практична розробка проблеми сенсорного виховання в ранньому віці обумовлює актуальність і доцільність вибору нами теми статті.

Актуальність. Учені (Л. Венген, О. Запорожець, М. Монтесорі, Є. Тихеева) наголошують, що саме ранній та молодший дошкільний вік є найбільш сприятливим для вдосконалення діяльності органів чуття, що забезпечують повноцінні й різнобічні уявлення про довкілля. Провідні фахівці одним із центральних моментів розвитку сприймання визначають засвоєння і використання сенсорних еталонів (В. Аванесова, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Журова). Як відзначала О. Усова, сенсорне виховання має важливе значення для різнобічного розвитку дитини, 9/10 всього їхнього розумового багажу є результатом діяльності органів чуття.

Мета статті полягає в аналізі сучасної наукової літератури та наведенні рекомендацій щодо сенсорного розвитку дітей з РАС.

Виклад основного матеріалу. Особистість – це ознака свідомого індивіда, який займає певну позицію в суспільстві і виконує певні соціальні ролі. Формування соціально-активної та свідомої особистості – це основне чого ми прагнемо у вихованні дитини з аутизмом.

Проте, взаємодія аутичної дитини з навколишнім світом характеризується суттєвою індіферентністю до нього, власною аутистичною діяльністю і особливою поведінкою, яка відображає не зовнішнє середовище, а складний багатовимірний, зазвичай незрозумілий для

оточення, внутрішній світ дитини. Однією з умов, які сприяють розвитку такої поведінки є дезінтеграція сенсорного сприйняття.

Ранній розвиток малюка – це розвиток фізичних і творчих здібностей, а також його емоційної сфери. Перші три роки життя дитини – унікальний період для того, щоб закласти міцну основу для подальшого розвитку. Саме в цей період у малюка бурхливо розвиваються мозкові клітини.

Щоб сенсорний розвиток відбувався повноцінно, необхідне цілеспрямоване сенсорне виховання. Дитину треба навчити розглядати, слухати, обстежувати на дотик, тобто сформувати в неї перцептивні дії. Проте побачити предмет, обстежити його дотиком недостатньо — необхідно визначити співвідношення виявлених властивостей і якостей даного предмета із властивостями та якостями інших предметів. Для цього дитині потрібні мірки, з якими можна порівняти те, що вона сприймає цієї миті. За допомогою загальноприйнятих мірок – еталонів, які склалися історично, порівнюють, зіставляють результати сприйняття. Це системи геометричних форм, шкала величин, міри ваги, звуковисотний ряд, спектр кольорів тощо. Усі ці еталони потрібно засвоїти дитині.

Сенсорне виховання — це основа пізнання світу, першою сходинкою якого є чуттєвий досвід. Успішність розумового, фізичного, естетичного виховання значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дітей. Чим менша дитина, тим більше значення в її житті має чуттєвий досвід.

Аутизм – це розлади в нервовій системі, які впливають на поведінку в соціумі. Ці порушення зазвичай проявляються у ранньому віці [1, с. 5].

Спектр розладів є широким. Тому варто зрозуміти наскільки важливим є правильний підхід до навчання та лікування дитини з РДА – ранній дитячий аутизм. Все залежить від діагнозу і реальних можливостей самої дитини. Найкращою є терапія, яка поєднує різні підходи, комбінації та способи лікування. Одним із методів в цій нозології є сенсорна корекція.

Значення сенсорного розвитку дитини з РАС для її майбутнього життя ставить перед педагогами необхідність використання найбільш ефективних прийомів і методів сенсорного виховання, яке має бути спрямованим на формування в дитини сенсорної культури.

Для ефективного сенсорного розвитку дитини з РАС слід організувати сенсорну кімнату простір для навчання, ігор та спілкування. Головні фактори:

- Освітлення. Кімната повинна бути світлою та гарно провітрюваною. Але потрібно використовувати штори чи жалюзі для приглушення денного світла. У темній сенсорній кімнаті доречним буде використання світильників та нічників.

- Активні ігри та спорт. Тренажери, різного типу гойдалки розвинути відчуття рівноваги, допоможуть зміцнити м'язи, потренувати вестибулярний апарат та посприяють фізичному розвитку дитини. А граючись у басейні з кульками, дитина не лише отримує позитивні враження, а й зможе вивчати кольори.

- Меблі. Під час самостійної діяльності можна відпочити на м'яких та зручних пуфах, ігрових диванах та кріслах мішках.

- Розслаблення та релаксація. Для цього підійде темна сенсорна кімната, спрямована на розслаблення, зняття стресу та відновлення емоцій. Атмосфера має бути затишною та спокійною.

- Безпека. Меблі та модульні конструкції повинні бути створенні з м'яких матеріалів, не мати гострих кутів. Всі частини легкі, міцні і компактні.

Отже, якщо все організувати правильно, створити відповідні умови – дитині буде комфортно. Вона із задоволенням повернеться сюди знову і буде брати участь у всіх заняттях та іграх.

Сенсорні ігри допоможуть дитині краще відчутти, побачити та розпізнати світ. Зроблять це не нав'язливо і без шкоди для неї. Через гру передаються позитивні емоції, створюється можливість контактування та спілкування з оточуючими людьми. Важливу роль відіграють іграшки. З їх допомогою дитина пізнає різні відчуття:

- зорові (колір, розмір, форма предметів);
- слухові (звуки, музика);
- тактильні (фактура матеріалу, отвори в іграшках, шнурівки);
- нюхові (запах їжі, природних матеріалів);
- смакові (смак різних продуктів)
- рухові (орієнтація в просторі, рівновага) [3, с. 53].

Іграшки потрібно обирати за принципом особливостей дитини. Вони мають бути простими, безпечними та не ламатись. А якщо так сталось, то все повинно легко виправляти, коректуватись в процесі гри.

Види сенсорних ігор:

- з кольором. Малювати можна фарбами на папері, камінчиках, склі. Це дозволяє задіяти не лише зорові відчуття, але й тактильні. Розфарбувати воду і таким чином вивчати кольори. А щоб було ефектніше та цікавіше, додати трохи мила чи шампуню і отримати кольорову піну;

- з водою. Вода дуже позитивно впливає на емоційний стан, особливо для дітей з РАС, допомагає розслабитись. Варіантів для ігор є безліч: переливання води в різні посудини, створення фонтану, поставивши руку під струмінь води, ігри з лійками та інші. А якщо проявити креативність, то можна задіяти стіл-ванну, яка «перетвориться» на озеро, море, океан [4, с. 14];

- з крупами та іншими природними матеріалами. Такі ігри чудово розвивають дрібну моторику рук, що допоможе розвитку мовлення. Створення сенсорних коробок, де будуть задіяні не лише природні матеріали, а й улюблені іграшки дитини. Це можуть бути невеличкі машинки, фігурки з конструктора. Вирізання аплікацій, малювання на манці, піску. Під час заняття з сипучими матеріалами буде зручно використати спеціальний стіл з підсвіткою, який точно зацікавить дитину. Також можна скористатись і простою картонною коробкою чи мискою;

- зі світлом і тінями. Використовуючи лампу, ліхтарик чи свічку можна створити справжній театр тіней на стіні. За допомогою дзеркала погратися з сонячними зайчиками. А дзеркальна сфера точно приємно вразить;

- рольові ігри. Такі ігри добре розвивають соціальні навички. Граючись, дитина не тільки уявляє себе в іншому образі, а й приміряє на себе інші відчуття та емоції. У грі можна зробити те, що страшно в реальному світі. Копіювання будівельника, лікаря, продавця, вихователя дозволить адаптуватись до певної ситуації в соціумі, допоможе здружитись з іншими дітьми, відтворюючи разом певний сценарій;

– рухливі ігри. Стрибки, кидання м'яча, біг, плескіт в долоні - це все спрямовано на розтяжку, відчуття рівноваги, зміцнення м'язів. Проста зарядка стане цікавішою і веселішою, якщо її робити на сенсорній доріжці. Також можна використовувати різноманітні тренажери.

Рекомендації при виборі ігор для дітей з РАС:

Спеціалісти рекомендують, щоб ігри для дітей були простими і доступними, вони не мають викликати у них напруження і відштовхування. Бажано, щоб це було щось знайоме, з чим вже грались раніше. Постійно, але неквапно ігри мають розвиватись, по наростаючій – розпочати з найелементарніших і переходити до складніших.

Варто відзначити, що діти з різними особливостями будуть по різному сприймати ту чи іншу гру.

Тому під час заняття потрібно знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини, допомагати, підтримувати, підказувати, повторювати по декілька разів, якщо це буде потрібно [2, с. 32-34].

Висновки. Таким чином, сенсорне виховання дитини – це виховання сприйняття і формування уявлень про зовнішні властивості предметів: їх форму, колір, величину, положення в просторі, а так само запах, смак і т.п.

Ранній вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів почуттів, накопичення уявлень про навколишній світ. Тому, сенсорне виховання - це одна з основних сторін дошкільного виховання для дітей з РАС. Так як в результаті, дитина опановує навички самообслуговування та основні знання про навколишнє середовище.

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розроблення комплексу корекційно-розвиткових вправ з розвитку дрібної моторики для дітей раннього віку з РАС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з Раннім Дитячим Аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
2. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи : навчально-методичний посібник. Кропивницький, 2016. 84 с.
3. Колупаєвої А.А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. К. : ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ» 2010. 255 с.
4. Тохтамишева В. Історія створення сенсорних кімнат. *Дефектолог*, 2009. № 6. С. 13-19.

Вячеслав МРИНСЬКИЙ

вихователь соціальний
Комунальної установи
Сумської обласної ради
Сумського обласного центру
комплексної реабілітації для дітей
та осіб з інвалідністю

ВИКОРИСТАННЯ ІПОТЕРАПІЇ У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ПЕРІОД ВОЕННОГО СТАНУ

У статті висвітлено ефективність застосування іпотерапії в реабілітації дітей з аутизмом. Встановлено позитивну динаміку в їхньому розвитку, покращення емоційного стану, соціалізації та швидшої адаптації до взаємодії з навколишнім світом. Зроблено висновок, що іпотерапія для дітей з аутизмом сприяє їхньому розвитку та фізичній реабілітації.

Ключові слова: аутизм, діти з розладом аутичного спектру, емоційний стан, іпотерапія, координаційні здібності, реабілітація.

Viacheslav Mrynskyi. The use of hypotherapy in children with autism during the period of the state of war

The article highlights the effectiveness of hippotherapy in the rehabilitation of children with autism. The positive dynamics in their development, improvement of their emotional state, socialisation and faster adaptation to interaction with the outside world are established. It is concluded that equine-assisted therapy for children with autism contributes to their development and physical rehabilitation.

Key words: autism, children with autism spectrum disorder, emotional state, equine-assisted therapy, coordination abilities, rehabilitation.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану в країні важливою є постійна підтримка дітей з аутизмом, як однієї з найбільш вразливих категорій. Під час війни діти з аутизмом постійно перебувають у стані невизначеності. Звук повітряних тривог та вибухів, дорога та незнайоме середовище у випадку евакуації, усе це викликає страх, розгубленість і тривогу. Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього простору, важливо вчасно запроваджувати кроки підтримки, які допоможуть зменшити наслідки психологічної травми [2]. Одним із таких методів реабілітації є іпотерапія, котра являє собою взаємодію дитини та коня. Вона максимально впливає на розвиток багатьох сфер, що дозволяє сформувати в дітей з аутизмом адаптивні реакції в реальному житті.

Актуальність. Виходячи з аналізу сучасних джерел та вивчаючи наукову спадщину дослідників, які докладно описували аутизм

як спектральне порушення (О.Баєньська, В.Башина, О.Богдашина, І.Ісаєв, В.Каган, К.Лебединська, В. Лебединський, М. Ліблінг, С.Мнухін, О.Нікопольська, Д.Шульженко, М. Руттер та інші). Чимало дослідників займалися розробками ефективної корекції розладів аутистичного спектру (Т. Чорная, А. Чупріков).

