

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»**



**ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ВІД РІВНИХ ПРАВ –
ДО РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ**

**МАТЕРІАЛИ VII МІЖНАРОДНОГО КОНГРЕСУ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

(7-8 ЖОВТНЯ 2021 РОКУ)

**м. КИЇВ
Видавець Симоненко О.І.
2021**

УДК 376.378.147.

Головний редактор – Кульбіда Світлана Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Заступник головного редактора – Костенко Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, завідувач відділу освіти осіб з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. – Київ: Симоненко О.І., 2021. – 269 с.

Збірник містить матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей», який відбувся 7-8 жовтня 2021 року у м. Києві, з актуальних питань спеціальної та інклюзивної освіти, психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного супроводу.

Тексти публікуються в авторській редакції. За науковий зміст і якість поданих матеріалів відповідають автори.

ISBN 978—617-7979-06-6

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2021

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| Адамюк Наталія. Жестомовне асистування: технологія забезпечення комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху..... | 7 |
| Бабяк Ольга. Сформованість афективно-когнітивного компоненту емоційного інтелекту у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку... | 9 |
| Баташева Наталія. Особливості корекційної допомоги дітям з труднощами у навчанні..... | 12 |
| Блеч Ганна. Сучасні технології навчання грамоти дітей з інтелектуальними порушеннями..... | 17 |
| Бобренко Інна. Сучасні підходи до фізичного виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку..... | 21 |
| Бродецька Анна. Робота практичного психолога в інклюзивному класі (групі): алгоритм першого етапу..... | 27 |
| Бужинецька Ксенія. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в умовах компетентнісного підходу..... | 31 |
| Вовченко Ольга. Психологічні особливості афіліації осіб з порушеннями слуху..... | 35 |
| Глоба Олександр, Гаврилов Олексій, Гладуш Віктор, Vladimír Klein, Viera Šilonová. Навігація здоров'я: донозологічна діагностика психофізичного стану дітей з ООП..... | 40 |
| Градівська Віта. Формування інклюзивної компетентності педагога: проблеми та перспективи | 44 |
| Данілавічюте Еляна. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами..... | 47 |
| Довгопола Катерина. Годування як аспект раннього втручання у розвиток дітей з важкими порушеннями зору..... | 55 |
| Дробот Олена. Специфіка комунікативних потреб дошкільників із порушеннями слуху..... | 57 |
| Дука Володимир. Особливості організації освітнього середовища дітей з особливими освітніми потребами в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»..... | 60 |
| Замша Анна. Комунікативна доступність освітнього середовища для школярів із порушеннями слуху..... | 63 |
| Ільяна Валентина. Індивідуальна стратегія надання підтримки дітям із дислексією в умовах інклюзивного середовища..... | 66 |
| Іщенко Руслан. Емоційний інтелект в структурі особистості з зоровою депривацією..... | 68 |
| Іщук Валентина. Проблема професійної підготовленості директора спеціального загальноосвітнього навчального закладу до управління якістю освіти..... | 71 |
| Ковшар Олена, Штепа Людмила. Забезпечення безперервної освіти дітей з ООП засобом інклюзивного освітнього середовища..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| Колбасова Христина. Використання інноваційних технологій в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра в умовах інклюзивно-ресурсного центру..... | 76 |
| Колупаєва Алла. Інклюзивна освіта в Україні: методологічні та нормативно-правові площини..... | 79 |
| Кондратюк Жанна. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності консультантів інклюзивно-ресурсних центрів | 82 |
| Костенко Тетяна. Теоретичні та методологічні підходи психологічного супроводу адаптації та реабілітації осіб з інвалідністю по зору..... | 87 |
| Кравець Юлія. Особливості трудової підготовки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку..... | 93 |
| Кульбіда Світлана. Українська жестова мова у науковому дискурсі..... | 97 |
| Курінна Владислава. Профілактика і подолання професійного стресу корекційних педагогів..... | 102 |
| Кушнір Галина. Дистанційне навчання незрячих учнів: організаційно-педагогічні аспекти..... | 106 |
| Легкий Олег. Особливості навчання та виховання дітей дошкільного віку з порушеннями зору..... | 109 |
| Литвинова Віра. Розвиток логічного мислення математичного спрямування у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями слуху..... | 113 |
| Литовченко Світлана. Теоретичні та методичні основи супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху..... | 118 |
| Лук'яненко Анна. Теоретичні основи інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових комплексної реабілітації осіб із зубощелепними порушеннями..... | 122 |
| Мартинюк Зоряна. Ринолалія у ракурсі сучасних досліджень..... | 126 |
| Матвєєва Олена. Психолого-педагогічний супровід дитини з розладами аутичного спектра у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням..... | 128 |
| Мацола Ірина. Особливості сенсорного розвитку дошкільників..... | 132 |
| Михайлик Катерина. Особливості формування міжособистісних стосунків учнів інклюзивного класу як основа ефективного інклюзивного навчання..... | 135 |
| Мякушко Оксана. Рекомендації зі створення оптимальних умов для розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку..... | 139 |
| Никоненко Наталія. Формування глобальної компетентності як інноваційний компонент підготовки вчителів спеціальної освіти в США..... | 147 |
| Овчаренко Марина. Електронні засоби комунікації як засіб дистанційної підтримки осіб з наслідками органічних уражень мозку..... | 151 |
| Прохоренко Леся, Процюк Радуга. Актуальні проблеми психологічного супроводу дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах соціальної ізоляції..... | 154 |
| Рібцун Юлія. Дитячий апперцептивний тест у комплексній логопсиходіагностиці темпо-ритмічних розладів..... | 158 |

| | |
|---|-----|
| Сергєєва Наталія. Інтерактивне навчання як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів з порушеннями слуху..... | 163 |
| Січкачук Наталія, Статілко Олена. Інституційна форма навчання дітей з тяжкими порушеннями розвитку в умовах закладу спеціальної освіти..... | 168 |
| Слонченко Євгенія. Проблема соціальної адаптації дітей з порушеннями зору..... | 172 |
| Сосніч Юлія. Дистанційне навчання дітей з особливими освітніми потребами як виклик сьогодення..... | 175 |
| Сухіна Ірина. Організаційні умови ефективної навчальної діяльності учнів з РДУГ..... | 178 |
| Таранченко Оксана. Зміна освітньої парадигми в освіті осіб з ООП: орієнтири для якісного поступу..... | 184 |
| Тороп Крістіна. Проблема STEM-орієнтованого навчання в освітньому процесі учнів з порушеннями інтелектуального розвитку..... | 189 |
| Трикоз Сніжана. Корекційна спрямованість занять з ліплення у розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями..... | 193 |
| Чеботарьова Олена. Інновації в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до стратегій Нової української школи..... | 198 |
| Чепчина Ірина. Інформаційна доступність освітнього процесу для жестомовних осіб..... | 203 |
| Шевченко Володимир. Реформування системи спеціальної освіти Польщі (кінець ХХ – початок ХХІ століття)..... | 208 |
| Шевченко Юлія. Особливості корекційно-розвиткової роботи при порушеннях поведінки у дітей з синдромом Дауна в аспекті формування соціальної компетентності..... | 212 |
| Шевцов А. Г. Системно-синергетична методологія галузі наук про спеціальну освіту..... | 216 |
| Ярмола Наталія. Спрямованість змісту освіти дітей з особливими освітніми потребами в контексті сучасних педагогічних інновацій..... | 221 |
| Богдан Антоніна. Корекційна спрямованість вивчення математики в умовах спеціальної школи для дітей з порушеннями зору..... | 225 |
| Гладченко Ірина. Форми організації освітнього процесу формування елементарних математичних уявлень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку..... | 231 |
| Жук Валентина. Корекційно-розвивальна робота у комплексному супроводі дітей з кохлеарними імплантами..... | 236 |
| Кравченко Наталія. Інновації в освіті осіб з особливими освітніми потребами: стратегії і технології Нової української школи. Від тематичного дня до STEM-марафону..... | 240 |
| Кучеренко Євгенія. Підґрунтя формування навичок надання відповідей на запитання щодо прочитаного тексту дітьми з РАС..... | 244 |
| Лупандіна Вікторія. Участь вихованців спеціального навчального закладу в роботі гуртків як шлях адаптації та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами..... | 249 |

| | |
|---|-----|
| Омельченко Ірина, Кобильченко Вадим. Інтрасуб'єктний тип взаємодії з персоналізованим іншим (з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном) у дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і технологія діагностування..... | 253 |
| Савчук Олена. Комплексний підхід в організації освітнього середовища для дітей із порушеннями слуху..... | 258 |
| Соколова Анна. Соціально-психологічні механізми соціальної компетентності школярів з особливими освітніми потребами..... | 262 |
| Трофименко Людмила. Комплексний підхід до вивчення моторної алалії..... | 265 |

Адамюк Наталія,
кандидат педагогічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЖЕСТОМОВНЕ АСИСТУВАННЯ: ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

До осіб з особливими освітніми потребами, для яких потрібна організація особливих умов для повноцінного навчання у неспеціальних закладах освіти та отримання якісної освіти відповідного рівня відносяться і особи, за медичною термінологією, з порушеннями слуху, які відповідно до культурного підходу в освіті називаються Глухими. Глухий – це представник лінгво-культурної спільноти, який володіє нормами жестової мови (ЖМ), активно використовує її у різних сферах суспільного та особистого життя.

Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) гарантується право кожного Глухого вільно використовувати українську жестову мову (УЖМ) у суспільному житті та навчатися УЖМ, що в словесномовному освітньому середовищі неспеціальних закладів освіти забезпечується через надання перекладацьких послуг для комунікації між особами, які використовують лише словесну мову (СМ) та Глухими здобувачами освіти, які застосовують УЖМ.

Перекладач української жестової мови – це фахівець у сфері перекладу між УЖМ і СМ. Перекладач ЖМ, який надає перекладацькі послуги в освітньому середовищі, – це освітній перекладач ЖМ і його місцем роботи є заклад освіти (школа, ПТУ, коледж, університет). Даний фахівець обов'язково повинен мати вищу освіту за спеціальністю та спеціалізацію для роботи у сфері освіти, що визначає підготовленість перекладача до забезпечення комунікативних потреб жестомовних осіб в освітньому просторі. Глухий жестомовний здобувач освіти є клієнтом, якому забезпечується надання перекладу як додаткової послуги супроводження їх

особливих освітніх потреб.

Основна умова, що зумовлює успішність перекладача ЖМ у сфері освітнього перекладу – жестомовна комунікативна компетентність. Чим вищий рівень жестомовної комунікативної компетентності перекладача ЖМ, чим глибші його знання з лінгвістики УЖМ, чим «природніші» його рецептивні та репродуктивні вміння, чим багатший його активний жестівник, чим яскравіше виражений у нього немануальний компонент УЖМ – тим краще перекладач здатен забезпечувати жестомовні комунікативні потреби здобувачів освіти.

Показником професійності освітнього перекладача ЖМ є і те, чи вимагає він від глухого здобувача освіти використання усного мовлення, оскільки ця якість є найбільш слабо розвиненою у цієї категорії здобувачів. Високопрофесійний перекладач ЖМ, знаючи психологічні особливості Глухих, буде відстоювати їхні мовні права тоді, як перекладачі ЖМ з фактично нижчою фаховою кваліфікацією можуть допуститися непоправної помилки, акцентуючи на необхідності застосовувати усне мовлення. Такий крок з боку перекладача ЖМ може зруйнувати довір'я до нього з боку здобувача освіти. Зауважимо, що глухі здобувачі освіти вдаються до усного мовлення при сприятливій та доброзичливій атмосфері стосунків з освітнім перекладачем ЖМ, викладачем та одногрупниками.

Важливим обов'язком саме освітнього перекладача ЖМ на відміну від інших сфер перекладацької діяльності є те, що високопрофесійний перекладач ЖМ є мовною моделлю для глухих здобувачів освіти. Жестове мовлення освітнього перекладача ЖМ є зразком побудови жестових фраз, які вибудовуються на основі дотримання лінгвальних норм ЖМ, певного стилю жестового мовлення. Завдяки перекладачеві ЖМ глухий здобувач освіти, особливо на ранніх етапах її здобуття, опановує граматичними та синтаксичними особливостями ЖМ, формує і розширює запас жестових одиниць.

Важливою особливістю роботи освітнього перекладача ЖМ є зміна стилів жестового говоріння відповідно до індивідуальних стилів мовлення певних викладачів чи інших учасників освітнього процесу. За цих умов глухий здобувач освіти стає здатним ідентифікувати за стилем мовлення

перекладача ЖМ того, кого він перекладає у певний момент часу без вказівки на мовця.

Отже, питання жестомовного асистування здобувачам освіти за посередництвом перекладача ЖМ – складний виклик для будь-якого фахівця і потребує ґрунтовної фахової підготовки та кваліфікації.

Список літературних джерел:

1. Адамюк Н. Б. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів і педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови. *Жестова мова й сучасність*. 2008. Вип. 3. С. 124-135.

2. Адамюк Н. Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4 (92). С. 7-14.

3. Адамюк Н. Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. Випуск LXIX. Том 3. С.7-12.

4. Адамюк Н. Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2016. Випуск LXXXIII. Том 1. С.194-202.

5. Замша А. В. Співпраця педагогів і перекладачів жестової мови в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Хмельницький: ХІСТУ«Україна», 2016. С. 133-136.

6. Zamsha, A. The specificity of cooperation between sign language interpreters and lectures in inclusive groups at higher educational institutions. *Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings of International Scientific-Practical Conference (June 28-30, 2016)*. Kielce: Holy Cross University, pp.94-97.

Бабяк Ольга,

кандидат психологічних наук,
завідувачка відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

Київ, Україна

СФОРМОВАНІСТЬ АФЕКТИВНО-КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Нові завдання сучасного реформування освіти стосовно навчання та

виховання дітей з особливими освітніми потребами вимагають формування основ життєвої компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Бабяк, Баташева, 2019, Чеботарьова, 2018). Однією з ключових детермінант успішності соціальної адаптації цієї категорії дітей є рівень сформованості у них афективно-когнітивного показника емоційного інтелекту. Вивчення афективно-когнітивного показника є новим сегментом у дослідженні емоційного інтелекту особистості з особливими освітніми потребами.

Визначення шляхів формування афективно-когнітивного показника емоційного інтелекту у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку дає змогу окреслити передумови їхнього становлення як особистості, успішного включення в соціальне життя та здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального оточення.

Незважаючи на актуальність досліджень емоційного інтелекту особистості проблема розвитку афективно-когнітивного компонента емоційного інтелекту не знайшла широкого розповсюдження у віковій і спеціальній психології. Зокрема, у низці праць науковців теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (Ізард, 2012, Семенова, 2013); розкрито емоційний розвиток в контексті особистісного розвитку (Леонт'єв, 2004); визначено зв'язок емоційного інтелекту з окремими психічними структурами: самосвідомістю, мотивацією, когнітивними процесами (Russell, 2003, Evans, 2001); взаємозв'язок емоційного інтелекту з шкільною успішністю (Fatum, 2008). Водночас порівняльний аналіз прикладних досліджень дозволяє констатувати певні особливості емоційного інтелекту, що спостерігаються на різних вікових етапах (Guastello, Guastello, 2003, Bucich, MacCann, 2019,); в специфіці функціонування його компонентів (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Втім, незважаючи на досить широке відображення емоційного інтелекту в контексті психології особистості, у практичній, віковій та спеціальній психології проблематика афективно-когнітивного показника, а саме: сприйняття, розпізнавання і розуміння власних емоцій, емоцій інших людей на різних вікових етапах психічного розвитку особистості емоційного інтелекту й до теперішнього часу випереджає рівень її теоретичної розробленості.

Нами було проведене дослідження, під час якого виявлено рівень сформованості афективно-когнітивного показника емоційного інтелекту школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. У дослідженні приймали участь 76 учнів 7–9 класів віком 14–17 років. Серед них 45 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку і 31 школяр з нормотиповим розвитком.

Вивчення сформованості афективно-когнітивного компонента емоційного інтелекту у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку здійснювалося в декілька етапів за визначеними критеріями, що дало змогу з'ясувати рівні сформованості афективно-когнітивного показника емоційного інтелекту школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Перший етап передбачає діагностику здатності сприймати, розуміти та ідентифікувати емоції; другий етап включає діагностику здатності асимілювати емоції у думках, стимулювати за допомогою емоцій мисленнєві процеси.

У ході кількісного та якісного аналізу результатів дослідження було з'ясовано, що школярі з порушеннями інтелектуального розвитку мають переважно середній та низький рівні сприймання та розуміння емоцій (62,5%), ніж у школярі з нормативним розвитком (80%).

В результаті дослідження було встановлено недостатню сформованість афективно-когнітивного показника емоційного інтелекту у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку: зниження рівня сприймання емоцій за експресією; поверховість сприймання експресивних ознак, нечіткість уявлень про них; недостатня диференційованість складових елементів емоційного еталону; труднощі орієнтування в сукупності емоційних ознак різних модальностей; недостатність розуміння соціальних емоцій та змісту морального вчинку. За результатами експериментального дослідження доведено, що низький стан сформованості афективно-когнітивного показника емоційного інтелекту призводить до значних труднощів, що виникають під час взаємодії один з одним, а це в свою чергу впливає на подальшу соціалізацію та інтеграцію в соціум.

Таким чином, аналіз даних експериментального дослідження дає підставу зробити висновок про існуюче неблагополуччя в особистісному розвитку і

емоційному інтелекті школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони почувають себе незахищеними, мають емоційну тривогу і тому знаходяться в підвищеній залежності від оточення. Наявність глибокої своєрідності емоційно-вольового розвитку значною мірою визначає низький рівень сформованості афективно-когнітивного показника, будучи однією з причин малої соціальної активності і низького рівня соціальної адаптації дітей цієї категорії.

Такі висновки спонукають до вивчення шляхів корекційної роботи з формування афективно-когнітивного показника емоційного інтелекту.

Список літературних джерел:

1. Бабяк О. О. Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. К.: ТОВ «Наша друкарня», Вип 16. 2020. С. 21-32.

2. Бабяк О. О., Баташева Н.І. Корекція розвитку емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, № 1., 2020, С.14-21.

3. Изард К. Е. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.

4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. *Психология эмоций*. СПб.: Питер, 2004, С. 257–267.

5. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток. Навч.-метод. посібник. Харків.: «Ранок», 2020, 128 с.

6. Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 110(1):145.

7. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D., McCann C. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*. 2003. 46. P. 69-96.

Баташева Наталія,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ

Сучасні вимоги суспільства до розвитку особистості спонукають до необхідності реалізувати ідею індивідуалізації навчання, що враховує готовність дітей до школи, стан їхнього здоров'я, індивідуально-типологічні

особливості. Побудова освітнього процесу з урахуванням особливостей кожної дитини має стати нормою роботи загальноосвітньої школи, в ході якого вони можуть досягати якнайповнішого прогресу в соціальному розвитку. Відтак, соціальна адаптація та реабілітація мають бути основою системи психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Такий підхід дозволяє розглядати корекцію і компенсацію порушень розвитку не як кінцеву мету, а як одну з найважливіших умов найбільш адекватного та ефективного входження дитини з ООП в соціум. Це безпосередньо стосується останнім часом великої групи дітей із труднощами у навчанні, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку (далі – діти з ЗПР). Такі діти не готові до навчання в школі і зазнають труднощів у засвоєнні загальноосвітніх програм, мають порушення ціннісно-особистісної орієнтації, порушення інтелектуального та особистісного розвитку, часткове відставання у розвитку психічних функцій (Т. Ілляшенко, К. Лебединська, Л. Прохоренко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, Т. Сак, Р. Тригер, У. Ульєнкова та ін.) [1, 2].

Успішність навчання дітей із ЗПР залежить від ефективної організації корекційно-розвивальної роботи як вагової складової освітнього процесу, що полягає у застосуванні комплексу заходів у закладі загальної середньої освіти, створенні умов для розвитку дитини, реалізації її потенційних можливостей, подолання бар'єрів, що заважають її навчанню та соціалізації.

Корекційно-розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу – його змістом, методикою, організаційними формами. А педагогічний процес, метою якого є корекція розвитку дитини, визначається як корекційно-спрямований. Варто зазначити, що без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність навчання й виховання дітей: ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, уміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності,

психологічних закономірностей впливу на нього. Саме предмет корекції, тобто те, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, визначає мету, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, показники його результативності. Отже, корекційно-розвивальну роботу забезпечують такі компоненти педагогічного процесу: цільовий; організаційний; змістовий; методичний; результативний.

Задля забезпечення фахової корекційної допомоги в умовах навчального закладу створюється команда супроводу з різнопрофільних спеціалістів, які беруть участь у розробці та реалізації індивідуального навчального плану (ІНП) учня. Також невід'ємними членами навчальної команди будуть батьки учня, з якими обговорюються й узгоджуються усі дії та заходи, котрі проводитимуть із дитиною у навчальному закладі, а також визначається можливість реалізації ІНП в домашніх умовах, результатом такої співпраці є погоджена батьками програма розвитку та навчання дитини.

Організація корекційно спрямованого навчання передбачає підготовку та створення умов, необхідних для роботи учнів над засвоєнням програмного матеріалу, подолання проблем у навчанні, висвітлених у ІНП. Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань: визначення оптимальної її форми, типу уроку та його структури, а також забезпечення учнів необхідними навчальними матеріалами, інструментами тощо. Тобто, дитина із ЗПР не повинна займати особливого становища у класі, вона має почуватися природно і досягти максимальної самостійності.

Корекційний вплив та навчання дитини можуть здійснюватися на одному й тому ж програмному матеріалі. Проте, залежно від поставленої мети, обраних форм організації навчання, типу уроку чи заняття, змінюватиметься сила, темп корекційного впливу та якісного засвоєння знань. Тому, щоб навчальний матеріал мав корекційне значення і сприяв становленню певної складової розвитку, він має забезпечувати досягнення освітньої мети, враховувати особливості його засвоєння та уможливлювати в процесі навчання проведення корекційно-розвивальної роботи.

Постановка й досягнення мети відповідно до визначеного предмета корекційного впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, визначених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальний показник розвитку – становлення в дитини діяльності, всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довільність, загальнонавчальних і загальнотрудових умінь, розвиток чи сформованість визначених як предмет впливу складових психофізичного розвитку [3].

Задля досягнення позитивних якісних змін у процесі організації корекційно-розвивальної роботи фахівцям необхідно дотримуватися визначених наукою принципів: системності корекційних, профілактичних і розвивальних цілей; єдності діагностики та корекції; пріоритетності корекції каузального типу; діяльнісний принцип корекції; врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини; комплексності методів психологічного впливу; активного залучення найближчого соціального оточення.

Система комплексної корекційної допомоги дітям з труднощами у навчанні в умовах закладу освіти передбачає: медичну допомогу (підтримуюча терапія, лікувальна фізкультура та ін.); педагогічну допомогу (навчання, виховання та розвиток); психологічну допомогу (психологічна корекція, оптимізація сімейного клімату та ін.); соціальну допомогу (надання можливості соціалізуватися).

Основними завданнями корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР в умовах освітнього закладу є:

1. Розвиток емоційно-особистісної сфери та корекцію її порушень (гармонізація афективної сфери дитини; запобігання і подолання негативних рис особистості та формування характеру; розвиток і тренування механізмів, що забезпечують адаптацію дитини до нових соціальних умов та ін.);
2. Розвиток пізнавальної діяльності та цілеспрямоване формування

вищих психічних функцій (стимуляція пізнавальної активності як засобу формування пізнавальної мотивації; розвиток уваги; розвиток пам'яті; розвиток сприймання; просторових і часових уявлень; формування розумової діяльності; розвиток мовлення та ін.);

3. Формування довільної регуляції діяльності та поведінки (вмінь ставити та утримувати мету діяльності; планувати дії; визначати і зберігати спосіб дій; самоконтролю, оцінювання процесу і результату діяльності).

Корекційно-розвивальна складова у навчальному процесі повинна мати випереджаючий характер, не тільки вправляти й удосконалювати те, що досягла дитина, а й активно формувати те, що має розвинути у найближчій перспективі.