Вивченню ефективності впливу іпотерапевтичного методу на дітей із аутизмом присвятили свою увагу такі науковці як А.Бураго, В. Жеребятєва, А. Хандогіна., І. Карпенкова та інші.

Метою статті. Оцінити ефективність застосування іпотерапії у дітей із аутизмом у період воєнного стану в складі комплексної реабілітації дітей, як фактора, що сприяє покращенню емоційного стану.

Виклад основного матеріалу. Діти з розладами аутичного спектру характеризуються порушенням розвитку соціальної взаємодії, у тому числі й спілкування з оточуючими, зокрема з батьками та всіма членами сім'ї, своєрідними відхиленнями у становленні пізнавальної діяльності, які в більшості випадків обумовлені відсутністю комунікації з дорослими та однолітками, стійким негативізмом, у результаті якого у них має місце неадекватність поведінки.

Причини виникнення аутизму в дітей ще недостатньо досліджені. Є багато думок, але вони мало обґрунтовані. Основні причини аутизму – органічні порушення мозку дитини в період його розвитку в утробі матері. Ймовірність таких порушень у дитини підвищується, коли мати під час вагітності переносить інфекційні захворювання або сильні психологічні травми [6].

Аутизм – стан психіки, що характеризується відходом від реальності й порушенням комунікативності (якісні порушення соціальних взаємодій; якісні порушення вербального та невербального спілкування, уявлень, фантазії; помітне обмеження кола діяльності та інтересів).

Згідно з МКХ-10, аутизм – це своєрідне порушення психологічного розвитку, який, як правило, виявляється в перші 30 місяців життя. Аутизм уперше був описаний Лео Каннером у 1943 р. Основною ознакою аутизму є порушення контакту дитини з навколишнім світом, і перш за все з людьми. Дитина з аутизмом занурена у світ власних хвилювань, відгороджена від навколишнього світу [1].

Термін іпотерапія виник порівняно недавно й походить від грецького слова *hippos* – кінь. Загалом під поняттям іпотерапія вважають форму лікувальної фізичної культури, де як інструмент реабілітації виступає кінь. У світовій реабілітаційній практиці лікувальна верхова їзда розглядається як багатофункціональний метод реабілітації, що дозволяє враховувати психологічний та фізіологічний статуси людини. Цей метод чинить комплексний позитивний вплив не тільки на фізичний стан дитини, але й на її психоемоційний стан, сприяє максимальній мобілізації вольової діяльності, соціалізації, а також формуванню більш гармонійних відносин зі світом (В. Ескін та Т. Левицька [3]).

Засновником іпотерапії вважають француза Ю. Лаллері, який визначив даний метод реабілітації як психосоматичну терапію, мета та завдання якої – допомогти досягненню рухової, психологічної незалежності й зробити людину з розладами аутичного спектру здатною пристосовуватися до нових обставин, що змінюються [4].

Кінь хоч за об'єктивними показниками розвитку інтелекту і не відноситься до «генія» тваринного світу, але більшість людей вважає його одним з найбільш розумних тварин. Причина – у високій сприйнятливості коней і здатності цієї тварини конструктивно взаємодіяти з людиною. Тому спілкування з конем було обрано психотерапевтами як один із засобів корекції психіки. Заняття іпотерапією вимагають концентрації уваги, що підвищує здатність дитини з аутизмом адекватно реагувати на зовнішні подразники.

Природно, що управління конем під час занять іпотерапією вимагає інтенсивного обміну інформацією з навколишнім світом. Вершник повинен віддавати коню команди, аналізувати його відповідні реакції на команди, коригувати свою поведінку в залежності від реакції тварини.

Одним словом, спілкування дитини з аутизмом із конем - повноцінний комунікативний ланцюжок зі зворотним зв'язком між дитиною й навколишнім світом, який дозволяє цілісно сприйняти реальність. Що є суттєвим для соціальної адаптації дітей з аутизмом.

Залежно від індивідуальних особливостей дитини з діагнозом «аутизм» та характеру порушень, розробляється відповідна програма, її інтенсивність та тривалість. Після проходження адаптації зазвичай цей етап займає не більше одного заняття, проте дітям з аутизмом

потрібно набагато більше часу – 2-3, іноді 4 заняття, а з п'ятого - починається сама іпотерапія. У заняття обов'язково включаються різноманітні ігри та вправи, які ставлять за мету покращення емоційного стану, розвиток уваги й пам'яті, дрібної та великої моторики тощо. Використовуються додаткові пристосування: м'ячі, кільця, обручі, іграшки, кошики тощо. І звичайно, їзда на коні стає лікувальним заходом у тому випадку, якщо вона здійснюється за показаннями та під контролем відповідного фахівця.

Перший етап – підготовка до заняття. Він включає в себе момент очікування для формування вміння «потерпіти і почекати», обов'язкове привітання з іпотерапевтом і конем, а також посадку на коня.

Другий етап – власне іпотерапія з різноманітними вправами, які підбираються заздалегідь. Діти з аутизмом вкрай відгороджені від усього зовнішнього, не можуть встановлювати повноцінні відносини з оточуючими. Часто зустрічаються необґрунтовані страхи (фобії) – незнайомих людей, тварин, висоти.

Потрібно багато терпіння, щоб допомогти таким дітям відучитися від повторюваних, необґрунтованих рухів, побороти страхи. Усні пояснення мало допоможуть у навчанні дітей з аутизмом. Набагато ефективніше терпляче багаторазове повторення одного й того ж руху, управління їхнім тілом дотиками. Це може дати хороші результати. Із часом рухи дитини набувають логічності та цілеспрямованості, вона починає сама контролювати швидкість їзди й рухається в такт із конем. Стабілізується емоційний фон, розвивається мотиваційна сфера: поступово дитина відчуває бажання сісти на коня, відчути себе вершником, подолати страх, набути впевненості у своїх силах. У даному випадку кінь виступає посередником між світом і дитиною, поступово адаптуючи дитину до нього. Таким чином на кожному занятті дитина закріплює набуті навички та отримує нові.

Останній, третій, етап – завершення заняття – передбачає логічне завершення, прощання з конем та іпотерапевтом [5].

Для іпотерапії відбирають найбільш спокійних тварин, які ні за яких обставин не встануть на диби й не «понесуть». Біля дитини з аутизмом завжди знаходиться іпотерапевт, який допоможе впоратися з можливим страхом дитини. Крім того, конем, по суті, керує не дитина,

а досвідчений коновод, який тримає тварину за вуздечку. Фахівець здатний відчути й припинити найменшу непокору з боку тварини.

Заняття іпотерапії для дітей з аутизмом зосереджені на:

- зниженні в дітей тривожності в сприйнятті зовнішнього світу;
- збільшенні дослідницької активності;
- поліпшенні комунікативних можливостей;
- загальній нормалізації емоційного стану;
- збільшенні обсягу довільних дій;
- поліпшенні пам'яті й уваги.

Висновки. Іпотерапія увібрала в себе елементи відомих фізіотерапевтичних методів. Вона являє собою комплексне лікування, що залучає до активності все тіло, дозволяє покращити емоційний фон, корегувати поведінку та психічні функції. Навіть перші результати використання іпотерапії в комплексному лікуванні дітей з аутизмом показують, що спілкування, гра, їзда на коні прискорюють досягнення позитивних зрушень у розвитку дітей. Таким чином, іпотерапія може бути досить ефективним методом комплексної реабілітації при лікуванні аутизму.

Перспектива дослідження: У перспективі планується розробка та впровадження індивідуальних реабілітаційних програм із застосуванням іпотерапії для дітей з аутизмом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта» : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
2. Допомога дітям з ООП під час війни. Поради для батьків. URL: <https://nus.org.ua/articles/dopomogadityam-z-ooop-pid-chas-vijny-porady-dlya-batkiv/>
3. Эскин В. Я., Левицкая Т. Е. Иппотерапия как комплексный метод реабилитации и восстановления. *Сибирский медицинский журнал*. 2009. №2. с. 61–63.
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Москва : Теревинф. 1997. 344 с.
5. Хандогина А. В. Оценка эффективности иппотерапии в реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра. 2016.
6. Діти з розладом аутистичного спектра: план корекційно розвиткової роботи / авт. кол. :Л. Юрченко, Л. Олтаржевська, Т. Малюченко та ін.; упор. В. Семизорова. Вид. 4-те, без змін, Тернопіль : Мандрівець, 2020. 104 с.

Анастасія НАСТЕЧИК

магістрантка I року навчання
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
Науковий керівник – **А.В. ЧОБАНЯН**,
канд. психол. наук, доцент

РОЛЬ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПІДВИЩЕННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ІЗ ЗПР

У статті розглянуто проблему розвитку соціальних компетентностей учнів із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР), зауважено на доцільності розвитку soft skills, зокрема спроможності до тайм-менеджменту дітей, зазначеної категорії. Визначено стратегії й основні принципи раціонального розподілу часу для учнів із ЗПР. Авторка статті, зазначає, що для учнів із ЗПР ефективні стратегії управління своїм часом (тайм-менеджмент) можуть зіграти важливу роль у забезпеченні результативності у виконанні завдань та досягненні поставлених цілей. Межами статті зазначається, що тайм-менеджмент є важливою складовою успіху для учнів із ЗПР. Зважаючи на численні вимоги повсякденного життя, для учнів початкової / середньої ланки із ЗПР важливо навчитися ефективно розподіляти свій час, щоб максимально розвинути власний потенціал і досягти академічних цілей. Раціональний розподіл часу дозволяє учням створити план, щоб збалансувати та узгодити вимоги кількох видів діяльності, визначити пріоритетність завдань і слідувати плану.

Ключові слова: учні із ЗПР, soft skills, тайм – менеджмент, соціальна компетентність.

Anastasia Nastechik. The role of time management in increasing the social competence of students with mental retardation

The article examines the problem of the development of social competences of students with mental retardation (hereinafter referred to as mental retardation), notes the feasibility of developing soft skills, in particular, the ability of children of this category to manage time. Strategies and basic principles of rational time allocation for students with special needs are defined. The author of the article notes that for students with MR, effective time management strategies can play an important role in ensuring effectiveness in completing tasks and achieving set goals. The article notes that time management is an important component of success for students with MR. Given the many demands of everyday life, it is important for elementary/secondary students with MR to learn how to manage their time effectively in order to maximize their potential and achieve their academic goals. Time management allows students to create a plan to balance and coordinate the demands of multiple activities, prioritize tasks, and follow the plan.

Key words: students with MR, soft skills, time management, social competence.

Актуальність. Соціальна компетентність відіграє важливу роль у житті дітей із затримкою психічного розвитку (*далі – ЗПР*). Для них важливо не лише розвивати академічні навички, а й уміння взаємодіяти з однолітками / дорослими, з оточуючими людьми. Соціальна компетентність включає в себе вміння ефективно спілкуватися з іншими людьми, розуміти їх емоції та соціальні норми. Діти із ЗПР можуть відчувати труднощі у цих сферах, відповідно, потребують допомоги у розвитку соціальних навичок [2].

Для розвитку соціальної компетентності дитині із ЗПР необхідно надати конкретні інструменти та можливості. Важливо підтримувати дитину та допомагати їй у розвитку самооцінки, впевненості та самостійності. Чим більше дитина почуватиметься впевнено у спілкуванні з іншими людьми, тим легше їй адаптуватиметься в суспільстві та досягатиме успіху в житті. Управління часом – це одна з ключових навичок, необхідних для успішної взаємодії в суспільстві. Для дітей із ЗПР ці навички є особливо важливими, оскільки вони можуть допомогти їм покращити свою соціальну компетентність.

Один із способів збільшення соціальної компетентності у дітей із ЗПР – це спроможність раціонально розподіляти свій час (тайм-менеджмент). Діти із ЗПР зазвичай мають труднощі з розумінням та оцінкою часу, а також із плануванням своїх дій у рамках певного часового періоду. Навчання управлінню часом може допомогти дітям розвинути ці навички та підвищити їхню соціальну компетентність [1].