Під час складання корекційно-розвивальної програми необхідно дотримуватись таких методичних вимог: чітко сформулювати основну мету психолого-педагогічної корекційної роботи; виділити коло завдань, які мають конкретизувати основну мету; визначити зміст корекційних занять, враховуючи індивідуально-психічні особливості дитини, розвиток провідного виду діяльності; визначити форму роботи з дитиною; підібрати відповідні методи й техніки із врахуванням вікових, інтелектуальних та фізичних можливостей дитини; запланувати форму участі батьків та інших спеціалістів у корекційному процесі; розробити методи аналізу оцінки динаміки корекційно-розвивального процесу; підготувати приміщення, необхідне обладнання та матеріали.

Під час планування та реалізації корекційної програми необхідно розуміти: що невдача в досягненні її цілей може не просто зберегти вихідну ситуацію неблагополуччя дитини, але й зробити її тяжчою. Тому необхідно контролювати динаміку роботи, відповідально ставитись до планування й проведення корекції.

Таким чином, корекційна допомога дітям з труднощами у навчанні розглядається як вагома складова навчально-виховного процесу в закладі освіти, що спрямована на забезпечення успішного їх включення в соціальне життя та розвиток здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального оточення.

Список літературних джерел:

1. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. Київ : Початкова школа, 2003. 128 с.

2. Сак Т.В. Психолого-педагогічна типологія затримки психічного розвитку та її реалізація в організації корекційного навчання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 33. С. 164-169.

3. Сак Т.В., Прохоренко Л.І., Омельченко І.М., Логвінова І.П., Бабяк О.О. Концепція науково-методичного забезпечення формування навчальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку (Проект). Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. № 3 (75). С. 7-17. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/107198/>.

Блеч Ганна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу освіти осіб з інтелектуальними порушеннями
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Нові демократичні засади розвитку суспільства вимагають перегляду теорії та практики спеціальної освіти і визначення ефективних корекційно-розвиткових технологій навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. У цьому контексті актуальним є забезпечення належних умов для здійснення інноваційної діяльності, пошук оптимальних методів, прийомів навчання, зокрема, сучасних технологій навчання грамоти для дітей з інтелектуальними порушеннями розвитку.

Навчання грамоти – складний і важливий період у житті дитини, коли вона опановує первинні навички читання та письма. Читання та письмо – види мовленнєвої діяльності, основою для яких є усне мовлення. Основою для навчання грамоти є загальномовленнєвий розвиток дітей. Тому під час підготовки до навчання грамоти важливий весь процес мовленнєвого розвитку дітей (розвиток зв'язного мовлення, словника, граматичної сторони мовлення, виховання звукової культури мови).

Цілеспрямована підготовка до навчання грамоти, формування

елементарних знань про мову підвищують рівень її довільності та усвідомленості, що в свою чергу здійснює вплив на загальний мовленнєвий розвиток, підвищення мовленнєвої культури дітей. Таким чином, необхідний двобічний зв'язок між процесом розвитку мовлення та підготовкою до навчання грамоти. Писемне мовлення – це зорова форма існування усного мовлення. В ньому моделюється, тобто позначається певними графічними знаками, звукова структура слів усного мовлення, часова послідовність звуків переводиться у просторову послідовність графічних зображень, тобто букв.

Читання є складним психічним процесом, і насамперед, смислового мовлення, його розуміння. Читання починається із зорового сприймання, розрізнення та впізнавання букв. На цій основі відбувається співвіднесення букв із відповідним звуками та здійснюється відтворення звуковимовного образу слова, його прочитання. І, нарешті, внаслідок співвіднесення звукової форми слова з його значенням здійснюється розуміння прочитаного.

Читання та письмо є аналітико-синтетичним процесом, який включає звуковий аналіз і синтез елементів мовлення. О. Р. Лурія визначав читання як особливу форму імпресивного мовлення, а письмо – як особливу форму експресивного мовлення.

Процес вироблення первинних навичок читання, письма і мовленнєво-комунікативних умінь залежить від психологічних, фізіологічних і фізичних закономірностей сприймання особистості та її індивідуальних особливостей.

Порушення інтелектуального розвитку значно перешкоджають своєчасному і повноцінному розвитку і формуванню мовленнєвої діяльності. Це означає, що у дітей спостерігаються відставання у розвитку граматичної, лексичної та фонематичної сторін мовлення, які викликають значні порушення формування інтелектуального компонента усіх ланок мовленнєвої діяльності. Психологічна основа технології навчання грамоти полягає у доборі таких методичних прийомів, які б враховували особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, дитини з інтелектуальними порушеннями.

У традиційній методиці початкового навчання грамоти навчають за

звуковим аналітико-синтетичним методом, розробленим К. Ушинським. Сама назва говорить про те, що в основі навчання лежить аналіз і синтез звукової сторони мови та мовлення. Дитина зможе навчитися читати та писати лише тоді, коли оволодіє вмінням переводити графічні знаки у звуки і навпаки, тобто навчиться здійснюватися звуко-буквений аналіз слів.

У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, які не можуть засвоїти звуковий аналіз слів застосовують систему методичних прийомів, елементи нетрадиційних технологій навчання читання та письма наприклад, М. Монтесорі, М.Зайцева, Г. Домана та їх прихильників та послідовників.

Так, за технологією М. Монтесорі, навички читати як інтелектуальний акт, є вищим ступенем розвитку чуттєвого сприймання у дітей, а навички писати – акт, у якому переважають психомоторні механізми. Тому вона і вирішила вчити дітей обмацувати пальчиками контури букв абетки для підготовки руки дитини до письма. Саме тому свій метод педагог визначила як «метод письма», оскільки засвоєння грамоти автор започаткувала з письма, а не з читання.

В основі технології М. Зайцева лежить відомий принцип навчання читання не по буквах або складах, а по складових частинах. Складовою частиною, за М. Зайцевим, вважається співзвуччя приголосного звуку з голосним (*на по-лі*), окремий голосний звук в якості складу (*І-ра*), а також приголосний з м'яким знаком (*мі-ль*). При цьому матеріал, з яким працює дитина в процесі навчання, простий – це кубики. На кожній грані кубика написана одна зі складових частин, причому кожна має свій колір. Дитина вивчає не написання окремих букв, а відразу написання різних складів чи складових частин: *га, гу, ро, са, сі, си*. Потім вони легко складаються в слова: *гу-си, ро-са*.

В результаті напрацювань педагога М. Зайцева виникла ціла система розвитку навчання грамоти дітей, заснована на наступних базових принципах:

- 1) принцип перший – вчитися, граючи;
- 2) принцип другий – читання по складових частинах. Діти не вчать букви, а читають відразу по складах і складових частинах. Вони записані в навчальних таблицях і на гранях кубиків.

3) принцип третій – починаємо з «письма». Діти показують в таблиці потрібні склади (складові частини) або знаходять кубики для складання слова, тобто вони перетворюють звуки в знаки – а отже, пишуть! Суть методу М. Зайцева в тому, щоб показувати дитині слова, а не пояснювати, як окремі літери зливаються в склади, а потім у слова.

Часто дітям з інтелектуальними порушеннями розвитку складно навчитися читати, просто вивчаючи букви. Тож доводиться шукати альтернативні способи, які б допомогли відкрити для всіх дітей дивовижний світ читання.

Один із можливих варіантів вирішення цієї проблеми запропонував американський лікар-фізіотерапевт Г. Доман. Ця технологія, побудована на основі використання методу цілих слів (О. Декролі, Г. Доман). Процес навчання грамоти має здійснюватися паралельно з мовленнєвим розвитком дітей. Треба записувати назви різних предметів на окремих картках. Таким чином, дитина матиме можливість фіксувати свою увагу не лише на предметі, а ще й на слові, яке його позначає. Пам'ять дитини буде паралельно фіксувати образ і слово. Далі картки систематизуються за тематичними групами і показуються дитині кілька разів протягом дня. Після опрацювання карток переходять до читання словосполучень, речень тощо. Нині його методику називають «глобальним читанням». На сьогодні глобальне читання активно використовують для навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку. Ця технологія, відбувається за тими ж принципами, що і оволодіння усним мовленням. Ми опановуємо говоріння завдяки тому, що з самого дитинства постійно чуємо мову інших людей. За цією логікою, тоді ж дитина може навчитися читати, постійно сприймаючи конкретні слова (візуально та на слух). Адже людина мислить цілими слова та поняттями, а не окремими буквами. Літери, які їх утворюють, є для дитини абстракціями (на відміну від реальних предметів). Тож і вивчити слово, яке позначає конкретний образ, простіше, ніж запам'ятовувати кожен букву.

На сьогодні не існує універсальної технології навчання грамоти для дітей з інтелектуальними порушеннями. У процесі навчання дітей необхідно спиратися на їхні індивідуальні психофізичні, мовленнєві здібності та

особливості.

У навчанні читання та письма методи і прийоми розглядаються як взаємопов'язані способи навчання, що разом складають систему. Тобто для практики навчання грамоти дітей з інтелектуальними порушеннями важливим є не стільки розмежування методів і прийомів, скільки підпорядкування їх результату у вигляді дидактичних завдань. Певні цілі навчальної діяльності вибудовують ієрархію відповідних їм методів і прийомів, дій, як основних, так і допоміжних. Отже, формування навички читання та письма передбачає розумне поєднання чинних традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання.

Комплексне, використання різних технологій, поєднання традиційних та інноваційних принципів навчання, використання методичних прийомів, які не суперечать основним методикам, інтеграція змісту освіти, що лежить в основі аудіо-візуально-кінестетичного методу навчання дозволить створити оптимальні умови для оволодіння грамотою.

Список літературних джерел:

1. Антосюк О., Ведмідь О., Дишлюк Т., Онофрійчук Н. Використання елементів М. Монтесорі у роботі з розумово відсталими дітьми / О. Антосюк, О. Ведмідь, Т. Дишлюк, Н. Онофрійчук // Навч.- метод. посібник. Біла Церква, 2011.
2. Андреева В.М. Такі різні діти! Що з ними робити // Початкове навчання і виховання. – 2009. – № 4. (Вкладка) – С.32-1– 32-16.
3. Блеч Г.О. Особливості навчання грамоти дітей з інтелектуальними порушеннями / Г.О. Блеч // Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: збірник наукових праць. Вип. 10. – К., 2018. – С. 10-15.
4. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання. К., 2007. 112 с.

Бобренко Інна,
науковий співробітник
відділу освіти осіб з інтелектуальними порушеннями
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**
У межах реалізації Концепції «Нова українська школа» та Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року

одним із першочергових завдань, які поставлені перед закладами освіти є здоров'язбереження учнів [3, 6]. І сучасні тенденції удосконалення змісту освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема, з порушеннями інтелектуального розвитку, вимагають якісних змін змісту навчання.

Фізичний стан і рухові можливості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку впливають на її здібності у навчанні, визначають дієздатність у ігровій і практичній діяльності, резерви організму щодо компенсації відхилень психофізичного та психоемоційного розвитку та у її подальшій соціальній адаптації [4, 7, 8, 9].

Ефективність вирішення оздоровчих, освітніх, розвиваючих, корекційних і виховних завдань адаптивної фізичної культури учнів початкової ланки освіти з порушеннями інтелектуального розвитку великою мірою залежить від дотримання критеріїв вибору фізичних вправ, що застосовуються при проведенні всіх форм занять з фізичного виховання. При цьому потрібно враховувати: вікові особливості учня; індивідуальні особливості психофізичного та психоемоційного розвитку дитини; рівень фізичної підготованості учня; міжпредметний зв'язок, як ланку підвищення ефективності освітнього процесу.

При проведенні занять з фізичної культури необхідним є спостереження та постійний лікарсько-педагогічний контроль стану кожного учня, індивідуальний підхід до розробки завдань і методики тренувального процесу [1, 7, 8, 10].

Потрібно відзначити особливу важливість індивідуального і диференційованого підходу у зв'язку з тим, що учні, що належать за станом здоров'я до підготовчої групи, виконують програму основної, за виключенням індивідуально протипоказаних вправ. Учні, які належать за станом здоров'я до спеціальної медичної групи, займаються за спеціальною навчальною програмою.