Важливість управління часом для дітей із ЗПР обумовлена не тільки тим, що це допомагає їм розуміти час, але й тим, що це покращує їхню здатність до планування та виконання академічних / освітніх й побутових завдань. Управління часом також допомагає дітям із ЗПР знизити рівень стресу та тривоги, пов'язаних із виконанням завдань та освітнім процесом.

Метою статті є теоретичний аналіз значення тайм-менеджменту у підвищенні соціальної компетентності учнів із ЗПР.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Соціальна компетентність важлива складова ефективного соціального розвитку / становлення в суспільстві. Наукові доробки М. Н. Epstein, D. Cullinan, дозволяють зробити висновок про те, що дефіцит соціальної компетентності може вплинути на продуктивність взаємодії в соціумі [6]. В своєму дослідженні М. Н. Epstein, D. Cullinan соціальну компетентність

трактують, як критично важливий компонент пристосування до соціальної дійсності, життя [6]. Зокрема, D. Balla, E. Zigler наголошують на важливості соціальної компетентності та пов'язаних з нею особливостей особистості для дітей із ЗПР або іншими порушеннями розвитку [3]. За твердженням A.R. Gable, F.S. Warren, навчання соціальним навичкам (Soft Skills) все більше визнається ключовим моментом втручання в розвиток учнів із ЗПР та інтелектуальними порушеннями [4]. Видання Американської асоціації з питань порушень інтелектуального розвитку 2002 року, визначає ЗПР як «затримку в інтелектуальному функціонуванні, обмеження адаптивної поведінки, що виражається в порушенні концептуальних, соціальних і практичних адаптивних навичках». В наукових працях авторського колективу A. Greenspan, M. M.Kerr, C. M. Nelson, соціальна компетентність передбачає використання цих навичок у потрібний час і в потрібному місці, демонструючи соціальне сприйняття, пізнання та оцінку того, як діяти в конкретній ситуації та як скоригувати свою поведінку відповідно до різних ситуацій [7]. Втручання при дефіциті соціальних навичок передбачає навчання дитини певним соціальним навичкам або стратегіям вирішення соціальних проблем. За визначенням S. Vaughn, A. Hogan, соціальна компетентність відповідно до віку: це спроможність когнітивно інтерпретувати соціальний діалог і розуміти почуття, мотивацію та поведінку себе та інших [9].

Виклад основного матеріалу. Тренування соціальних навичок може відігравати важливу роль у покращенні соціальної компетентності учнів з ЗПР. Soft Skills – це специфічні форми поведінки, які сприяють міжособистісній взаємодії та дозволяють зберігати певну незалежність у повсякденній діяльності. Soft Skills включають такі параметри, як спілкування, вміння слухати і управління часом [5]. Це навички міжособистісної взаємодії, які допомагають ефективно комунікувати та співпрацювати [5]. Soft Skills – це особисті якості, які допомагають дітям з ЗПР досягати успіху в умовах освітнього закладу, включаючи емпатію, креативність, адаптивність і співробітництво [5] [8]. Soft Skills можна натренувати/напрацювати, але вони не здобуваються за допомогою освіти чи сертифікації [8]. Особистість відіграє важливу роль у розвитку Soft Skills, тоді як професійні (Hard Skills) навички зазвичай тренуються або набуваються в процесі навчання [8].

Тайм-менеджмент – це сукупність технік, які допомагають правильно розподіляти сили та час для більшої ефективності в роботі. Термін дослівно перекладається як «управління часом». Йдеться про час як про ресурс. [8] Тайм-менеджмент - «технологія, що дозволяє непоправний час життя використовувати відповідно до особистих цілей та цінностей». Це самоорганізація та управління собою. Тайм-менеджмент допомагає людині планувати час та економити ресурси. Чим більше задуманого ми встигаємо зробити, тим краща якість нашої роботи та життя в цілому [8]. Для учнів із ЗПР ефективні стратегії управління своїм часом (тайм-менеджмент) можуть зіграти важливу роль у забезпеченні того, щоб вони мали достатньо часу для виконання академічних й побутових завдань та досягнення поставлених цілей. Тайм-менеджмент є важливою складовою успіху для учнів із ЗПР. Зважаючи на численні вимоги повсякденного життя, для учнів початкової / середньої ланки із ЗПР важливо навчитися ефективно розподіляти свій час, щоб максимально розвинути власний потенціал і досягти академічних цілей. Раціональний розподіл часу дозволяє учням створити план, щоб збалансувати та узгодити вимоги кількох видів діяльності, визначити пріоритетність завдань і слідувати плану. Це також вчить самодисципліни, спонукає учнів брати відповідальність за свої дії. Крім того, діти із ЗПР, які навчаються навикам ефективного управління часом, з більшою ймовірністю зможуть вести успішне та продуктивне життя, коли стануть старшими. За допомогою вчителів, родини та друзів учні із ЗПР можуть зрозуміти важливість організації часу та навчитися бути відповідальними та організованими.

Однією з таких стратегій є створення *структурованого середовища*, яке допомагає учням дотримуватися порядку дня і не збитися зі шляху [8]. *Аналіз завдань* – ще один важливий інструмент, який учні можуть використовувати для ефективного керування своїм часом. Це включає розбиття завдань на окремі кроки і визначення того, скільки часу займе виконання кожного. Таким чином, учні можуть виділяти достатньо часу для кожного завдання і не відчувати себе перевантаженим великим обсягом завдань [8]. Проте ефективний тайм-менеджмент виходить за рамки простого дотримання встановленого розкладу чи вміння визначати час. Наочні посібники, діаграми з малюнками та покрокові письмові інструкції, можуть бути корисними інструментами для учнів із ЗПР у оволодінні навичками тайм-менеджменту [5]. Правильна оцінка кількості часу, необхідного для виконання різних завдань, і відповідне

розташування пріоритетів також є важливим аспектом ефективного управління часом для учнів з обмеженими фізичними можливостями. Таким чином, учні можуть гарантувати своєчасне виконання завдань, уникаючи при цьому перевантаженості [5].

Основні принципи управління часом:

- планування процесів (справи треба планувати завжди: на найближчий першу/другу половину дня, наступний день, тиждень; необхідно складати чіткі короткострокові та довгострокові плани, що сприяють ефективній, оперативній роботі, але водночас є посильними для дитини із ЗПР);

- формулювання конкретних цілей (важлива складова тайм-менеджменту – цілепокладання);

- фіксування плану (застосування ефективних інструментів для відображення планів; поетапне виконання роботи із дотриманням плану дій);

- ранжування пріоритетів (ранжування справ за ступенем важливості, послідовне виконання дій: від невідкладних завдань до другорядних; зосередження на поточних пунктах);

- фокусування на головному (зосередження уваги на головній меті, абстрагування від ігор, перегляду мільтфільмів / фільмів, перегляду читання гаджетів);

- аналіз досвіду (розбір помилок, добір заходів щодо запобігання невдач у майбутньому);

- планування відпочинку (повноцінний відпочинок – один із елементів ефективного управління часом; плануйте потрібно не лише академічні / освітні завдання, а й якісне дозвілля) [5].

Висновки. Навчання управлінню часом можна проводити як у домашніх умовах, так і в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Цей процес може бути індивідуальним чи груповим. Для дітей із ЗПР рекомендується використовувати візуальні засоби, щоб допомогти їм розуміти час і його планувати. У результаті управління часом є важливим елементом для покращення соціальної компетентності у дітей із ЗПР. Ця навичка допомагає їм краще розуміти час, планувати свої дії та знижувати рівень стресу та тривоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.

2. Чобанян А. В., Колишкіна А. П. Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. *Психологічний часопис*. 2018. № 1 (11). С. 71–86.
3. Balla D., Zigler E. Personality development in retarded person. *Handbook of mental deficiency*. N. R. Ellis (ed.). 2nd ed. Hillsdale N.J. : Erlbaum, 1979.
4. Gable, Robert A., Warren, Robert F. Strategies for Teaching Students With Mild to Severe Mental Retardation. *Communication Disorders & Special Education Faculty Books*. 3. 1993. https://digitalcommons.odu.edu/cdse_books/3
5. How to Help Students with Special Needs Learn Time Management. (n.d.) Дата звернення May 14, 2023. URL: thegatewayschool.com
6. Kauffman, J. M., Cullinan, D., & Epstein, M. H. Characteristics of students placed in special programs for the seriously emotionally disturbed. *Behavioral Disorders*, 1987. 12(3), 175–184.
7. Kerr, M. M., & Nelson, C. M. Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom (2nd ed.). 1989. Columbus, OH: Merrill.
8. Strategies for enhancing social skills of individuals with intellectual disability: A systematic review. (n.d.) Дата звернення May 10, 2023. URL: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9513363/
9. Vaughn, S., & Hogan, A. Social competence and learning disabilities: A prospective study. *Learning disabilities: Theoretical and research issues* 1990 (pp. 175–191). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Анна ПІЮЧЕВСЬКА

студентка 5 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка.)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю. М. КОСЕНКО**,
канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПОРІВНЯННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті відзначено актуальність мисленнєвої діяльності для розвитку дітей із затримкою психічного розвитку. Наголошено на важливості у корекційно-освітньому процесі формування умінь порівнювати в учнів зазначеної категорії. Надано визначення поняттю «порівняння». Описано діагностичну методiku та проведено констатувальне дослідження. Висвітлено показники рівня сформованості умінь порівнювати у школярів молодшого шкільного віку із ЗПР на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

Ключові слова: молодші школярі, затримка психічного розвитку, вміння порівнювати, констатувальний та контрольний етапи дослідження.

Anna Pijuchevska. Formation of comparison skills in younger school students with delayed mental development

The article notes the relevance of thinking activity for the development of children with mental retardation. Emphasis is placed on the importance in the correctional and educational process of the formation of the ability to compare students of the specified category. The concept of «comparison» is defined. The diagnostic methodology is described and a confirmatory study is conducted. The indicators of the level of formation of the ability to compare in elementary school students with the ZPR at the ascertainment and control stages of the study are highlighted.

Key words: younger schoolchildren, delay in mental development, ability to compare, ascertaining and control stages of research.

Постановка проблеми. У Державному стандарті початкової освіти в переліку ключових компетентностей у галузі природничих наук, відзначається важливість формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження [1].

Одним із завдань природничої освітньої галузі дітей з особливими освітніми потребами є формування компетентностей систематизувати інформацію природничого змісту, отримувати дані з різних джерел, робити порівняння тощо.

Зазначене завдання є актуальним для учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (*далі* – ЗПР).

Актуальність. У наукових дослідженнях О. Бабяк, Т. Ілляшенко, К. Лебединської, В. Лебединського, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак та інших зафіксована мозаїчна картина порушень у молодших школярів із ЗПР, тобто одні психічні функції залишаються збереженими, а інші істотно відстають у розвитку від вікових показників. Учені підкреслюють нерівномірність формування окремих психічних функцій в дітей із ЗПР, що носить функціональний, оборотний характер.

Низка дослідників зробила значний внесок у підвищення ефективності формування предметних компетентностей у дітей із ЗПР (Н. Баташева, Г. Мерсіянова, Л. Прохоренко, Т. Сак, Н. Софій та інші), але ми змушені констатувати, що на даний час існує обмаль науково-педагогічних робіт присвячених формуванню вміння здійснювати порівняння учнями з ЗПР молодшого шкільного віку.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки формування навичок порівняння у молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогіці особливе місце посідає питання організації навчання дітей із затримкою психічного розвитку, у яких спостерігаються недостатність загального запасу знань, обмеженість уявлень про світ, незрілість мислення, переважання ігрових інтересів, швидка стомлюваність та інші ознаки порушень психіки та інтелекту.

Працюючи з такими дітьми, вчитель повинен добре володіти матеріалами конкретної навчальної дисципліни, володіти методикою її викладання, постійно працювати на позитивний результат.

Важливе значення в розвитку та соціалізації школярів означеної категорії відіграє мисленнєва діяльність, особливо її логічна складова. Одну з провідних ролей в розвитку й корекції вміння здійснювати окремі логічні операції школярами молодшого шкільного віку з ЗПР є вміння цими дітьми здійснювати операції порівняння.

Порівняння – це дидактичний прийом, який дозволяє встановити подібності та відмінності об'єктів і є одним з основних способів пізнання зовнішнього світу та духовних цінностей, див роботи [2].

Оволодіння вміннями порівняння надає учням із ЗПР можливість освоїти необхідний навчальний матеріал, зміцнити пам'ять, сформувати правильні і скоригувати неправильно сформовані уявлення про предмети і явища, які вивчаються. Уміння порівнювати сприяє систематизації та узагальненню засвоєних знань з курсу «Я досліджую світ».

Формуванню вміння порівнювати предмети та явища, на нашу думку, необхідно приділяти значну увагу, особливо на уроках навчального предмету «Я досліджую світ». К. Ушинський зазначав, що логіка природи є найбільш доступною і найбільш корисною логікою для дітей [3].

Для виявлення рівня сформованості прийому порівняння у молодших школярів із затримкою психічного розвитку було проведено констатувальний експеримент на базі комунальної установи Сумський навчально-виховний комплекс № 16 імені Олексія Братушки «Загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад» Сумської міської ради. У експерименті брали участь учні третього класу (10 дітей), яким пропонувалося встановити ознаки подібності та відмінності наступних понять: ворона – горобець; дощ – сніг; дуб – береза; корова – кінь; озеро – річка; весна – літо; жарко – холодно; півгодини – година; метелик – жук; молоток – пила.

Нами заздалегідь був підготовлений зразок відповідей, якщо відповідь учня збігалася з еталоном, то учень отримував один бал. На основі нарахованих балів ми диференціювали вміння школярів із ЗПР на чотири групи:

1 група – високий рівень володіння прийомом порівняння. У цю групу будуть зараховані учні, які надали 88-100 % правильних відповідей (7-10 балів);

2 група – середній рівень володіння прийомом порівняння. У цю групу зараховуватимуться школярі, які нададуть 72-87 % правильних відповідей (4-6 балів);

3 група – низький рівень прийомом порівняння. У цю групу будуть зараховані учні, які надали 40-71 % правильних відповідей (2-3 бали);

4 група – прийом порівняння взагалі не сформовано. У цю групу зараховуватимуться школярі, які нададуть 0-39 % правильних відповідей (0-1 балів).

Результати констатувального експерименту засвідчили, що 20 % дітей молодшого шкільного віку з ЗПР мають високий рівень володіння прийомом порівняння (1 група); 50 % школярів із ЗПР мають середній рівень володіння прийомом порівняння (2 групи); 20 % учнів із ЗПР мають низький рівень прийомом порівняння (3 група); 10 % дітей молодшого шкільного віку з ЗПР не володіє прийому порівняння (4 група).

Зауважимо, що на уроках навчального курсу «Я досліджую світ» систематична робота з формування навичок порівняння призвела до засвоєння учнями із ЗПР:

- первинних уявлень про ознаки, що порівнюються;
- алгоритму операції порівняння;
- коментувати операції з опорою на порівняльну таблицю;
- коментувати операції без опори на порівняльну таблицю;
- внутрішнього виконання (мисленнєво);
- навчилися формулювати загальний висновок;
- давати оцінку предметам і явищам, які порівнюються.

Контрольна перевірка показала позитивну динаміку в розвитку вміння учнів молодшого шкільного віку із ЗПР порівнювати предмети та явища навколишньої природи, що свідчить про ефективність систематичної корекційно-освітньої роботи з учнями зазначеної категорії (Табл. 1).

Таблиця 1.

**Показники рівня сформованості вмінь порівнювати
у школярів молодшого шкільного віку із ЗПР**

Показники Рівні	Формувальний Етап (%)	Контрольний Етап (%)
Високий (1 група)	20	40
Середній (2 група)	50	50
Низький (3 група)	20	10
Прийом порівняння взагалі не сформовано (4 група)	10	–

Висновки. Таким чином, однією з важливих предметних компетентностей, які формуються у школярів молодшого шкільного віку з ЗПР є вміння порівнювати. Систематична робота у цьому напрямку свідчить про позитивну динаміку розвитку й корекції умінь здійснювати порівняння на уроках навчального предмету «Я досліджую світ».

Перспектива дослідження. Перспективою наступних досліджень є розширення умінь дітей робити порівняння не тільки на природньому матеріалі, але й на прикладах суспільного життя, культури, техніки тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://surf.li/wqqd>.
2. Косенко Ю. М. Формування понятійних систем у розумово відсталих школярів на уроках історії. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : монографія. Суми, 2015. С. 210–232.
3. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання [уривок передмови]. *Педагогічна майстерність : хрестоматія*. К. : Вища школа, 2006. С. 275–276.

Лілія СОВГИР

магістрантка спеціальності 016
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Т. М. ДЕГТЯРЕНКО**,
доктор пед. наук, професор

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито педагогічні аспекти використання дидактичних ігор в процесі розвитку довільної пам'яті учнів із затримкою психічного розвитку. Наголошується, що дидактична гра є методом навчання і виховання, головне призначення якого полягає у формуванні системи уявлень і понять, активного

інтересу до того, що може стати джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок шляхом вправляння в процесі ігрової діяльності. Ці ігри дають можливість навчати дітей різноманітним способам вирішення практичних завдань, сприяють покращенню процесу розвитку довільної пам'яті.

Ключові слова: використання, дидактичні ігри, довільна пам'ять, затримка психічного розвитку, учні початкових класів.

Sovgyr L. Pedagogical aspects of using didactic games in the process of development of voluntary memory pupils with delayed mental development

The article reveals the pedagogical aspects of using didactic games in the process of developing the voluntary memory of students with mental retardation. It is emphasized that the didactic game is a method of learning and education, the main purpose of which is to form a system of ideas and concepts, an active interest in what can become a source of improving cognitive abilities and skills through practice in the process of game activity. These games provide an opportunity to teach children various ways of solving practical tasks, contribute to the improvement of the process of the development of arbitrary memory.

Key words: use, didactic games, arbitrary memory, mental retardation, elementary school pupils.

Постановка проблеми. В дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, які зумовлюються біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднанням. На сучасному етапі розвитку суспільства особливо актуальною постає проблема вивчення і корекції психічного розвитку дітей, які не були охоплені державною системою цілеспрямованого навчання й виховання. До цієї категорії можна віднести і дітей із затримкою психічного розвитку.

Гармонійний розвиток усіх психічних процесів (відчуття, сприймання, мислення, пам'ять, уява, увага, мовлення) передбачає гармонійний розвиток особистості у цілому. Вважається, що пізнавальні процеси є складовою частиною будь-якої людської діяльності. Психічні процеси взаємодіють між собою, утворюючи цілу систему. Проте, випадіння будь-якої ланки цієї системи, передбачає порушення інших. Наприклад, порушення пам'яті може передбачати порушення психічної та розумової діяльності загалом.

Актуальність. Проблема дослідження пізнавальних процесів, зокрема, пам'яті у дітей із затримкою психічного розвитку була і залишається однією з актуальних. Питання розвитку пам'яті розглядали такі вчені зарубіжної та вітчизняної науки, як В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, Г. Люблінська, О. Мастюкова, А. Петровський, Т. Сак,

О. Усанова, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін. Аналіз проблеми затримки психічного розвитку показує, що внаслідок цього порушення найбільше страждає інтелектуальний компонент загального психічного розвитку дітей, і тому ефективність корекції недоліків у таких дітей повинна визначатися, насамперед, змінами в показниках їхнього інтелекту [1; 3].

Більшість дослідників в галузі педагогіки та психології визначають поняття затримки психічного розвитку як пограничний стан між нормою і патологією розвитку, який має тимчасовий характер відставання, відповідно до темпів біологічного дозрівання, і який може коригуватися при застосуванні адекватної системи педагогічних заходів. Наявність суперечностей між психологічними, соціальними і фізичними потребами дітей означеної нозології та їхніми можливостями визначає пошук і наукове обґрунтування ефективних шляхів розвитку процесу розвитку довільної пам'яті молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами дидактичних ігор в умовах освітнього закладу та необхідність створення відповідних умов для їхньої соціальної інтеграції.

Мета статті – розкрити педагогічні аспекти використання дидактичних ігор в процесі розвитку довільної пам'яті учнів із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Формування довільної пам'яті відбувається на основі розумового розвитку дитини. Передумовами її виникнення є: успіхи в розвитку довільної практичної та ігрової діяльності; формування у дітей дій, для яких необхідна характерна для довільного запам'ятовування орієнтація на майбутнє. Такі дії зумовлюють у дитини вимоги дорослих, наприклад, виконати доручення не зараз, а через деякий час, розповісти про побачене на прогулянці; певний рівень мовленнєвого розвитку. Завдяки цим передумовам дитина спочатку вчиться запам'ятовувати чи пригадувати за ініціативою дорослих, потім поступово сама стає ініціатором.

Довільна пам'ять визначається як процес запам'ятовування і відтворення матеріалу, що передбачає свідому постановку мети та вимагає вольових зусиль. Вона починає формуватися у середньому дошкільному віці. Ранні її прояви спостерігаються в запам'ятовуванні умов сюжетно-рольової гри, без якого неможливе успішне виконання дитиною взятої на себе ролі. У грі вона запам'ятовує значно більше слів, ніж за вимогою дорослого [2].

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Особливість дидактичних ігор в тому, що вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми [4]. Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Дидактична гра одночасно є формою навчання і виховання дітей. Витоки її в народній педагогіці, яка створила багато навчальних ігор на основі поєднання гри з піснею, з рухами. У дидактичній грі містяться всі структурні елементи, характерні для ігрової діяльності дітей: задум, зміст, ігрові дії, правила, результат. Але проявляються вони в дещо іншій формі і зумовлені особливою роллю дидактичної гри у вихованні та навчанні дітей.

Діти із затримкою психічного розвитку пасивні і не виявляють бажання активно діяти з предметами та іграшками. При проведенні ігор вчителю слід враховувати, що низький рівень розвитку комунікативних умінь може спричинити відхилення у психічній сфері дитини такі як підвищена збудливість, замкнутість, депресивні стани, негативізм, апатичність, психічна виснаженість. Порушення загальної і мовленнєвої моторики призводить до швидкої стомлюваності у грі. Педагогу необхідно створювати у дітей позитивне емоційне відношення до запропонованої діяльності [3].

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети по тих або інших ознаках; вправляти пам'ять, увага; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [5].

Значення дидактичних ігор для розвитку дітей надзвичайно велике ще і тому, що в процесі ігрової діяльності разом з розумовим розвитком здійснюється фізичне, естетичне і етичне виховання. Виконуючи різноманітні рухи, дії з іграшками і предметами, дитина розвиває дрібні м'язи руки. Засвоюючи кольори, їх відтінки, форму

предметів, маніпулюючи іграшками і іншим ігровим обладнанням, набуваючи певного чуттєвого досвіду, діти починають краще розуміти красу навколишнього світу.

Дидактична гра уявляє собою метод навчання, що дає змогу формувати в учнів уміння й навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності. Вона включає конкретну вправу (дидактична основа) та ігрові дії, ігровий момент або ігрову ситуацію і складається з таких компонентів: дидактична задача, ігрова дія чи ігровий елемент, правила гри, хід гри, підсумок або закінчення гри [4]. Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може

Технологія ігрових форм навчання націлена на те, щоб навчити дітей усвідомлювати мотиви свого навчання, своєї поведінки в грі і в житті, тобто формувати цілі і програми власної самостійної діяльності та передбачити її найближчі результати.

Гра відтворює стабільне і новаційне в життєвій практиці і, значить, є діяльністю, в якій стабільне відображають саме правила й умовності гри – в них закладені стійкі традиції і норми, а повторюваність правил гри створює тренінгову основу розвитку дитини. Новаційність йде від установки гри, яка сприяє тому, щоб дитина вірила або не вірила у все, що відбувається в сюжеті гри. У багатьох іграх «функція реального» присутня чи то у вигляді ігрових умов, чи то у вигляді предметів – аксесуарів, чи то в самій інтризі гри.

Дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми із затримкою психічного розвитку по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальноживаних слів, діалогічного і контекстного мовленнєвого спілкування. Дидактичні ігри екологічного спрямування передбачають формування у даних дітей екологічної культури, правил поведінки на природі, виховання дбайливого і бережного ставлення до всього живого, що її оточує.

Потрібно постійно пам'ятати, що час, вільний від навчання, учні молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку можуть проводити в грі. Бездіяльність не сприяє подоланню відхилень у стані нервової системи, призводить до відставання у психічному розвитку. Дуже важливо виявити, чим зацікавлена дитина, що викликає в неї задоволення і радість і саме це повинно наповнити зміст дидактичної гри. Від бажання дитини, від її зацікавленості, через її можливості – до

вирішення її проблем – таким є шлях, який фахівці повинні долати постійно, організовуючи дидактичні ігри з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Для забезпечення формування і розвитку дітей із затримкою психічного розвитку необхідно використовувати адекватні методи виховної роботи, серед яких важливе місце належить дидактичній грі. Дидактична гра є методом навчання і виховання, головне призначення якого полягає у формуванні в учнів умінь і навичок, системи уявлень і понять, активного інтересу до того, що може стати джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито педагогічні аспекти використання дидактичних ігор в процесі розвитку довільної пам'яті учнів із затримкою психічного розвитку. Особлива роль дидактичної гри в процесі розвитку дітей означеної нозології визначається тим, що саме вона повинна зробити зазначений процес емоційним, дієвим, полегшити перехід від гри до суттєвої розумової діяльності. Ці ігри дають можливість навчати дітей означеної нозології різноманітним економним та раціональним способам вирішення тих чи інших розумових і практичних завдань, сприяють покращенню процесу розвитку довільної пам'яті.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до використання дидактичних ігор в освітньому процесі для дітей із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання : навч. посіб. для педагогів і шкільних психологів. К. : ІЗМН, 1997. 128 с.
2. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Нессен. К. : Богдан, 2003. 520 с.
3. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський, 2015. 312 с.
4. Рудакова Т. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів. *Початкове навчання та виховання*. 2005. № 16–18. С. 7–13.
5. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального заклад. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7. Т.1 (7). С. 359–370.

Юлія ЧАЙКА

магістрантка I курсу спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
Науковий керівник – **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,
докт. пед. наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ З РИТМІКИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено проблему специфіки проведення корекційно-розвиткових занять з ритміки з дітьми із затримкою психічного розвитку, представлено сутність поняття «Ритміка», її корекційні можливості у роботі з дітьми досліджуваної категорії. Автором здійснено аналіз програмового матеріалу з організації корекційно-розвиткового заняття з ритміки з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку, виділено основні і корекційні завдання, засоби корекційного впливу.

Ключові слова: ритміка, корекційно-розвиткові заняття, корекційна спрямованість засобів, діти із затримкою психічного розвитку.

Chaika Y.V. Features of conducting corrective and developmental rhythm classes with children with delayed mental development

The article highlights the problem of specifics of conducting corrective and developmental rhythmic classes with children with mental retardation, presents the essence of the concept of «Rhythmic» and its corrective possibilities in working with children of the studied category. The author analyzed the program material on the organization of corrective and developmental classes on rhythmicity with younger schoolchildren with mental retardation, identified the main and corrective tasks and means of corrective influence.

Key words: rhythmicity, corrective and developmental classes, corrective orientation of means, children with mental retardation.

Постановка проблеми. Метою спеціального навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку є розвиток пізнавальної, емоційно-вольової сфер, позитивних якостей особистості. За умови раннього корекційного впливу можливе суттєве покращення різних процесів психофізичного розвитку. Великого значення набувають корекційно-розвиткові заняття, серед яких вагоме місце посідає ритміка.

Аналіз досліджень і публікацій. Як зазначає Ю. Картава «Ритміка є складовою музичного та фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами». Вона вважає, що «метою занять з ритміки є розвиток відчуття ритму за допомогою таких засобів, як: музика, рухи, мовлення. Як складова музичного виховання ритміка дозволяє краще зрозуміти через рух ритм музики, вербальний ритм, як складова

фізичного виховання – краще відчувати ритм руху за допомогою музики та слова і передати всі просторово-часові параметри руху» [1, с. 2].

Наголошувалося, що розвиток ритмічного відчуття є сенсорною основою життєдіяльності, запорукою її мобільності, орієнтації в просторі, відіграє значну роль у різних видах діяльності, в розвитку усіх психічних процесів, зокрема мовлення (В. Бехтерев, Д. Квасов, І. Павлов, І. Сеченов, К. Тарасова, Б. Теплов та ін.).

Мета роботи – висвітлити особливості проведення корекційно-розвиткових занять з ритміки з дітьми із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Виклад основного матеріалу. Для дітей із затримкою психічного розвитку корекційні заняття з ритміки є дуже важливими, оскільки рух і музика в різних проявах сприяють активному розвитку усіх видів мислення, пам'яті, мови і мовлення, сприймання, рухової діяльності.

Організація роботи засобами корекційної ритміки, передусім, будується на принципі єдності діагностики та корекції. Комплексне обстеження дитини і виявлення порушень є необхідною умовою для початку корекційної роботи засобами ритміки. Поряд з обстеженням пізнавальної та емоційно-вольової сфер перед використанням ритміки в корекційній роботі здійснюється обстеження моторики дітей із затримкою психічного розвитку.

У «Програмі з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку «Ритміка», авторки Бабяк О. відмічено, що «ритміка – це система рухових вправ, побудованих на зв'язку рухів і музики. Вона є складовою частиною етичного й художнього виховання, сприяє гармонійному фізичному 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, грати на дитячих музичних інструментах» [2].

Основною метою занять з ритміки з дітьми із затримкою психічного розвитку є: розвиток інтересу до музично-ритмічної діяльності; адекватне сприймання засобів музичної виразності (зокрема ритму, темпу, динаміки); навчання ритмічно рухатися відповідно до характеру музики та її художніх образів.

Низкою дослідників відмічено, що заняття ритмікою сприяють нормалізації в'ялості м'язового тону чи, навпаки, неприродному його напруженню, поганій координації, незграбності рухів, що притаманне дітям із затримкою психічного розвитку. У сфері особистісного розвитку дитини із затримкою психічного розвитку вона сприяє формуванню довільної уваги, умінню керувати своїми рухами, орієнтуватися у різних ситуаціях, розвиває творчу уяву, сприяє формуванню позитивних якостей особистості, виховує у дітей уміння узгоджувати свої дії з колективом, активізує й організовує дітей із затримкою психічного розвитку. Рухи з музичним супроводом створюють підґрунтя для удосконалення таких психічних функцій, як мислення, мова, пам'ять, сприймання [3].

Відповідно до зазначеного вище корекційного впливу у програмі з ритміки для 1-4-х класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку заняття з ритміки мають вирішувати низку основних, корекційних і оздоровчих, освітніх й виховних завдань:

До основних завдань віднесено такі: формування рухових вмінь та навичок; формування пізнавальної активності; розвиток координації рухів, спритності, сили, витривалості; розвиток відчуття ритму; розвиток зорового аналізатора, слухового сприймання; удосконалення вмінь виконувати ритмічні образи в процесі сприймання та відтворення ритмічних малюнків; формування пізнавальної активності; розвиток емоційної та словесно-логічної пам'яті, довільної уваги, образної уяви, фантазії.

До корекційних і оздоровчих віднесено такі: корекція правильної постави, ходи, грації, рухів; корекція порушень загальної та дрібної моторики; корекційний розвиток моторних функцій і дихання; корекційний розвиток особистості дитини із ЗПР.

Виховні завдання включають виховання основних моральних якостей особистості, працелюбності, наполегливості у подоланні перешкод, охайності, вміння працювати самостійно і в колективі, вміння дотримуватися правил під час виконання ігор і вправ [2].

Заняття ритмікою дозволяють точно дозувати подразнення за силою і тривалістю, упорядковують темп рухів, який легко пов'язується із характером музики, покращує психічні процеси, запам'ятовування, автоматизують рухові акти.

Організація, побудова, зміст, корекційна спрямованість занять ритмікою для дітей із ЗПР обумовлюються структурою порушення, де присутніми є відхилення у психічних функціях, емоційно-вольовій сфері, моториці. У зв'язку з цим науковцями і практиками виділено такі напрямки, як:

– *корекція психічних функцій*, де засобами ритміки здійснюється корекція уваги (переключення, стійкість, розподіл), пам'яті (слухової, зорової, рухової), уявлення, сприйняття (слухового, просторового, зорового);

– *корекція емоційно-вольової сфери*, де діти опановують «мовою виразних рухів», умінням передавати різні емоційні стани (радість, печаль, ніжність та ін.), вчать знімати психоемоційну напругу, набувають навичок невербальної комунікації, адекватної групової поведінки;

– *корекція моторної сфери* передбачає проведення роботи з розвитку пластики тіла, ритмічності, координації рухів, орієнтування у просторі, подоланню сінкінезій;

– *розвиток узгодженості рухів і мовлення*, має прояв у вправах з предметами та без них, зі співом, з образними рухами.

На заняттях корекційною ритмікою з дітьми із затримкою психічного розвитку використовують такі засоби, як вправи, ігри зі словом, елементи гімнастики під музику, образні етюди. Структура занять може складатися з таких частин, як ритмічна розминка, ритмічна гімнастика, ритмічний калейдоскоп, ритмічне прощання та ін.

Основним принципом побудови корекційної ритміки для дітей із ЗПР є тісний взаємозв'язок рухів і музики, де організуючим початком виступає музика, ритм. Розвиток рухів у поєднанні з музикою та зі словом являють собою цілісний корекційно-виховний процес [1].

Корекція, покращення порушених функцій і подальший розвиток збережених вимагають від дитини та педагога на занятті зібраності, уваги, конкретності уявлень, активності мислення, розвитку пам'яті – емоційної, зорової, образної (при сприйнятті образу рухів), словесно-логічної (при осмисленні завдань і запам'ятовуванні послідовності виконання рухів під музику), рухово-моторної (рухово-м'язові відчуття), довільної (пов'язаної із свідомим самостійним виконанням рухів) тощо.

Висновки. Отже, для всебічного гармонійного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку необхідна правильно організована

корекційно-педагогічна робота, спрямована на попередження і корекцію вторинних недоліків у психічному і фізичному розвитку, активізацію процесів компенсації. У цьому сенсі вагомим значення набувають корекційно-розвиткові заняття з ритміки. Перспективою подальшої наукової розвідки вбачаємо у розробці теоретичної моделі корекційної спрямованості проведення занять з ритміки з дітьми із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Картава Ю. А. Ритміка в практиці роботи спеціальних дошкільних закладів для дітей із порушеннями зору. *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Випуск 2 (10). С. 35-42.
2. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Ритміка» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку /укл. Бабяк О. О. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi>.
3. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Ритміка» для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором /укл. Бондаренко Ю. А. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/korekcijni-programi>.

Юлія ШЕВЧЕНКО

магістр спеціальної психології,
аспірантка відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Автор статті розглядає особливості сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності у молодших школярів із синдромом Дауна. У статті охарактеризовано формування соціальної компетентності у молодших школярів із синдромом Дауна, зокрема, цей процес дозволяє виявити модифікацію соціалізації під час розвитку молодшого шкільного віку.

Проведене дослідження розкриває формування необхідних структурних компонентів соціальної компетентності, серед яких важливе місце займає сформованість емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності

у молодших школярів. Автором визначено розвиток внутрішньої мотивації, уявне планування алгоритму майбутньої діяльності, вироблення вміння управління процесом власного навчання – від матеріальної, матеріалізованої їх форм до зовнішньо-мовленнєвої і далі – внутрішньо-мисленнєвої, що створює сприятливе підґрунтя для розвитку соціальної компетентності. Встановлено, що саме це дозволяє на якісно вищому рівні керувати перебігом власної діяльності у процесі навчання та подальшому соціальному становленні особистості.