В адаптивному фізичному вихованні молодших школярів важливим є якісне забезпечення контролю. Мета проведення контролю дій учнів –

виявлення адекватності педагогічно спрямованих дій та їхніх ефектів запланованим результатам і, при виникненні невідповідності, прийняття необхідних рішень з корекції дій управління. Це забезпечує можливість своєчасного внесення змін у проведення корекційно-розвивальних заходів.

Види контролю у фізичному вихованні учнів початкової ланки освіти: педагогічний; лікарський; самоконтроль (для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями не характерний).

Педагогічний контроль – це контроль з боку педагога, інструктора з фізкультури. Дані педагогічного контролю занять з фізичного виховання підлягають документальному обліку (заповнення журналів, щоденників, облікових бланків з графіком динаміки показників).

Види педагогічного контролю: попередній; оперативний; поточний.

Попередній контроль проводять з метою виявлення початкового рівня психофізичних можливостей учня, особливостей індивідуального фізичного розвитку та зони його найближчого розвитку. Проводиться сумісно з лікарським контролем розвитку дитини.

Оперативний контроль визначає оцінку реакцій організму на фізичне навантаження під час занять з фізичної культури та після них, техніку виконання вправ, можливості зміни завдань тощо. Також використовується з метою визначення інтенсивності навантаження на занятті та адекватності фізичних навантажень функціональним можливостям дітей.

Поточний контроль проводять з метою оцінювання ефективності проведення заняття з фізичного виховання, серії занять, окремої оздоровчої програми тощо. Наприклад, оцінювання фізичної підготовленості учня в кінці чверті.

Розглянемо особливості забезпечення одного з складових компонентів корекційно-розвивального впливу засобів фізичного виховання при роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку – величини фізичного (тренувального) навантаження.

Фізичне навантаження – ступінь інтенсивності та тривалість м'язової

роботи. Супроводжується підвищеним (відносно стану спокою) рівнем функціонування організму дитини. Визначається величиною енергетичних витрат організму дитини, потужності здійсненої роботи.

Фізичне навантаження (за величиною): мале, середнє, значне, велике.

Фізичне навантаження (за характером): а) загальне, локальне, регіональне; б) статичне, динамічне, вибухове; в) тренувальне, змагальне; г) специфічне, неспецифічне.

Фізичні навантаження також розрізняють за спрямованістю та за координаційною складністю.

Припустимий рівень фізичного навантаження [1]: незначне почервоніння шкіри обличчя; незначна пітливість; дихання ритмічне, дещо прискорене; психоемоційні реакції адекватні (звичайні для конкретної дитини); рухи чіткі, цілеспрямовані.

Регуляція рівня фізичного навантаження дитини здійснюється: 1) тривалістю виконання кожної вправи чи її елементу; 2) швидкістю виконання; 3) амплітудою виконання; 4) кількістю вправ і їх повторень; 5) зміною умов виконання рухових дій (використання в.п., що полегшують чи ускладнюють рух; застосування самоопору, опору партнера); 6) застосуванням підготовчих і підвідних вправ; 7) зміною рівня координаційної складності вправи; 8) зміною тривалості відпочинку між вправами чи їх серіями та його характеру (застосування дихальних вправ, вправ на розслаблення та вправ незначного рівня інтенсивності з включенням інших груп м'язів); 9) зміною ваги предметів (приладів), що використовуються.

Дозування фізичних навантажень забезпечує відповідну реакцію організму дитини на виконану роботу, що дає можливість реалізувати поставлені корекційно-розвивальні завдання. Надмірне навантаження шкодить здоров'ю учня, а недостатнє – не має тренувального впливу.

При проведенні роботи дуже велике значення має індивідуальний підхід до дозування фізичних навантажень при роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку [7]. Для контролю рівня навантаження

використовують визначення частоти серцевих скорочень (ЧСС) і спостереження (педагогічне та лікарсько-педагогічне). Рівень фізичного навантаження залежить від сумарної кількості виконаної роботи на занятті, від рівню її інтенсивності. Відповідність рівня фізичного навантаження енергетичним можливостям організму дитини – один з принципів вибору величини тренувального впливу.

При плануванні навчально-виховної роботи потрібно забезпечити регуляцію рівня фізичного навантаження школярів відповідно їх індивідуальним можливостям. З цією метою застосовується диференційований підхід, варіація використання об'єму та інтенсивності навантажень в залежності від особливостей вікового розвитку рухових якостей, рівня фізичної підготованості школярів, їх статі. Система диференційованого підходу передбачає розподіл дітей при проведенні занять на відповідні підгрупи за рівнем функціонального розвитку, що дозволяє індивідуалізовано надавати фізичне навантаження на заняттях з фізичного виховання, сприяючи розвитку та тренуванню органів і систем дитячого організму.

Необхідним є постійний педагогічний контроль фізичних навантажень та лікарсько-педагогічний контроль за станом здоров'я учнів у процесі проведення занять [7, 8, 10]. При цьому, потрібно враховувати особливості розвитку волі та комунікативних навичок дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями; зважати на зовнішні ознаки втоми (прискорення дихання; зниження швидкості реакції, темпу та швидкості руху, інтенсивності м'язових зусиль, погіршення координації тощо).

При перших ознаках втоми доцільно дати дитині можливість відпочити, для чого застосовуються дихальні вправи, вправи на розслаблення; після чого робота продовжується спочатку в низькому темпі, згодом – посилення рівня інтенсивності (під індивідуальним контролем). Розробка індивідуальної програми тренування і постійний контроль стану кожного учня сприяють підвищенню оздоровчого впливу заняття.

Заняття з фізичного виховання, цікаві для дітей, викликають у них

позитивні емоції і меншу втому. Одним з дієвих шляхів, що сприяють підвищенню мотивації рухової діяльності школярів є створення таких умов, які дозволять дітям отримувати задоволення в результаті здійснення ними дії.

Реалізація завдань програми з адаптивної фізичної культури молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку залежить від відповідності комплексу використаних засобів адаптивного фізичного виховання та дотримання гігієнічних принципів при організації навчального процесу індивідуальним особливостям психофізичного розвитку дітей, у зв'язку з тим, що кожен з них має свою динаміку та потенційні можливості розвитку.

Список літературних джерел:

1. Вільчковський Е.С., Козленко М.П., Цвек С.Ф. Система фізичного виховання молодших школярів. К. : ІЗМН, 1998. 232 с.

2. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 143-159.

3. Концепція Нової української школи Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola>

4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку / навч.-метод. посіб. / Чеботарьова О.В., Трикоз С.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Королько Н.І., Дмитрієва І.В., Остапенко Л.І., Тарновська Л.І., Гломозда І.В., Чухліб О.А., Стрілець Л.В.– К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 90 с.

5. Кульбіда С.В. Освіта ХХІ століття. *Дефектологія*. № 2. 2006. С.54-56.

6. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021-2022 навчальному році» від 30.08.2021 року № 1/9-436. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci>

7. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладченко, О.І. Мякушко, С.В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н.А. Ярмола. За ред.: О.В. Чеботарьової, І.В. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 450 с.

8. Теорія і методика фізичного виховання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. фіз. виховання і спорту: у 2 т. [Т.Ю. Круцевич, Н.Є. Пангелова, О.Д. Кривчикова та ін.: за ред. Т.Ю. Круцевич]. [2-ге вид. переробл. та доп.]. К.: Київський національний університет фізичного виховання і спорту України, вид-во «Олімпійська література», 2017. Т. 2 Методика фізичного виховання

різних груп населення. 448 с.

9. Трикоз С.В., Блеч Г.О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

10. Шиян Б.М., Вацеба О.М. Теорія і методика наукових педагогічних досліджень у фізичному вихованні та спорті: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2008. 276 с.

Бродецька Анна,
психолог спеціальної школи-інтернату №26,
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ (ГРУПІ): АЛГОРИТМ ПЕРШОГО ЕТАПУ

Постановка проблеми. Перед практичними психологами в інклюзивних класах (групах), особливо, якщо вони не мали попереднього досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і вперше стикаються з ними, гостро постає питання щодо алгоритму роботи з цими дітьми і особливо – з чого почати.

З метою підвищити компетентність практичних психологів, спрямувати та підвищити ефективність їхньої роботи в інклюзивному класі (групі), опишемо алгоритм першого етапу діагностики, який включає *першу зустріч з дитиною та її сім'єю, діагностику і складання індивідуальної картки розвитку*, а також визначення щодо подальшої командної роботи.

Аналіз наукових досліджень. В психологічній роботі досить ґрунтовно описані різні аспекти роботи шкільного психолога (Дубровина, 1991; Марінушкіна, 2007), Разом з тим, специфіка роботи шкільного психолога в загальних освітніх закладах з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку дітьми в інклюзивних класах (групах) досі не знайшла ґрунтового описання.

Актуальність питання, пов'язана з розвитком інклюзивної освіти в Україні, обумовила **мету статті:** визначити чіткий алгоритм роботи практичного психолога з дітьми з інтелектуальними порушеннями на першому етапі діагностики і початку командної роботи.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень.

Діагностика з першої зустрічі. Вся робота починається з *бесіди*, яка в психології виступає в якості емпіричного методу одержання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації. Цей метод досить широко використовується в різних сферах психології: соціальній, медичній, дитячій та ін. В окремих випадках бесіда виступає основним засобом отримання фактичних даних, а також застосовується як спосіб введення дитини в ситуацію психологічного експериментування: від чіткої інструкції до вільного спілкування в психотерапевтичній ситуації.

Звичайне діагностичне інтерв'ю будується за такою структурою: а) привертання уваги дитини; б) вільні, некеровані вимовляння дитини; в) загальні питання; г) розширене вивчення.

Під час інтерв'ю слід добре ознайомитися з активним словниковим запасом дитини. Вирази та теми для спілкування з дитиною слід обирати, враховуючі вік і стать дитини; звертатися до дитини слід принципово, називаючи її на ім'я (тому перед цим слід поцікавитися, як її називає мама); треба розуміти всі особливості дитячого словникового запасу. Питання розділяємо на два типи: відкриті та закриті.

Слід пам'ятати, що **знайомство з дитиною** починається ще в коридорі чи фое, де ви її зустріли. Не забувайте – дитина це особистість! Тому, привітавшись з батьками, слід вітатися й з дитиною, спустившись для зорового контакту на рівень її очей.

Звісно, частіше за все, батьки намагаються відповісти за дитину, але (пам'ятаючи, що дитина – особистість!) потрібно звертатися до неї. НЕ можна ігнорувати дитину і в її присутності говорити тільки з батьками. Лише у випадку, якщо у дитини наявні проблеми з мовленням, батьки можуть допомогти їй відповісти.

Збір анамнезу проводиться з батьками. При цьому бажано, щоб дитина вийшла з кімнати до іншої кімнати, або гралася іграшками якомога далі. Слід пам'ятати, що при дитині не можна її обговорювати.

Таким чином, на першій зустрічі можна скласти дружні відносини з дитиною та зібрати для себе короткий анамнез, на основі якого буде базуватися подальше діагностування дитини та складання індивідуальної програми розвитку.

Діагностика в роботі дитячого психолога займає досить значну частку часу і потрібна для того, щоб краще пізнати дитину, побачити динаміку її розвитку, визначити актуальну зону розвитку дитини та виявити найближчу зону її розвитку. Діагностику можна проводити у групі та індивідуально.

Метою обстеження є загальне дослідження особистості, виявлення рівня її інтелектуального розвитку та оцінка пізнавальних процесів, на основі якого психолог планує корекційно розвивальну програму, ні в якому разі не роблячи однозначних висновків про дитину.

Методи діагностики умовно можна поділити на п'ять великих груп:

1. *Внутрішньоособистісна діагностика*. Сюди відносять всі тести, які допомагають познайомитись і вивчити внутрішній світ дитини¹
2. *Методики для визначення рівня розвитку психічних процесів*: пам'яті², мислення³, уваги⁴, сприймання⁵).
3. *Міжособистісна діагностика*⁶.
4. *Методики на визначення рівня готовності до школи*⁷.