Ключові слова: діти із синдромом Дауна, молодші школярі, емоційно-мотиваційна сфера, соціальна компетентність.

The author of the article considers the peculiarities of the formation of the emotional and motivational component of social competence in younger schoolchildren with Down syndrome. The article describes the formation of social competence in younger schoolchildren with Down's syndrome, in particular, this process makes it possible to identify the modification of socialization during the development of younger school age.

The conducted research reveals the formation of the necessary structural components of social competence, among which the formation of the emotional and motivational component of social competence in younger schoolchildren takes an important place. The author defined the development of internal motivation, the imaginary planning of the algorithm of future activities, the development of the ability to manage the process of one's own learning - from material, materialized forms of them to external-speech and further - internal-thinking, which creates a favorable basis for the development of social competence. It was established that this allows one to manage the course of one's own activities in the process of learning and further social formation of the individual at a qualitatively higher level.

Key words: children with Down syndrome, younger schoolchildren, emotional and motivational sphere, social competence.

Постановка проблеми. У контексті пріоритетних завдань нової парадигми освіти, спрямованих на реалізацію і розвиток особистісного потенціалу дітей молодшого шкільного віку у навчальній діяльності, суттєва увага надається розвитку соціальної компетентності, яка виступає як внутрішнім засобом мотивації і контролю за розвитком та перебігом діяльності і забезпечує взаємозв'язок результатів навчання з його цілями, впливає на активність дитини як в навчальному процесі, так і у соціальному аспекті розвитку дитини з впливом на свідомість її дій, досягнення позитивних пізнавальних, когнітивних, емоційно-мотиваційних процесів розвитку та навчальних результатів. Науково-обґрунтоване дослідження розвитку соціальної компетентності зумовлено реорганізацією навчального процесу з позицій підходу регуляції, що вимагає переосмислення і подальшої розробки психолого-педагогічних шляхів освітнього процесу в напрямку інклюзії

для дітей із синдромом Дауна, у якому взаємопов'язані такі складові: навчання, учіння і розвиток [2, с. 45].

Актуальність. Теоретико-методологічну основу розробки методики дослідження склали психолого-педагогічні концепції навчання і розвитку зарубіжних та українських науковців (І. Бех, В. Засенко, Г. Костюк, С. Максименко, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.; соціально-когнітивні теорії – А. Bandura, J. Kelly, B. Skinner, C. Hull, J. Atkinson, W. Kohler, E. Lowell, D. McClelland, G. Muller, H. von Helmholtz, H. Heckhausen, E. Tolman та ін.); проблема розвитку соціальної компетентності у дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (В. Андрущенко, О. Бабяк, Н. Баташевої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, О. Орлова, Л. Прохоренко, Н. Сабат, М. Ярмаченка, та ін.).

Мета статті. Розкрити особливості формування емоційно-вольового компоненту соціальної компетентності у молодших школярів із синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності у дітей з порушеннями розвитку можна опиратись на досвід Аліції Опатовської та Тадеуша Галковського, що дозволяє нам з'ясувати: «Емоційну глибину», яка символізує спокій, задоволення, ніжність, любов і схильність, рівень емоційного благополуччя групи; «Вольове зусилля», яке символізує самоствердження, самовпевненість, терпіння, самооцінку; «Ударну силу волі», яка символізує бажання, збудження, агресивність; «Жвавість почуттів», що символізує зміну, прагнення до спілкування, експансивність, веселість. Наявні негативні тенденції: тривожність, стрес, переживання страху, гніву [5, с. 465].

У нашому дослідженні брали участь 30 дітей із синдромом Дауна, з них 16 дітей віком від 6 до 8 років і 14 дітей віком від 8 до 10 років. Окрім дітей із синдромом Дауна до експериментального дослідження було залучено 30 дітей із нормотиповим розвитком, з яких 12 дітей від 6 до 8 років і 18 дітей від 8 до 10 років.

Різниця у віці учнів 1–4 класів з нормальним розвитком та із синдромом Дауна не враховувалась, оскільки діти, які брали участь в експерименті, розпочинають навчання в школі або в НРЦ в однаковий віковий період – 6-6,5 років через наявний висновок ІРЦ про навчання в інклюзивних класах та вибір батьками закладу освіти.

Вибір діагностичних методик та їхня адаптація для дітей із синдромом Дауна була проведена відповідно до особливостей розвитку даної категорії дітей, а саме: порушення розвитку пізнавальної сфери, всіх психічних процесів, що створює негативну базу для зниження розвитку навчально-пізнавальної діяльності дітей та розвитку соціальної компетентності загалом.

Обираючи для порівняння вікові групи дітей із синдромом Дауна та із нормотиповим розвитком ми виходили з того, що у нормі в молодших школярів 6-10 років рівень сформованості соціальної компетентності уже є достатньо високим. З метою виявлення динаміки розвитку соціальної компетентності впродовж даного вікового періоду були обрані діти 1-4 класу віком 6-10 років із синдромом Дауна та нормотиповим розвитком.

Аналізуючи дані, отримані за методикою «Восьмиколірний тест М. Люшера», у групі дітей із синдромом Дауна можна виокремити такі показники:

- 50% дітей даної групи характеризує шкала «x5x3», що свідчить про прагнення цих дітей до сильних відчуттів, а також намагання утверджувати та відстоювати свою індивідуальність, що перешкоджає спілкуванню з іншими дітьми.

- 33% досліджуваних характеризує шкала +4+2, яка свідчить про бажання пошуку нових шляхів вирішення поставлених завдань, прагнення до самоствердження та ліквідації прірви, яка відділяє їх від інших.

- 33% досліджуваних даної групи даної групи характеризує шкала =0=7, що свідчить про потребу в любові та добрих стосунках з оточуючими, а також вимушених поступках, щоб не опинитися в ізоляції.

- 33% дітей даної групи характеризує шкала -6-1, яка свідчить про негативний стан, почуття незадоволеності через недостатнє визнання та розуміння, прагнення до самообмеження і самоконтролю.

У групі дітей із нормотиповим розвитком можна виокремити такі показники:

- 30 % дітей даної групи характеризує шкала -4 -1, яка свідчить про відчуття розчарування, стан, близький до стресу, прагнення придушити негативні емоції.

- 20% досліджуваних даної групи характеризує шкала +7+6, що характеризує стан збудження, постановку нереальних завдань, прагнення уникнути неспокійних думок, несприятливих ситуацій.

- 20% досліджуваних характеризує шкала x7x0, що говорить про потребу в усуненні існуючих конфліктів і труднощів, пошук виходу із ситуації, що склалася.

- 20 % дітей даної характеризує шкала = 5 = 2, яка свідчить про орієнтування на самого себе, оскільки немає жодної людини, у якої б вони могли б завжди знайти співчуття і розуміння. Стримувані емоції роблять їх образливими, але вони усвідомлюють, що повинні якомога краще використовувати обставини такими як вони є.

- 16,6% досліджуваних даної групи характеризує шкала x5x3, що свідчить про прагнення цих дітей до сильних відчуттів, а також намагання утверджувати та відстоювати свою індивідуальність, що перешкоджає спілкуванню з іншими дітьми.

Порівняння пріоритетних емоційних шкал у дітей із СД та дітей з НР свідчить про:

- 1) більш виражені емоційні реакції у дітей першої групи порівняно з дітьми другої групи;

- 2) відмінність пріоритетних емоційних шкал у дітей двох груп. Так, діти із СД більш схильні до соціальної взаємодії – намагаються проявляти свою індивідуальність, шукають любові та розуміння, у них досить низький рівень зневіри і незадоволення через невизнання і неприйняття у соціумі. Діти з НР здебільшого розчаровані, перебувають у стресі, намагаються придушити свої негативні емоції, слабо сподіваючись на можливість подолання конфлікту, виходу з ситуації, що склалася [1, с. 282].

Відповідно до отриманих результатів дослідження був з'ясований стан сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності у дітей із СД та із НР.

Отримані дані щодо сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності відповідно до тих критеріїв, за якими з'ясовувався ступінь його сформованості свідчать, що емоційно-мотиваційний компонент соціальної компетентності у дітей із СД знаходиться на дуже низькому рівні.

Отже, результати дослідження сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності засвідчили, що загалом в групах дітей із СД простежуються ті ж самі основні тенденції розвитку сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності, що і в їх однолітків із НР. Водночас було виявлено низку чинників, що свідчать про виражену своєрідність сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності, спотворення соціального розвитку. До них належать: низький рівень задоволення взаєностосунками; відповідність переважної кількості словесних інтерпретацій вибору нижчій віковій нормі; зниження показника диференціації взаєностосунків залежно від статі [1, с. 290].

Отримана характеристика емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності дітей з синдромом Дауна дозволяє зрозуміти та пояснити певні негативні прояви їх поведінки в соціумі, а, відповідно, застосувати адекватні методи їх корекції. Так, зокрема, найбільш виражені емоції у соціальній взаємодії дітей на основі тесту Люшера – це прагнення утвердитися та виявити свій індивідуалізм (50% вибірки), прагнення до ліквідації прірви (35% вибірки), прагнення бути люблячим та встановлення добрих стосунків (35% вибірки), почуття незадоволення через недостатнє визнання (35% вибірки). Ці результати свідчать, що загалом діти із СД потребують та шукають соціальної взаємодії, хочуть продемонструвати оточенню свою глибоку індивідуальність та неповторність. Проте через порушення інтелектуальної та сенсорної сфери, вербальної та невербальної комунікації, неадекватність емоційних реакцій вони залишаються непочутими, їх прагнення є незрозумілими як для найближчого оточення (батьки, родичі, опікуни), так нерідко і для фахівців, які з ними працюють [4, с. 90].

На основі узагальнення теоретичного та експериментального аналізу нами була обрана трирівнева шкала розвитку емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності: низький, середній, високий рівень. У чистому вигляді рівні сформованості соціальної компетентності в учнів спостерігалися дуже рідко.

Відповідно до розроблених рівнів, стан сформованості компонентів соціальної компетентності у дітей із СД 2–4 класів та у дітей із НР 2–4 класів виглядає таким чином.

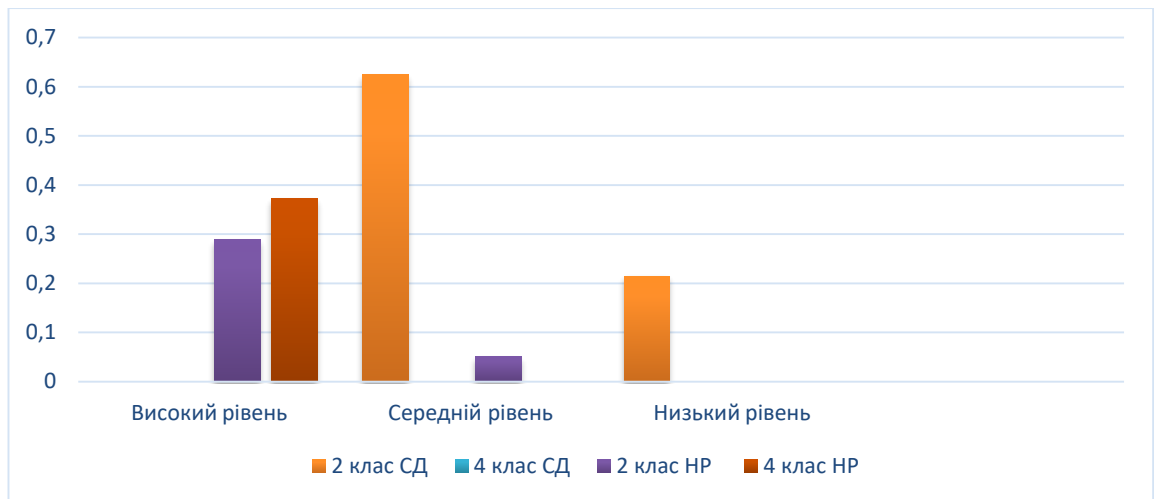


Рис.1. 1. Рівні розвитку емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності у дітей із СД та НР 2-4-х класів (у %)

Низький рівень сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності було виявлено у 21,5 % учнів із СД 2 класу та 19,8 % – 4 класу (для порівняння – 0 % учнів із НР 2 – 4 класів).

Діти під час встановлення соціальних контактів не проявляють зацікавленості до однолітків, байдужі до спільної діяльності. У них майже відсутнє самостійне прагнення до встановлення контактів з однолітками. Не вміють чітко категоризувати моральні якості людини, не усвідомлюють значимий зміст якостей та не можуть усвідомити цінність іншої людини. В них майже не сформовані поняття про якості людини. Стосунки з однолітками характеризуються негативними проявами, байдужістю. Вони мають низьке зацікавлення у встановленні соціальних контактів. Дітей, які знаходяться на такому рівні, можна вважати неготовими до встановлення соціальних контактів, водночас вони мають низький рівень сформованості компонентів соціальної компетентності [6, с. 2].

Середній рівень сформованості компонентів соціальної компетентності було виявлено у 62,3 % учнів 2 класу та 58,5 % – 4 класу із СД, для порівняння – 5,1 % учнів 2 класу та 0 % – 4 класу із НР.

Під час встановлення сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності діти хоча і проявляють зацікавленість до однолітків, та вони характеризується нестійкістю, швидким згасанням. У спільній діяльності діти постійно прагнуть нав'язати свою думку, не до кінця можуть пояснити та чітко визначити моральні якості людини. Вони не до кінця здатні узагальнено оцінювати

якості іншої людини. Стосунки з однолітками характеризуються негативними проявами, імпульсивністю або навпаки сором'язливістю. Цим дітям бракує повноцінного спілкування з однолітками.

У дітей, які знаходяться на цьому рівні, зафіксовано середній рівень сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності міжособистісних стосунків [6, с. 5].

Високий рівень сформованості компонентів емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності було виявлено 0 % учнів 2 класу та 4 класу із СД, для порівняння – 29 % учнів 2 класу та 37,3 % – 4 класу із НР.

Цим дітям цікаві однолітки, з якими вони спілкуються. Для них характерні широкі та активні комунікативні зв'язки. Діти мають зрілі взаємостосунки в групі та задоволені ними [3, с. 256].

Діти, які знаходяться на такому рівні, є готовими до встановлення міжособистісних стосунків. Вони мають високий рівень сформованості компонентів соціальної компетентності. Таким чином, переважна більшість дітей із СД 2 класу і 4 класу показали низький та середній рівні сформованості емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності. Це свідчить про те, що ці діти не здатні до побудови продуктивних соціальних стосунків та адекватної соціалізації в соціумі.

Водночас діти із НР 2 класу і 4 класу показали переважно середній та високий рівні сформованості компонентів міжособистісних стосунків. Діти даної категорії переважно продемонстрували високий і достатній рівні сформованості компонентів соціальної компетентності, а це в свою чергу свідчить про те, що ці діти здатні до побудови продуктивних соціальних зв'язків та подальшої соціалізації. Отримані результати можна інтерпретувати наступним чином: низький рівень взаємодії, нездатність до оцінювання якостей людини, низька потреба в соціальній взаємодії та встановленні соціальних контактів негативно впливають на формування соціальної компетентності.

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження доводять, що переважна більшість дітей із СД виявилася неспроможною взаємодіяти та будувати продуктивні стосунки, оскільки у них недостатньо сформовані компоненти соціальної компетентності. Водночас особливості психічного розвитку, навчально-пізнавальної діяльності дітей із СД свідчать про несформованість сприймання, мотивації, самосвідомості, вольових зусиль, які є необхідними для формування соціальної компетентності.

Отримані результати свідчать, що у дітей із СД компоненти соціальної компетентності сформовані недостатньо, низький стан сформованості компонентів соціальної компетентності призводить до значних труднощів, які виникають під час соціалізації дітей. Низький стан формування емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності призводить до ускладнення процесу соціальної адаптації дитини, що в свою чергу закономірно впливає на становлення особистості із СД. Відповідно сформованість емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності у дітей із СД і НР забезпечує успішність взаємодій з іншими людьми.

Перспектива дослідження. Проведене нами дослідження не вичерпує усієї проблеми формування емоційно-мотиваційного компоненту соціальної компетентності у молодших школярів із синдромом Дауна. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у розробці методики розвитку соціальної компетентності зокрема, емоційно-мотиваційного компоненту для фахівців які працюють з даною категорією дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабяк О.О. Особливості афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків із ЗПР в шкільній групі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, «Медобори-2006», 2012. С. 282- 290.
2. Борбич Н. Сучасний Аналіз дефініції «соціальна компетентність» особистості. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014.Ч. 1. С. 45–51.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 1998. С. 256.
4. Міненко А.В. Ставлення батьків як умова формування особистісної саморегуляції дітей з синдромом Дауна. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць*. Київ, 2016. №4 (49). С. 90-96.
5. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальної компетентності дітей з аутистичним порушенням: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: 2013. С. 465.
6. Прохоренко Л.І. Особливості саморегуляції у молодших школярів зі зниженим інтелектом. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2012. №3. С. 2-5.

Наталія ДЗЮБА

вчитель-логопед
Комунальної установи
Сумської обласної ради
Сумського обласного центру
комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

Людмила САМБУР

вчитель-логопед
Комунальної установи
Сумської обласної ради
Сумського обласного
центру комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

В статті описані основні теоретичні аспекти впливу військових конфліктів на стан педагогіко-психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Зазначені базові інструменти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в Україні в час активної фази військового конфлікту.

Ключові слова: діти, військовий конфлікт, особливі освітні потреби, порушення мовлення, захист, супровід.

Dzyuba Nataliya, Sambur Lyudmila. Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in wartime conditions

The article describes the main theoretical aspects of the impact of military conflicts on the state of pedagogical and psychological support for children with special educational needs. The basic tools of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in Ukraine during the active phase of the military conflict are specified.

Key words: children, military conflict, special educational needs, speech disorders, protection, support.

Постановка проблеми. У розпал війни стан дітей і сімей, які потрапили під перехресний вогонь, тривожать і спонукають до дій з боку громацькості. Однак у міру того, як конфлікти розвиваються мало уваги приділяється довгостроковому психічному здоров'ю дітей і сімей та психосоціальному наслідкам. Загалом психічне здоров'я отримує обмежену увагу з боку політиків та фінансових установ, і рідко трапляються країни, які перебувають у стані конфлікту, коли програма постконфліктного розвитку передбачає приділення значної уваги службам психічного та педагогічного супроводу.

Принципи втручання, що ґрунтуються на фактичних даних, є життєво важливими для адекватного задоволення потреб населення,

яке постраждало від катастроф і масового насильства [1]. Експерти виділили наступні п'ять принципів втручання як «суттєві елементи» негайного та середньострокового втручання щодо масових травм, які повинні сприяти відчуття безпеки, заспокоєння, почуття ефективності себе та спільноти, зв'язку та надії. Неадекватне реагування на ці проблеми викликає особливе занепокоєння з огляду на низку досліджень, які документують підвищений ризик проблем із психічним здоров'ям у дітей та сімей, які постраждали від війни [2, 3].

Аналіз досліджень і публікацій. Реалізація інклюзивного підходу в економічній системі, системі освіти України та суспільства загалом продовжується забезпеченням доступу до якісних соціальних та освітніх послуг для всіх дітей.

Психологічний супровід дітей з інтелектуальними розладами в умовах війни в тому числі з особливими освітніми потребами. Загалом за останні 5 років кількість учнів на інклюзивному навчанні зросла у 7 разів [5].

Значні успіхи в реалізації інклюзії для дітей з особливими освітніми проблемами зумовив комплекс заходів, ключовим з яких є приєднання України до основних міжнародних документів [10] ухвалення нормативно-правові документів, що забезпечують реалізацію організаційно-правових та фінансових механізмів [11], розробку теоретико-методичних принципів інклюзивної освіти [9], зміцнення інституційної та фінансової спроможності органів місцевого самоврядування у розвитку інклюзивної освіти та реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами для отримання якісної освіти за місцем проживання [5]. Проте через початок бойових дій на території України та введення воєнного стану, є зміни в законних рамках і гуманізації відносин у виховній сфері і соціальному просторі, зміни освітніх парадигм, продовжує активний пошук нові напрями, технології, методи навчання, особливо психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами.

Значна увага має бути приділена дітям з розладами різного ступеня тяжкості, зважаючи на наявність стійких тенденцій до поширення нових варіантів поєднання психофізичних розладів у дітей на тлі невідкладних станів [6].

Дослідження вітчизняних вчених розкривають різні аспекти інклюзії дітей з порушення психофізичного розвитку в соціальному середовищі, зокрема особливості їх пізнавальної сфери та психолого-

педагогічний супровід [11], підтримка дітей та їхніх сімей під час війни та військового конфлікту [13], соціалізація та соціально-трудова адаптація [14]. Водночас аналіз наук дослідження показують, що сучасні підходи до надання психологічної підтримки для дітей з інтелектуальною недостатністю надзвичайно актуальні, але в вітчизняному науковому дискурсі не отримали належної уваги.

Мета статті – описати стан психолого-педагогічного супровіду дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. «Збройні конфлікти завдають руйнівної шкоди дітям з обмеженими можливостями, але уряди та ООН не зробили достатньо, щоб захистити їх», — сказала Джейн Б'юкенен, заступник директора Human Rights Watch з прав людей з обмеженими можливостями. «Уряди, Рада Безпеки ООН, агентства ООН і групи допомоги повинні терміново активізувати зусилля щодо захисту та допомоги дітям з обмеженими можливостями в рамках своїх зобов'язань щодо дітей, які постраждали від військових дій» [8].

З 2015 року Human Rights Watch задокументувала вплив збройних конфліктів і криз на дітей з обмеженими можливостями в Афганістані, Камеруні, Центральноафриканській Республіці, Секторі Газа на окупованій палестинській території, Південному Судані, Сирії та Ємені [8].

Діти з обмеженими можливостями часто піддаються більшому ризику під час нападів, включаючи ризик бути покинутими. Їхні родини можуть зіткнутися з рішенням втекти лише з членами родини, які можуть легко втекти, або залишитися, щоб надати підтримку. Діти з обмеженими фізичними можливостями можуть важко втекти без допомоги та допоміжних пристроїв, таких як інвалідні візки, протези, милиці або слухові апарати. Діти з вадами зору, слуху, розвитку або інтелекту можуть не чути, не знати або не розуміти, що відбувається.

Діти з обмеженими можливостями також можуть зазнати перерв у навчанні, не мати доступу до послуг і гуманітарної допомоги та зазнати тривалої психологічної шкоди. Конфлікт може погіршити бідність для них та їхніх сімей, вплинувши на їх здатність задовольнити основні потреби, не кажучи вже про отримання допоміжних засобів або реабілітації.

Зрив освіти під час конфліктів і криз лягає великим тягарем на дітей з обмеженими можливостями. Урядові сили та озброєні групи можуть атакувати, займати та руйнувати школи. Інші варіанти навчання можуть бути недоступними або дітям з ООП важко втекти у разі нападу.

Діти з обмеженими можливостями частіше залишаються поза школою та не мають доступу до освіти, що надається гуманітарними організаціями, які можуть мати обмежені можливості для інклюзивних програм і не мають кваліфікованого персоналу.

Для дітей з обмеженими можливостями відсутність доступу до підтримки, послуг і освіти посилює вплив конфлікту на психічне здоров'я. Травма, спричинена збройним конфліктом, і відсутність подальшої підтримки психічного здоров'я можуть зашкодити розвитку та життєвій траєкторії дитини.

У 2019 році Рада Безпеки ООН прийняла знакову резолюцію про захист цивільних осіб з обмеженими можливостями під час збройного конфлікту, зосередивши увагу на обов'язку захищати, допомагати, консультуватися та покласти край безкарності за злочини. У доповіді йдеться, що генеральний секретар ООН повинен включити відповідну інформацію та рекомендації щодо людей з обмеженими можливостями у свої брифінги та тематичні та географічні звіти для Ради Безпеки [8].