¹«Будинок, дерево, людина»; «Малюнок дерева»; «Неіснуюча тварина»; «Малюнок людини; Тест Люшера; «Кольоровий тест відносин»; «Кактус»; «Баранчик у пляшці»; «Дитячий апперцептивний тест; Тест руки Вагнера; «Вулкан» – діагностика агресивності; Методика на виявлення дитячих страхів О. Захарова і М. Панфілова; Асоціативний тест «Подорож» З. та Н. Некрасови; «Сходинок. Діагностика самооцінки»; «Людина піддощем»; Проективна методика для діагностики шкільної тривожності (А. Прихожан); Проективна методика «Дерево».

²Піктограми Лурії; Методика «10 предметів» Т. Марцинковської; методика «Образна пам'ять».

³Іатриці Равена; Тест Векслера; тест «Саме не схоже» Л. Венгера; тест «Невербальна класифікація» і тест «Виключення четвертого» Т. Марцинковської.

⁴«Коректурна проба» Б. Бурдона; «Простав позначки» – методика для вивчення концентрації та стійкості уваги; модифікація методу П'єрона-Рузера; методика «Знайди відмінності».

⁵«Чого не вистачає на цих малюнках?» Р. Немова; методика «Розрізані картинки» і тест «Коробочка форм» Т. Марцинковської.

⁶«Малюнок сім'ї»; «Сім'я тварин»; «Три дерева»; Методика Рене Жилія; Методика «Два будиночки»; «Річниця весілля батьків» – діагностика бачення дитиною себе в сімейній системі; діагностика прихильності дитини з використанням методики «Малюнок пташиного гнізда»; техніка незакінчених речень, яка допоможе в діагностиці та терапії дитячо-батьківських відносин.

5. Додаткові методики⁸.

Отримані під час проведення діагностики результати являють собою актуальну зону розвитку дитини. Опираючись на ці результати, можна виявити можливості дитини, а основний напрямок буде спрямовуватися на розширення зони розвитку.

Під час діагностики психолог має звертати увагу на те, які завдання дитина майже виконала правильно та що б вона могла зробити, якщо б їй трохи допомогти. Отримані дані потрібні для того, щоб виявити зону найближчого розвитку, скласти корекційно розвивальну програму, отримати кращі результати і допомогти дитині оволодіти новими навичками.

На основі діагностичного вивчення психолог у роботі з дітьми має ставити перед собою наступні завдання:

- 1) розвиток, на основі активізації роботи всіх органів чуттів, сприйняття явищ і об'єктів навколишньої дійсності в сукупності їх властивостей;
- 2) формування просторово-часових орієнтувань;
- 3) створення сприятливих умов для розвитку дитини, встановлення зв'язків і дружніх відношень між дитиною, сім'єю та закладом освіти;
- 4) формування комунікативної діяльності, розвиток та корекція мовлення дитини;
- 5) формування навичок соціальної адаптації та соціалізації;
- 6) корекція пізнавальної активності шляхом систематичного цілеспрямованого розвитку у дітей сприйняття кольору, форми, величини;
- 7) забезпечення якісного психологічного супроводу виховному процесі;
- 8) робота над покращенням пам'яті, уваги, мислення.

Одним із важливих аспектів у роботі з дітьми, які мають особливості

⁷Філіппінський тест; тест Керна-Йірасика; «Опитувальник орієнтовного тесту шкільної зрілості» Керна-Йірасика; «Будиночок» Н. Гуткіної; «Діагностика мотиваційної готовності до школи» Т. Марцинковської; методика «Бесіда про школу» Т. Нежної; «Тест короткочасної пам'яті та умовиводів».

⁸Діагностика дітей методикою CARS —« Childhoodautismratingscale (Шкала оцінювання дитячого аутизму)» Е. Шоплера; «Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів» Т. Ілляшенко, Н. Стадненко, А. Обухівська.

психофізичного розвитку, – це навички самообслуговування. Для діагностики рівня їх сформованості можна використати опитувальник для батьків, а також використовувати метод включеного спостереження.

Отримавши результати поглибленого вивчення можна вже ефективно будувати командну роботу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, запропонований у статті алгоритм першого етапу діагностики сприятиме підвищенню компетентності практичних психологів (особливо тих, кому доводиться працювати в інклюзивних класах чи групах, не маючи досвіду роботи з особливими дітьми) щодо першого знайомства з дитиною з інтелектуальними порушеннями, особливостями взаємодії на першому етапі знайомства і стане гарною підмогою під час визначення стратегії роботи з дитиною та складання індивідуальної програми розвитку дитини.

Список літературних джерел:

1. Бродецька, А. А. (2019). Робота з батьками в інклюзивній групі: які аспекти врахувати психологу. *Практичний психолог: Дитячий садок*, 3, 23-32.
2. Бродецька, А. А. (2019). Діагностика під час роботи з дітьми, що мають порушення психофізичного розвитку. *Практичний психолог: Дитячий садок*, 9, 47-52.
3. Бродецька, А. А. (2019). Корекційно-розвивальна робота в інклюзивній групі. *Практичний психолог: Дитячий садок*, 10, 29-37.
4. Райгородский, Д. Я. (2008). *Энциклопедия психодиагностики* (Том 1. Психодиагностика детей).
5. Семенович, А. В. (2015). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод заменяющего онтогенеза*. М.: Генезис (7-е изд.).

Бужинецька Ксенія,
молодший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Виклики сьогодення зумовили розроблення концептуальних положень Нової української школи, що передбачають необхідність гуманізації навчання,

особистісного й компетентісного підходу, спрямування на розвиток здібностей всіх учнів, зокрема й з особливими освітніми потребами, взаємозв'язок яких має забезпечити психологічний комфорт і сприяти особистісному розвитку дітей.

Законцепцією Нової української школи (НУШ) та концепцією розвитку інклюзивної освіти ключовими завданнями НУШ є повноцінне включення дитини з особливими освітніми потребами у навчальну діяльність, що потребує адаптації освітнього простору для таких дітей: диференціації навчання, розроблення індивідуального навчального плану та ін. У цьому ключі чільне місце посідає оцінювання навчальних досягнень, яке має бути безпосередньо пов'язане з реальними навчальними результатами дитини та її індивідуальними особливостями розвитку. Освітній процес має забезпечити різнобічний розвиток особистості дитини, формування загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що дасть змогу ефективно взаємодіяти у демократичному суспільстві. Тобто, у навчанні дітей з особливими освітніми потребами важливим стає не наявність у дитини внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті.

До основних принципів компетентісного підходу в освіті дітей з особливими потребами визначених у концепції НУШ відносять: освіта для життя, успішна соціалізація в суспільстві та особистісному розвитку на основі засвоєння учнями соціально значущих умінь (компетенцій); оцінювання для надання можливостей учневі самостійно планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі самооцінювання; різні форми організації діяльності учнів на основі власної мотивації та відповідальності за результат; матрична система управління, делегування повноважень, залучення батьків, учнів і людей із зовнішнього оточення до управління освітою та оцінювання діяльності тощо.

Втім, у контексті цієї проблеми залишається частково вирішеним питання оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, що обумовлено створенням нових освітніх стандартів та необхідністю зміни

загальних підходів до розробки системи оцінювання у відповідності до сучасних цілей освіти.

У освітньому науковому дискурсі завжди різнилися погляди на оцінювання навчальних досягнень учнів, які впродовж всього часу містилися у підґрунті різних систем оцінювання: А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці та ін. розглядали значення оцінки в організації школи й освіти загалом; зміст, функції та завдання оцінювання були предметом дослідження Ш. Амонашвілі, К. Делікатного, В. Онищука; принципи оцінювання та вимоги до його здійснення окреслили Ю. Бабанський, М. Дьяченко; сутність вербальної оцінки вивчали В. Крутецький, П. Підкасистий; зосереджували увагу на самоконтролі і самооцінці О. Леонт'єв, А. Ліпкіна та ін.; розробляли система контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Коваль, В. Мартиненко, К. Пономарьова, О. Прищепа, О. Савченко й інші дидакти.

На сьогодні, системою контролю за ефективністю традиційного шкільного навчання в більшості як загальноосвітніх, інклюзивних так і спеціальних навчальних закладів залишається оцінка як основний показник навчальних досягнень учнів. Втім цей засіб не завжди є достовірним і надійним критерієм оцінювання досягнень дітей, особливо тих, які мають ті чи інші особливі освітні потреби, оцінка динаміки розвитку яких має містити збирання відомостей про їх успіхи в навчанні, знання, вміння та навички, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, мотивації до навчання, результати спостережень педагогів тощо.

Тому саме розроблення критеріїв оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими потребами на основі компетентнісного підходу мають встановити відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів, зоною найближчого розвитку та вмінням використовувати набутті знання в життєдіяльності.

Численні дослідження Т. Logeman, J. Deppeleer, D. Harvey, О. Бабяк, Н. Баташевої, Н. Бібік М, А. Душки, І. Недозим, О. Орлова, Л. Прохоренко та ін. дають змогу окреслити основні критерії оцінювання навчальних досягнень, що містять: оцінювання у межах матеріалу, визначеного навчальними

програмами для спеціальної школи, в якій учні набувають цензової освіти; оцінювання особливостей психічного та фізичного розвитку дітей; оцінювання відповідних розвитку учнів якісних характеристик навчальних досягнень; позитивне оцінювання, тобто врахування рівня досягнень учня, а не його невдач та ін.

У концепції НУШ визначено, що оцінювання навчальних досягнень має базуватися на оцінці компонентів навчальної діяльності: змістовому, операційно-організаційному, емоційно-мотиваційному.

Змістовий компонент передбачає знання про об'єкт вивчення (уявлення, поняття, явище тощо, в т.ч. про правила, засоби перетворення об'єкта, про вимоги до результату; про складові та послідовність виконання завдання як одиниці навчальної діяльності тощо). Змістовий компонент конкретизується відповідно до змісту навчання кожного навчального предмета.

Операційно-організаційний компонент містить дії, способи дій (вміння, навички), діяльність: предметні (відповідно до змісту основних навчальних предметів за програмою для спеціальної школи); розумові (порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо) та загальнонавчальні (аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльності в цілому; вміння користуватися підручником та іншими доступними джерелами інформації).

Емоційно-мотиваційний компонент передбачає вивчення ставлення дитини до навчання та ін.

Таким чином, проведення комплексного спостереження дає змогу зробити правильний прогноз щодо подальшого розвитку дитини та сформулювати психолого-педагогічну характеристику, що дасть змогу ефективно оцінювати навчальні досягнення та розвиток дитини.

Підсумовуючи викладене можна стверджувати, що питання оцінювання навчальних досягнень дітей із когнітивними порушеннями не повністю вирішені і залишаються у центрі уваги науковців і практиків. Оцінювання навчальних досягнень учнів з когнітивними порушеннями в інклюзивному класі має забезпечувати пропедевтичне засвоєння знань, опанування предметних умінь з навчальних предметів, передбачати розвиток особистості

дитини та створювати умови для успішного використання отриманих знань і вмінь в життєдіяльності дитини.

Список літературних джерел:

1. Концепція «Нової української школи» [Електронний ресурс] : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.01. 2016 № 988-р. Міністерство освіти і науки України : [сайт]. Текст. дані. – Київ, 2016. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 // Міністерство освіти і науки України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. – Режим доступу : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
4. Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2017/2018 навчальному році [Електрон. ресурс] : лист Міністерства освіти і науки України від 14.06.2017 № 1/9-325 // Міністерство освіти і науки України : [сайт]. – Текст. дані. – Київ, 2017. Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/metodlistdopochatku2017.2018navchroku.pdf>.
5. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку : навчально-методичний посібник / О.О.Бабяк, Н.І.Баташева, А.Л.Душка, І.В.Недозим, О.В.Орлов, Л.І.Прохоренко // за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. – Київ : Наша друкарня, 2019. – 332 с.
6. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. Routledge Falmer, London and New York, 2005.

Вовченко Ольга,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти осіб з порушеннями слуху
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АФІЛІАЦІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Аффіліація в психологічній літературі розглядається як бажання, необхідність особистості бути приналежним до колективу, особлива природна схильність шукати подібних до себе, мати спілкування, навіть за умов інтровертованості як характеристики структури особистості. Варто

відмітити, що афіліація – це не константна потреба певного типу, виду, стилю спілкування чи вибір для спілкування особи з конкретним складом якостей, особливостей. Це є змінною психологічною властивістю та досить складною науковою дефініцією.