«Потрібні сміливі зобов'язання та цілеспрямовані дії, щоб захистити дітей з обмеженими можливостями, про яких здебільшого забули», – сказав Б'юкенен. «Після 25 років дій щодо дітей у збройних конфліктах ООН, включаючи Генерального секретаря, і держави-члени повинні негайно переконатися, що діти з обмеженими можливостями повністю включені в усі зусилля ООН щодо дітей у збройних конфліктах, і щоб діти з інвалідністю отримати рівний захист і допомогу».

Беззаперечним фактом є те, що багаторівневі втручання у вигляді педагогічного та психологічного супроводу можуть покращити довгострокове психічне здоров'я та психосоціальне благополуччя. У цьому контексті часто згадується робота Урі Бронфенбреннера. Хоча пізніше він переглянув акценти своєї роботи, його найбільш цитована публікація наголошує на важливості середовища, в якому ростуть діти, і концептуалізує вплив середовища на різних рівнях вкладеності — наприклад, індивід (онтогенна система), мезосистема, екзосистема та макросистема — залежно, наприклад, від обсягу прямої взаємодії, яку дитина має з цими соціальними системами [2].

Поточні застосування цієї теоретичної основи для дітей, які перебувають у скрутному становищі, зосереджені на взаємодіях, що відбуваються між факторами ризику та захисними факторами на різних соціально-екологічних рівнях, тобто на рівнях сім'ї, однолітків, школи

та ширшої спільноти.[10,11]. Коли ресурси на будь-якому рівні скомпрометовані, ризик поганих результатів розвитку та поганої адаптації до психічного здоров'я зростає; наприклад, серед дітей та молоді, які зазнали конфлікту, несприятливі наслідки для психічного здоров'я, спричинені впливом жахливих подій, ускладнюються пов'язаною з війною шкодою для розширених систем підтримки (сімейної, соціальної, економічної, політичної), які зазвичай сприяють здоровому розвитку дитини.[3, 10, 12] До складу команди психолого-педагогічного супроводу входять психологи, реабілітологи, дефектологи, логопеди та інші фахові спеціалісти.

Важливе значення в комплексній системі психолого-педагогічного супроводу має логопедичний його аспект, адже комунікативна сфера дітей, що постраждали через військові дії, різко погіршується. Зростають ризики посилення вияву порушень мовлення, поява нових у вигляді мутизму чи логоневрозу, загострення вже наявних у дітей мовленнєвих проблем. Загальна риса особистості дітей із порушеннями мовлення різного ступеня, полягає в тому, що мовленнєве порушення створює особливе становище у всіх дітей та порушення в комунікативній діяльності, ускладнюється їх мовленнєве спілкування з однолітками і дорослими. В період воєнних дій відмічається певний регрес уже сформованих мовленнєвих навичок, що ускладнює та уповільнює процес корекції порушень експресивного мовлення. Відтак, на основі власного професійного досвіду можемо стверджувати, що організація логопедичної роботи в умовах воєнного часу має здійснюватися за такими основними напрямками: міждисциплінарний підхід (взаємодія фахівців галузі медицини, реабілітології, дефектології, педагогіки і психології у подоланні наслідків психічної травматизації спричиненої війною, важливо відмітити, що унормування психічного стану дитини з порушеннями мовлення формує стійке підґрунтя для роботи з подолання порушень мовлення); логокорекційний підхід (подолання мовленнєвих недоліків з урахуванням психоемоційного стану дитини).

На базі Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів міста Суми вчителями-логопедами проводиться комплексна логопедична робота навіть у воєнний час. Спеціалістами проводиться логопедична робота як онлайн, так і в традиційному режимі, вона поєднує в собі як традиційні, так і інноваційні методики з подолання порушень мовлення з використанням спеціальних заходів для стабілізації психоемоційного стану, адже діти, що пережили військові конфлікти та вимушену

еміграцію, мають специфічні психологічні проблеми та часті погіршення у вже наявних мовленнєвих навичок. Вчителями-логопедами на заняттях з корекції мовлення створюється атмосфера, що забезпечує емоційну підтримку та реалізацію спільної комунікативної діяльності, створюються сприятливі соціальні умови для комунікативного розвитку дитини, що формують вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, самореалізовуватися в суспільстві серед одноліток та дорослих, відбувається цілеспрямоване стимулювання та розвиток зв'язного мовлення, як основи комунікації.

Коли ресурси в соціальній екології більш міцні (наприклад, прийняття сім'єю та суспільством, доступ до школи), діти можуть досягти більш позитивних результатів, навіть зазнаючи надзвичайних труднощів. З цього випливає, що рівні комплексна підтримка в поєднанні з втручаннями, спрямованими на відновлення або зміцнення таких ресурсів, має потенціал для покращення здатності дітей до стійкості та пом'якшення наслідків конфлікту [5,10].

Нині в умовах російсько-української війни 2023 року психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами здійснюють державні установи Міністерства освіти і науки, Міністерства соціальної політики та благодійні установи – дитячі садки, школи, інклюзивно-ресурсні центри, реабілітаційні центри, благодійні фонди, тощо.

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття для учнів з особливими освітніми потребами (за умови дотримання безпеки учасників освітнього процесу) можуть проводитися педагогічними працівниками закладу освіти та фахівцями ІРЦ, зокрема і тими, хто був вимушений змінити своє місце проживання та/або місце роботи. Засідання команди психолого-педагогічного супроводу за участю фахівців ІРЦ, які брали участь у проведенні комплексної оцінки, можуть проходити в режимі он-лайн та/або у змішаному очно-дистанційному форматі [12].

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги вихованцям із ООП надаються фахівцями ІРЦ та педагогічними працівниками закладу освіти, зокрема й тими, хто був вимушений змінити своє місце проживання та/або місце роботи (за умови дотримання безпеки) [12].

У період воєнного стану фахівці ІРЦ мають проводити комплексну оцінку та здійснювати системний кваліфікований супровід дітей з ООП, які були вимушені змінити своє місце проживання та зараховані

в інклюзивні класи (групи) закладів освіти і не отримують додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг за місцем навчання, а здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання, але не отримують корекційно-розвиткових або психолого-педагогічних послуг за місцем навчання внаслідок особливостей психофізичного розвитку.

В повному обсязі послуги з психолого-педагогічного супроводу та реабілітації дітей з ООП нині проводяться в умовах реабілітаційних центрів. Реабілітаційні послуги для дітей з інвалідністю та високим ризиком її набути в форматі офлайн надаються безпосередньо в центрі, також реабілітаційні послуги для дітей з інвалідністю IV та V рівнями рухових порушень мультидисциплінарними мобільними реабілітаційними командами безпосередньо за місцем проживання дітей.

Висновки. Отже, з вище вказаного можемо стверджувати, що військові зброєні конфлікти негативно впливають на абсолютно всі сфери соціального життя, особливо незахищеними в даному випадку є діти з особливими освітніми потребами. Свідчення соціальних працівників з країн, що переживали зброєні конфлікти протягом останніх десятиліть наголошують на тому, що діти з ООП є найбільш незахищеними, адже під загрозою є життя дитини, її фізичний та психічний розвиток. Попри це, варто зазначити в світі розроблені програми з соціального реабілітування дітей з ООП після пережитих військових конфліктів. Беззаперечним є той факт, що нині в умовах активної фази війни в Україні державна система забезпечує психолого-педагогічний супровід дітей з ООП різного віку, в незалежності від місця перебування завдяки існуванню дистанційного формату надання допомоги.

Перспектива дослідження. Основні перспективи дослідження полягають в оцінці ефективності надання психолого-педагогічного супроводу в Україні в умовах воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Attanayake V, McKay R, Joffres M, Singh S, Burkle F, Mills E. Prevalence of mental disorders among children exposed to war: a systematic review of 7,920 children. *Med Confl Surviv.* 2009;25:19.
2. Barenbaum J, Ruchkin V, Schwab-Stone M. The psychological aspects of children exposed to war: practice and policy initiatives. *J Child Psychol Psychiatry.* 2004;45:41–62.
3. Brymer M, Jacobs A, Layne C, et al. Psychological first aid: field operations guide. National Child Traumatic Stress Network, National Center for PTSD. 2006.

URL:https://www.medicalreservecorps.gov/File/Promising_Practices_Toolkit/Guidance_Documents/Emergency_Preparedness_Response/MRC_PFA_04-02-08.pdf. (date of access: 08.03.2023).

4. Inter-agency Standing Committee. IASC guidelines on mental health and psychosocial support in emergency settings. Geneva: IASC; 2007.

5. Nichugovska, L. I., Nikolenko, L. M., & Vovchenko, G. O. (2021). Formation of information competence of inclusive class students with intellectual disabilities. Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences», 1, 200-205. URL: <https://doi.org/10.31651/25242660-2021-1-200-205> (date of access: 08.03.2023).

6. Shevchenko, Yu. (2020). Osoblyvosti rozvytku ditey z intelektual'nymy porushennyamy v suchasnomu osvith'omu prostori [Features of development of children with intellectual disabilities in the modern educational space]. Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya [Special Child: Education and upbringing] 3(96), 35-44.

7. Shibley HL, Stoddard FJ., Jr. Child and adolescent psychiatry interventions. In: Stoddard FJ Jr, Pandya A, Katz CL, editors. Disaster psychiatry: readiness, evaluation, and treatment. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing; 2011. pp. 287–312.

8. Ukraine war response: Children with disabilities. Unicef. URL: <http://unicef.org/emergencies/ukraine-war-response-children-disabilities> (date of access: 08.03.2023).

9. Verbovsky, I. A. (2020). Normatyvno-Pravove Rehulyuvannya Orhanizatsiyi Inklyuzyvnoyi Osvity V Ukrayini [Regulatory regulation of the organization of inclusive education in Ukraine]. In Rozvytok suchasnoyi osvity i nauky: rezul'taty, problemy, perspektyvy [Development of modern education and science: results, problems, prospects] (pp. 75-78). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32740/1/Verbovskij.pdf> (date of access: 08.03.2023).

10. Zasenka, V., & Kolupaeva, A. (2014). Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care. Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya [Special child: education and training], 3(71), 2029. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711034/> (date of access: 08.03.2023).

11. Zavatskyi, V. Yu., Piletska, L. S., Zavatska, N. Ye. Semenov, O. S., Blyskun, O. O., Blynova, O. Ye., Yaremchuk, V. V., & Popovych, I. S. (2020). Systematic Rehabilitation of Student Youth with Post-Traumatic Stress Disorders under Conditions of the Armed Conflict in Eastern Ukraine. Revista Espacios, 41(6), 20. URL:<https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p20.pdf> (date of access: 08.03.2023).

12. МОН: ІПЦ в умовах воєнного стану здійснюють супровід внутрішньо переміщених осіб з ООП. МОН України URL:<https://mon.gov.ua/ua/news/mon-irc-v-umovah-voyennogo-stanu-zdijsnyuyut-suprovid-vnutrishno-peremishenih-osib-z-ooop> (date of access: 08.03.2023).

13. Smith, P., Diregrov, E., & Yule W. (2014). Children and War: Learning Healing Techniques. UCU Institute of Mental Health.

14. Yarmola, N. A. (2019). Assessment of academic achievement of students with special educational needs in the context of inclusive education. In Proceedings of the V International Congress of Special Education, Psychology and Rehabilitation «Children with special needs in the educational space» (pp. 249-251).

Наукове видання

**КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА
ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

Випуск 11

Том 2

Відповідальний за випуск: *О.Ю. Кудріна*

Комп'ютерне складання та верстання: *О.Л. Суріна*

Підписано до друку 29.05.2023.

Формат 60×84/16. Гарнітура Calibri.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 10,69.

Ум. фарб.-відб. 10,69. Обл.-вид. арк. 10,31.

Тираж 100 пр. Вид № 24.

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.

Зам. № 23

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.