Розглядаючи потребу у спілкуванні осіб (дитячого, підліткового, юнацького чи дорослого віку) осіб з порушеннями слуху, а саме аспекти афіліації є більш обумовленою та характерною, ніж у осіб, що не мають порушень слуху.

Підвищення такої потреби пов'язано і може виникати за таких причин:

1. по-перше, уникнення самотності, яка може виникнути під час, наприклад адаптації в новому місці проживання, під час переведення в іншу школу чи клас тощо);

2. по-друге, відсутність соціальних, особливо близьких зв'язків принаймні з однією людиною, з кола рідних осіб, близьких чи віддалених рідних (двоюродних сестер, братів тощо), відсутність друзів;

3. по-третє, залучення уваги з метою перебувати у центрі уваги, бажання підкреслювати свою значимість та потрібність, важливість для соціуму (групи осіб, колективу, не зважаючи на свою фізіологічну особливість), певне гіперболізоване порушення самооцінки та деформація «Я-образу» з переважанням демонстративної акцентуації характеру.

Г. Мюрей зазначав, що мотиви та сама структура афіліації досить неоднорідні, оскільки під цією потребою переважно розуміють потребу *«... заводити дружбу і відчувати прихильність, радіти з іншими, відчувати підтримку, співпрацювати, кохати тощо»* [5]. Але, як зазначала Л. Анциферова, мотивом афіліації може виступати повна протилежність бажань. Наприклад ображена в дитинстві дитина, через свою фізіологічну особливість, знущання однолітків можуть викликати іншу причину і мотив афіліації. Зближення з метою бути краще, «взяти гору», підкорювати слабшого, часом навіть з метою експлуатації слабшого, знущання над ним та демонстрації влади тощо [1].

Крім того, як зазначала І. Кузнецова, *«...мати створює у своїй дитини почуття віри тим типом поводження з нею, який поєднує в собі почуття*

довіри, чуттєвості, турботи, повної довіри до неї в рамках побутового щоденного життя» [4]. Дефіцит такого спілкування протягом 5-6 місяців призводить до незворотних негативних зрушень в психіці дитини, порушує емоційний, інтелектуальний і фізичний розвиток, що з часом також бути мати наслідки і в деформованих потребах афіліації.

Вчений В. Бойко виокремлював три типи можливих відносин батьків до своєї дитини:

1. розуміння, тепле ставлення, підтримка, повага, прийняття, любов;
2. ворожість, ненависть, негативне ставлення, зневага, агресія;
3. індиферентність з частковим виконанням батьківських обов'язків [2].

Ці типи різною мірою характеризують формування потреби афіліації: її рівень, мотив пошуку соціального контакту, мету афіліації тощо. Відтак, саме стиль взаємовідносин у родині закладає основу формування у особистості з порушеннями слуху того чи іншого вектору розвитку афіліативної потреби.

У молодшому шкільному та підлітковому віці (період навчання в школі) у дітей формується два типи потреби в афіліації: віра в прийняття іншими своєї особистості або відчуття страху відкидання.

Таким чином, потреба в спілкуванні і прихильності не є в прямому розумінні біологічно вродженим аспектом, але формується вона на ранніх стадіях онтогенезу, що підтверджують результати досліджень вікової, крос-культурної психології. Так, антрополог І. Ейбл-Ейбесфельд досліджуючи культуру Африки, Південної Америки і Нової Гвінеї дійшов висновку, що «створення навколо дитини атмосфери любові та уваги є необхідною умовою для формування повноцінного члена будь-якого суспільства, як войовничо налаштованого, так і мирного» [3]. Вчений зазначає, що виховання, позбавлене ласки, ніжності, турботи створює неповноцінну особистість, яка не відчуває прихильності до своєї групи.

Встановлено, що діти, народжені першими або є єдиними в сім'ї, характеризуються більш сильно вираженим прагненням до визнання, ніж діти, що народилися не першими або ж з певними особливостями психофізіологічного розвитку, зокрема з порушеннями слуху. Наприклад,

афіліація виражена у підлітка з порушенням слуху сильніше, якщо мати, за його твердженням, не завжди реагувала на його плач, коли він був дитиною. Особливо чітко це констатується у дівчат-підлітків та дорослих дівча-жінок.

Можна припустити, що це пояснюється тим, що виражена афіліація пов'язана зі страхами відторгнення, неприйняття, оскільки ймовірним наслідком неуваги матері до дитини, коли вона почуває себе погано, є формування стійкої неусвідомлюваної потреби в підтримці, підбадьоренні або страху, що він/вона будуть покинуті, знехтувані. Це також стосується осіб з порушеннями слуху, які виховуються в дитячих будинках (особливо ті, які були покинуті одразу після народження). Вони не мають у повному обсязі турботи, лагідного ставлення ніжних об'ємів, тому характеризуються більш високими показниками афіліації, особливо її негативного боку – страху бути покинутими.

Згідно досліджень осіб з порушеннями слуху, у них можна констатувати три рівні сформованості афіліації: високий, середній, низький.

Високий рівень характерний для тих, хто прагне постійно спілкуватися з іншими людьми, брати участь у різних заходах, ходити на всі запрошення у гості, навіть до мало знайомих друзів. Високий ступінь свідчить про те, що особистість відчуває себе некомфортно в своїх емоційних переживаннях, їй складно бути наодинці з собою, її емоційний інтелект не сформований і має деструктурацію.

Варто зазначити, що відчуття та потреба у спілкуванні не характеризується бесідами під час професійної взаємодії. Це бесіди, що мають емоційне насичене спілкування, коли особа може поділитися чимось важливим, плакати при іншому, обговорювати навіть дрібні події, знайомих людей тощо. Тут, як було зазначено є порушення саме емоційної сфер, емоційного інтелекту та незадоволеність базової потреби (якщо розглядати афіліацію, згідно таблиці А. Маслоу як частину соціального визнання, потребу у спілкуванні). Варто відмітити, що особи з порушеннями афіліації часто залежать від оцінок інших людей, особливо це стосується періоду пубертату.

Середній рівень – певним чином описується як норма, але характеризується періодичними проявами низької або високої афіліації.

Низький рівень афіліації – це характеристика досить вразливих осіб. На перший погляд такі діти/підлітки можуть виглядати інтровертами, але будь-яке критичне, невчасно сказане погане слово, може спровокувати сильну емоційну реакцію досить непередбачуваного характеру: гнів, зневіра та відсторонення від особи з якої до цього були дружні стосунки, принциповому відторгненні критиків, демонстративній поведінці тощо.

Варто зазначити, що поділ на високий, середній і низький рівень афіліації є умовним. Приклади осіб з порушеннями слуху, які б належали виключно до однієї з групи-рівнів навести досить складно. Але можна зробити висновок, що низький рівень афіліації переважно характерний для інтровертів. Оскільки вони більш самодостатні, цінують особистий простір. Довго спілкуватися з іншими особами інтроверти схильні лише у разі необхідності, наприклад вирішувати певні нагальні робочі питання. Наприклад, підліток-інтроверт з порушенням слуху відновити свою психічну рівновагу, заспокоїтися, прийняти зважене рішення, відпочити зможе виключно, перебуваючи на самоті.

Цікавим та корисним буде зазначити, що є протилежний критичний стан афіліації, що набагато більш хвилює психологів у роботі з особами з порушеннями слуху. Це неофобія, тобто підсвідомий страх нового: страх знайомитися з учнями в новому класі, з протилежною статтю, починати відносини, змінювати роботу чи місце проживання, заводити друзів і спілкуватися з ними. Особистість, що страждає на неофобію у стресовій ситуації може боятися всього нового, навіть пробувати на смак нові продукти харчування.

Підсумовуючи, зазначимо, що потреба в афіліації є не стабільною. Наприклад за умов розвитку і зростання впевненості в собі, відбувається активний розвиток рефлексії, аналізу своєї поведінки, пошуку подібностей та відмінностей з іншими. Відтак, зазначимо, що афіліація досить динамічна характеристика, має нестійкий характер, їй властиво змінюватися під впливом соціальних чинників. Але як будь-яке нестабільне і непередбачуване психологічне явище, зокрема у підлітковий період, потребує спостереження, психологічної діагностики та, за потреби, психологічної корекції.

Список літературних джерел:

1. Анциферова Л. Условия деформации личности. *Новые исследования.* (2008). №21. С. 32-38.
2. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва: Наука, 1996. 154 с.
3. Эйбл-Эйбесфелдт И. Общественное пространство и его социальная роль. *Культура.*(1993). №5. С. 109-117
4. Кузнецова И. Аффiliation и структурные элементы общения. *Материалы съезда психологов.* (2013). – С. 67-80.
5. Murray G. Explorations in personality. 1938. Toronto. 183 p.

Глоба Олександр,

д.п.н., професор,

Українська Академія Наук, м. Київ, Україна;

Гаврилов Олексій., к.п.н., доцент,

зав. кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна;

Hladush Viktor, DrSc, Prof.,

Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy,
Catholic University in Ružomberok, Slovakia;

Klein Vladimír, prof. PaedDr,

Department of Special Pedagogy, University of Presov, Slovakia;

Šilonová Viera , PaedDr.,

Department of Special Pedagogy, University of Presov, Slovakia

НАВІГАЦІЯ ЗДОРОВ'Я: ДОНОЗОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПСИХОФІЗИЧНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Серед досягнень останніх десятиліть найбільший інтерес представляють практичні аспекти нелінійної оцінки надслабких електромагнітних сигналів, функціонально значущих для живих біологічних систем, і методи системного програмного аналізу закодованої в них інформації. Протягом останніх десятиліть науковцями всього світу проводилися фундаментальні дослідження, які дозволили відкрити принципово нові підходи до оцінки інформаційної складової біологічних об'єктів (А. Акімов, О. Глоба, В. Гладуш, Ю. Готовський, І. Давидовський, М. Дев'ятков, В. Казначеев, В. Козирев, С. Ситько, З. Скрипнюк, І. Торська, А. Чижевський, F. Morell та ін.).

З розвитком інформаційних технологій були запропоновані принципово

нові методи реєстрації відгуку живих організмів при впливі на них хвильових коливань в діапазонах біологічних частот. Були відкриті можливості для розвитку інформаціометрії, інноваційних методів діагностики функціонального стану та захворювань на ранній стадії патологічного процесу, глибокого моніторингу й аналізу результатів профілактики та реабілітації [6].

Всі люди мають фізичне тіло, анатомія і фізіологія якого тісно взаємопов'язані і нероздільні. В останні роки в зв'язку з кризою і комерціалізацією медичної допомоги виникли реальні передумови для появи затребуваних експрес-технологій для ранньої діагностики і попередження хвороби на основі цілісного підходу до оцінки стану організму.

Здоров'я – це гармонія інформаційно-енергетичних взаємовідносин між Особою (суб'єктом) і Природою (об'єктом); ця гармонія виражається через гомеостаз організму в фізичному, розумовому і духовному планах. При цьому, гомеостаз може розумітися як оптимізація механізмів саморегуляції, самозахисту і самооздоровлення живого організму. У цьому аспекті квантова інформаційна навігація якості життя розуміється як метод, що дозволяє повернути живий організм в початкове природне електромагнітне середовище, де колись і зародилося його життя.

Якщо коротко термінологічно визначити, що таке квантові інформаційні системи, то можна обмежитися лише п'ятьма іменниками: тестування, зв'язок, навігація, корекція, моніторинг. Якісна інформаційна навігація здоров'я людини – це дисципліна на стику генетики, нейропсихології, інформаційного та графічного дизайну, проектування.

Метод скринінг-інтегральної експрес-оцінки та частотної корекції психофізичного стану дітей і дорослих розроблено з метою надання сучасної багатофункціональної допомоги особам, для яких загальноприйняті в медичній практиці засоби терапії виявили свою неефективність. Метод використовується для експрес-тестування та корекції широкого спектру патологічних станів у дітей і дорослих у вигляді самостійного методу корекційно-реабілітаційної діяльності та/або як компонент комплексних корекційно-реабілітаційних програм.

Протягом тринадцяти років (2008-2021) авторським колективом творчої

лабораторії інформаційної медицини та комплементарної реабілітології «Lifewithoutmedicines» у складі науковців і волонтерів ГО «Життя Без Ліків» і ВГО «Асоціація фахівців з народної та нетрадиційної медицини України» проводилася робота щодо формування бази електромагнітних складових диференційно-інтегральних оптимумів організму людини у віково-статевому аспекті, розробки спеціальних приладів та перетворення біопотенціалу електромагнітних впливів у звукові файли. Станом на 15.08.2021р. власна інформаційна база творчої лабораторії складалася з 2500000 електромагнітних та звукових маркерів [1].

Головним завданням інноваційної технології є детермінувати особисті життєві сили організму до самовидужання, впливаючи випромінюваннями (електромагнітними коливаннями) природного походження. Розроблена нами квантова технологія безперервного контролю (самоконтролю) за станом здоров'я, забезпечення якості життя «VimVitae» (лат. – *життєва сила*) заснована на використанні квантів енергії, тобто малих доз електромагнітних випромінювань, для тестування (діагностики), корекції (терапії) та моніторингу (профілактики) багатьох порушень інформаційного електромагнітного обміну (спілкування, взаємодії) між клітинами, тканинами, органами, системами органів з подальшим відновленням здоров'я людини.

Методика інформаційно-хвильових та квантових технологій полягає в тому, що спочатку зчитується вся інформація щодо психофізичного стану в частині електромагнітних випромінювань, а потім інформаційному полю організму пропонуються специфічні електромагнітні сигнали, що ґрунтуються на його власних випромінюваннях, які генеруються за допомогою технічних пристроїв [5]. У підсумку, відбувається виправлення (корекція) функціональної аномалії (інакше кажучи, інформації, пов'язаної з порушеннями у розвитку), відновлюється електромагнітний гомеостаз організму, нормалізуються функціональний стан різних систем і органів, покращується якість життя.

Ефективність квантової технології пов'язана з її універсальністю. Її неагресивні і безболісні екологічні аспекти не утворюють медикаментозної та ментальної залежності. Крім того, треба відзначити досить низьку собівартість методу [4]. Швидкість, з якою розвивається комерціалізація квантових

технологій, набагато перевершує всі інші форми психолого-медико-реабілітаційних технологій, поширених у всьому світі [3].

Зокрема, із 2019 р. елементи квантової технології отримали визнання і розвиток в Словацькій Республіці. На кафедрі спеціальної та лікувальної педагогіки католицького університету в Ружомбероку впроваджено навчальний курс «Інноваційні технології діагностики і корекції психофізичного стану дітей з ООП» [2].

Впровадження в систему корекційно-реабілітаційних заходів технологій біологічного зворотного зв'язку, сучасних програмно-діагностичних інформаціометричних систем і пристроїв на основі бездротового зв'язку, 3D-технологій, сучасних теле- аудіо- і відео-комунікацій, квантових нелінійних методів оцінки гомеостазу, а також біомедичних приладів та пристроїв для функціональної діагностики, скринінгу і віддаленого моніторингу здоров'я дозволить в перспективі на практиці реалізувати ідею донозологічної діагностики психофізичного стану дітей і дорослих.

Список літературних джерел:

1. Глоба О. П. Комплементарна реабілітологія. Сучасні підходи в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг / Теоретичні та методичні проблеми фізичної реабілітації. Збірник матеріалів УІ Всеукраїнської науково-методичної конференції: Херсон, ФОП Бояркін Д.М., 2016.

2. Гладуш В.А. Збереження здоров'я особистості як науково-педагогічний феномен / Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості. Монографія. – Дніпро: Ліра, 2020. – с. 11. <https://lib.iitta.gov.ua/723081>

3. Готовский Ю. В. Итоги и перспективы развития биорезонансной и мультирезонансной терапии // Тезисы и доклады III Междунар. конф. «Теоретические и клинические аспекты применения биорезонансной и мультирезонансной терапии». Ч. I. - М.: ИМЕДИС, 1997. С. 12-29.

4. Квантові технології забезпечення якості життя та безперервного контролю (самоконтролю) за станом здоров'я: *методичні рекомендації* / О. П. Глоба, К. В. Гарник, О. І. Лісовиченко та ін.: за заг.ред. О. П. Глоби. Київ, 2017. 27 с.

5. Скрипнюк З. Д. Фонетика, морфологія і синтаксис клітинних мов. Інформаційна та негентропійна терапія. Київ. 2001 р. 135-136 с.

6. Sharma U. Complementary medicine today: practitioners and patients. London: Routledge, 1995.

Градівська Віта,
методист
РЦПО КЗ «Житомирський ІППО» ЖОР,
м. Житомир, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Інклюзивна освіта протягом останніх десятиліть здійснила значний еволюційний розвиток – від поодиноких освітніх практик до обов'язкового компоненту всіх освітніх ланок. Це обумовило підвищену увагу до особи педагога та міри його готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Як наслідок формування окремого різновиду професійної компетентності педагогічних працівників – інклюзивного.

Змістовне наповнення поняття «інклюзивна компетентність» розглядалося у працях С. Максимюка, Н. Мойсеюк, Т. Пятакової, І. Хафізулліної, М. Чайковського. Інклюзивна компетентність інтерпретується як рівень знань та навичок, необхідних для виконання професійних функцій у середовищі інклюзивного навчання [2]; як обов'язкова кількість знань і вмінь, що проявляються у здатності реалізовувати фахові функції у відповідності до особливих потреб учнів, та інтегрувати їх у середовище навчального закладу, забезпечуючи умови для розвитку та саморозвитку [6]; як невід'ємна характеристика фахівця (педагога, асистента), що впливає на здатність вирішувати професійні проблеми при інклюзивному підході до навчальної діяльності [5].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» деталізує нові підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників. З 1 січня 2020 року формування інклюзивної компетентності у процесі підвищення кваліфікації стає обов'язковим компонентом.

Відповідно до наказу Міністерства економіки № 2736 від 23.12.2020 [4], професійна діяльність вчителя поділяється на трудові функції. Одна з них – організація здорового, безпечного, розвиваючого, інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивна компетентність відноситься до професійних. Стандарт

описує інклюзивну компетентність, як здатність вчителя забезпечувати сприятливі умови в освітньому середовищі для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Також, володіти відповідними знаннями характеристики інклюзивного середовища та про розумні пристосування, особливості їх застосування у роботі з дітьми з ООП.

Розвиток інклюзивної компетентності педагогів є нагальною необхідністю сучасності. Важливо розвивати його не тільки на лекціях, практичних заняттях та семінарах у системі підвищення кваліфікації, а й у позаурочній діяльності. Доцільно використовувати різні форми, методи та прийоми: різнорівневі семінари, вебінари, онлайн конференції, тематичне консультування тощо.

Основними проблемами формування інклюзивної компетентності педагога, які потребують обґрунтування та вирішення, є: недостатній розвиток теоретичних підходів до систематизації професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; державні та галузеві стандарти підготовки спеціалістів у галузі знань, освітньо-професійна програма, навчальні плани не спрямовані на підготовку фахівців до роботи в інклюзивному середовищі і не повністю враховують специфіку діяльності; недосконалість професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти (у підготовці вчителів знання, пов'язані з навчанням дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах, розкриваються фрагментарно; недостатній рівень міжпредметних зв'язків, практична спрямованість дисциплін, недостатня увага до організації самостійної роботи учнів, низький рівень комплексного планування та тривалий контроль процесу підготовки вчителів до професійної діяльності в інклюзивному просторі); недостатній рівень компетентності в рамках цієї проблеми педагогічного корпусу закладів вищої педагогічної освіти; відсутність системного бачення проблеми інклюзії та шляхів її вирішення в різних освітніх структурах; пріоритети та цінності сучасної середньої школи орієнтовані на результат, а не на індивідуальність.

Для отримання якісних результатів інклюзивного навчання майбутніх учителів необхідно покращити основну методологічну базу, запровадити додаткові дисципліни, а також до змісту інших професійних дисциплін включити

питання організації освітнього середовища для дітей з особливими потребами. Для вчителів, які вже працюють в інклюзивних класах, розробляти програми підвищення кваліфікації вчителів, дослідивши найбільші труднощі, з якими вони зустрічаються при навчанні дітей з ООП. Створювати системи міжнародних стажувань у провідних університетах Європи та Північної Америки для молодих дослідників, які вивчають проблеми спеціальних потреб та інклюзивної освіти, а також тих, хто же працює у цій системі, впровадити педагогічну практику на базі інклюзивних та спеціалізованих закладів освіти, налагодити співпрацю різноспеціалізованими консультаціями, громадськими організаціями.

Формування інклюзивної компетентності педагога вимагає комплексного підходу, покращення змісту освітньої діяльності закладів, встановлення партнерських відносин із громадськими організаціями та державними установами, які піклуються про людей з особливими освітніми потребами. Розвиток готовності учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти буде ефективним, якщо ґрунтуватиметься на застосуванні спеціальних освітніх інструментів, що дозволяють оцінити динаміку професійної учителів до впровадження інклюзивної освіти в програму навчання в закладах підвищення кваліфікації.

Список літературних джерел:

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». 2015. №1 / 3. С. 4-11.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
3. Джаман Т. В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти // Зальна педагогіка та історія педагогіки. Теорія і методика професійної освіти. 2019. №11. Т. 1. С. 117-121.
4. Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 р. № 2736. «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
5. Наказ МОН від 01.10.2010 р. № 912 «Концепція розвитку інклюзивної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

Данілавічюте Еляна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
докторант Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНА КОНЦЕПЦІЯ ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ У ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Ідеї, репрезентовані представниками психологічного і психолінгвістичного напрямів (В. Штейнталь, В. Вундт, Л. Вайсгербер, О. Потебня, Г. Шпет, Л. Щерба, Г. Рамішвілі, О. Леонтєв, Є. Тарасов, О. Шахнарович та ін.) [3,6], з одного боку, сприяли подальшому розвитку думки В. Гумбольдта, який розглядав *мову як діяльність*, дух народу, спроможний встановлювати закони світосприйняття, з іншого – з'явилися джерелом для формування нового погляду на людину як творця мови, а водночас *члена мовного колективу*. Саме такого ракурсу набули подальші наукові дискусії у контексті теми «мова і суспільство», що знайшли своє втілення у дослідженнях соціолінгвістичного спрямування (Ф. де Соссюр, А. Сеше, Ш. Баллі, А. Мейє; Е. Сепір, В. Лабов, Д. Хаймс та ін.), а далі офіційно визнаної галузі «соціолінгвістика»⁹ науковцями країн світу (США: У. Уїтні, Б. Уорф, Е. Сепір; Польщі: С. Гайда, М. Глушковські, К. Фелешко, Е. Смулкова; Чехії: В. Матезіус, Й. Вахек; Франції: Ф. Брюно, А. Мейє; Швейцарії: Ш. Баллі, А. Сеше; Великобританії: Дж. Фьорс тощо) *та України*: Р. Зорівчак, Л. Масенко, В. Михальченко, Л. Нагорної, М. Олікова, О. Попадинці, Л. Ставицької, С. Швачкота та ін. [5].

Соціальний контекст аналізу мови і мовлення дає змогу розглядати їхню роль з точки зору різних ситуацій функціонування і життєдіяльності особи у соціумі. Знання мови і уміння нею користуватися, що складають мовну компетентність носія, а також уміння враховувати соціокультурні параметри спілкування, забезпечуючи його комунікативну компетентність, – нині ті аспекти, які потрапляють не лише до фокусу уваги соціолінгвістів, а і всіх

⁹Термін введено у науковий обіг американським соціологом Х.Карріб у 1963 році

фахівців, дотичних до організації освітнього процесу. З такої точки зору *заклад освіти* виступає як один із варіантів інституційного соціального контексту, висуваючи свої правила облаштування *лінгвістичного простору*, ключовий компонент якого – *мовна норма*. Вона є закономірним результатом відбору і подальшого використання певних засобів мови, які взято за зразкові, що документально закріплено за допомогою лінгвістичної кодифікації [4]. Саме мовні засоби з перших днів навчання дитини у закладі освіти стають одним з провідних інструментів опанування знань. Відсутність можливості дотримуватися означеної вище мовної норми може бути *результатом наявності порушень мовленнєвого розвитку різного ступеня прояву*, а провідна роль лінгвістичного інструментарію у такому випадку – суттєва перешкода на шляху до успішного опанування знань будь-якого напрямку.

Особи з порушеннями мовлення – частина учнівської спільноти, яка носить назву «особи з особливими освітніми потребами», і входить до кола офіційно визнаної термінології на теренах нашої країни з моменту внесення змін до Закону України «Про освіту»¹⁰ від 23.05.2017 щодо особливостей доступу означених осіб до освітніх послуг. На основі виокремлених з точки зору пріоритетності *освітнього критерію* основних *класифікаційних ознак* особливих освітніх потреб дитини, порушення мовлення віднесено до *особливостей психофізичного розвитку* (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості) [1], що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних *труднощів у процесі опанування знань*. Відтак освітній простір найчастіше виступає яскравим індикатором наявності порушень мовленнєвого розвитку, що вимагає чіткого алгоритму своєчасного виявлення та супроводу з метою запобігання виникненню або долання перешкод на шляху до отримання особою усіх рівнів освіти. Саме тому ракурс сучасних вітчизняних наукових розвідок відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України – глибокий аналіз не лише механізмів порушень

¹⁰ЗУ «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – Київ, 2017. – № 30. – С. 322.

мовленнєвого розвитку, а і *основних сфер розвитку дитячого організму* з метою усвідомлення індивідуальних ключових освітніх потреб в умовах наявності мовленнєвого дефіциту (Г. Грибань, Е.Данілавичюте, В.Ільяна, З.Мартинюк, Ю.Рібцун, Л. Трофименко). З точки зору науковців важливим є врахування того факту, що у сучасній науці життєдіяльність живої системи прийнято розглядати і як її здатність до життя (стану розвитку *фізичної і психічної* складових), і як оптимальну діяльність та поведінку відповідно до соціальних і культурологічних норм суспільства (стану розвитку *соціальної і особистісної* складових). Відтак фокус уваги стосується аналізу трьох основних рівнів становлення організму, які мають ієрархічний взаємозв'язок, і представлені у біо-психо-соціальной моделі розвитку (George L. Engel, 1978)¹¹.

Означений погляд дає змогу переосмислити нині існуючі засоби підтримки осіб з порушеннями мовлення, а також переконатися у тому, що концепція визначення «структури дефекту» традиційно для нашої країни передуює створенню оптимального освітнього маршруту подальшого розвитку дитини, *залишаючись прерогативою вузькоспеціалізованих професіоналів*, наприклад вчителів-логопедів, у контексті супроводу осіб з порушеннями мовлення на логопедичних заняттях корекційно-розвиткового спрямування або на уроках/заняттях спеціальних шкільних/дошкільних закладів освіти, які проводять компетентні вчителі початкової ланки освіти/вихователі. Проте педагоги-предметники означених інституцій, найчастіше приймаючи естафету навчання, опиняються в умовах можливості використання єдиного доступного інструменту – освітнього. У подібній ситуації опиняються фахівці інклюзивних закладів освіти, зосереджуючи зусилля на необхідності втілення в освітній процес унормованих вимог до навчання, водночас не маючи належного «озброєння» для миттєвого реагування на особливі потреби, що є наслідком дефіциту мовленнєвої функції. Накопичений багаторічний досвід надання допомоги в системі спеціальної освіти, а також первинний досвід організації інклюзивного навчання вимагають вибору *такого ракурсу трактування порушень мовленнєвого розвитку, який би дав змогу аналізувати їх з позицій*

¹¹Engel GL. The biopsychosocial model and the education of health professionals. URL: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x>

саме освітнього критерію, що є вкрай необхідною вимогою сьогодення з огляду на потребу в створенні пристосувального освітнього середовища.

Означений контекст міркувань дає змогу дійти висновку про першочерговість потреби у трансформації специфічно-професійних висновків фахівця (учителя-логопеда) у такі, що уможливають отримання конкретної інформації про те, як саме дефіцит розвитку мовленнєвої функції позначається на якості засвоєння знань і в який спосіб педагог зможе надати належну підтримку: постає питання про перетворення у нашому випадку «логопедичної мови» на «мову педагога».

З метою досягнення зазначеного результату доцільним, на нашу думку, є розроблення спеціальної процедури, яка сприятиме усвідомленню нового формату оформлення спостережень вузькопрофільним фахівцем. Її сутність полягає у виокремленні *особливостей розвитку мовленнєвої функції* конкретної дитини з огляду на природу і механізм порушення, що складає перший, звичний для фахівця, етап обстеження. На цьому етапі важливим видається детальне виявлення усіх можливих ознак особливого розвитку мовленнєвої функції (без згадування логопедичного діагнозу). Наприклад: *особливість, що виявлена – загальна «змазаність» мовлення, яка проявляється у дефіциті його розбірливості внаслідок обмеження рухів органів мовленнєвого апарату* (при цьому діагноз «дизартрія» залишається на фоновому рівні організації діяльності фахівця, адже відомості про нього не є інформативними для інших фахівців команди інклюзивно-ресурсного центру та педагогів). Водночас визначена особливість сама по собі не дає відповіді на питання *«як конкретно її присутність позначається на якості засвоєння знань?»*.

Таким чином, виникає потреба у переході на другий етап, зміст якого має бути підпорядкований пошуку відповіді на зазначене запитання. Для досягнення такої мети необхідний певний *«набір одиниць аналізу»*, за допомогою якого видалося би можливим визначити перешкоди у освітньому середовищі, а відтак правильно сформулювати *«особливі потреби в організації комфортного освітнього простору»*, що стають предметом уваги найближчого оточення (родини, фахівців закладу освіти) і підлягають задоволенню. Логічно передбачити, що такий «набір одиниць аналізу» має

знаходиться у площині *«освітнього інвентарю»*, тобто того «асортименту результатів», які з'являються внаслідок впливу освітнього середовища, а це – знання, уміння, навички, завдяки яким уможлиблюється виконання відповідних віку дитини і рівню її освіти завдань та адекватна життєвій ситуації поведінка. Невідповідність ступеня готовності дитини до виконання певного типу складності завдання або певної життєвої ситуації проявляється через виникнення *труднощів* – перешкод, що вимагають великих зусиль для переборення, подолання. Кожне завдання або ситуація мають свою психологічну структуру – залучення функцій і операцій певної модальності (зорової, слухової, моторної і т.д.) у передбаченій для успішного виконання послідовності. Саме у той момент, коли *особливість розвитку дитини прямо або опосередковано «синхронізується» з компонентом психологічної структури завдання або життєвої ситуації, і виникає трудність*, яка або повністю блокує діяльність, або змушує дитину «зійти з орбіти» алгоритму еталонного виконання завдання, що призводить до появи помилок. *Ключові компоненти психологічної структури завдань і ситуацій, таким чином, виступають маркерами труднощів*, визначаючи їхню типологію: *інтелектуальні*, які можуть полягати у своєрідності рівневих властивостей інтелекту різного ступеня прояву (пізнавальних функцій, що забезпечують відображення дійсності через обсяг і розподіл уваги, сенсорне розрізнення, оперативну й довгострокову пам'ять, поінформованість у певній сфері тощо), комбінаторних властивостей (здатність до утворення взаємозв'язків між компонентами набутого досвіду в різних сполученнях: просторово-тимчасових, причинно-наслідкових, категоріально-змістовних), процесуальних властивостей (операційний склад інтелектуальної діяльності), регуляторних властивостей (координація, контроль в організації поведінки); *функціональні* (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), *мовленнєвої функцій*; *фізичні*, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та частин тіла дитини; *навчальні*, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного

ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій); *соціоадаптаційні* (особистісні, середовищні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни у соціальному навколишньому середовищі. Відтак завдання фахівця у нашому прикладі полягає у тому, щоб **правильно визначити, першою чергою, функціонально-мовленнєві труднощі, використовуючи «мову педагога»: особливість «загальна «змазаність» мовлення» спричинює виникнення труднощів, які проявляються у спробах швидко і розбірливо побудувати висловлення, правильно вимовляючи звуки мовлення, що призводить до утруднень розуміння його сенсу з боку оточуючих і т.д.**

Очевидним є той факт, що кожен тип труднощів має бути підданий ретельному аналізу з метою **визначення ступеня прояву**, що складає наступний етап цілісної системи надання допомоги, і є підставою для визначення певного асортименту «приспосувань» (умов), які дають змогу **моделювати** пристосувальне освітньо-розвивальне середовище для **конкретної дитини** з метою організації максимально доступного для неї навчання. Відтак виникає потреба у створенні **критеріїв виявлення певного ступеня прояву труднощів**. За основу нами було взято п'ятирівневу шкалу, а також поняття «бар'єр», що запропоновані у контексті Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я [2]. Нижче пропонуємо створену нами характеристику критеріїв визначення функціонально-мовленнєвих труднощів відповідно до кожного ступеня прояву.

Перший ступінь прояву труднощів:

наявність незначних, поодиноких особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні.

Другий ступінь прояву труднощів:

наявність значних особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Третій ступінь прояву труднощів:

наявність **виражених особливостей** функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Четвертий ступінь прояву труднощів:

наявність **чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення**, які можуть бути присутніми в різному сполученні, спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

П'ятий ступінь прояву труднощів:

наявність особливостей функціонування мовлення різного ступеня прояву **у сполученні з іншими особливостями функціонування**, що може створювати суттєвий бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.

Репрезентована характеристика ступенів прояву функціонально-мовленнєвих труднощів, на нашу думку, має озброїти фахівців чітким алгоритмом визначення особливих освітніх потреб, які претендують на задоволення за умови надання певного рівня підтримки. **Виявлення бар'єрів (при інтенсивності труднощів 2,3,4,5 ступенів) виступає у якості індикатора переведення певних особливостей розвитку до статусу особливих освітніх потреб** у наданні освітніх послуг закладом освіти, а значить пристосуванні освітнього середовища до стану розвитку дитини. Слід мати на увазі, що ті особливості, які можуть бути виявлені під час обстеження дитини, проявитися у вигляді певних труднощів, але не створювати бар'єр на шляху до опанування шкільних знань (що може трапитися внаслідок високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих контекстуальних факторів навколишнього середовища, які чинили вплив упродовж усього попереднього життя дитини), **не набувають статусу особливих освітніх потреб**, а значить не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Надзвичайно важливим, з огляду на вищезазначене, є той факт, що типологія освітніх труднощів має свою **ієрархічну структуру**, підґрунтя якої складає біо-психо-соціальна модель розвитку становлення дитячого організму. **Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) і фізичні труднощі** –

ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. Дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, є потенційним претендентом на подолання функціонально-мовленнєвих (моторних – фонетичних, сенсорних – фонематичних) труднощів, а водночас може потребувати особливої уваги у зв'язку з виникненням вторинних інтелектуальних. *Навчальні труднощі* – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування довільних видів діяльності. Наявність мовленнєвих труднощів у шкільному віці у більшості випадків призводить до виникнення труднощів опанування навчального матеріалу у контексті різних предметів. *Соціоадаптаційні труднощі (особистісні, середовищні)* – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини і поточного середовища. Оскільки мовлення виступає однією з визначальних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку не може не позначатися на якості спілкування. Таким чином, розуміння ієрархії труднощів дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань. Важливо враховувати і той факт, що різні труднощі, що притаманні, одній дитині, можуть мати різний ступінь прояву. Вочевидь, правильною у такому випадку має бути стратегія визначення рівня підтримки за найвищим ступенем прояву труднощів. Це, своєю чергою, дає змогу правильно обрати шлях педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі *моделювання освітнього простору*, що складає зміст останнього етапу організації послуг.

Нині колектив науковців відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України працює над створенням методичного інструментарію, зміст якого містить перелік можливих особливостей розвитку дитини з порушеннями мовлення; функціонально-мовленнєвих та інших труднощів, що можуть бути притаманні їй; процедуру трансформації одних в інші, вимірювання ступеня їхнього прояву; визначення бар'єрів, особливих освітніх потреб та стратегії подальшої підтримки.

Список літературних джерел:

1. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання і

виховання. – 2018. – № 3. – С. 7–19.

2. Данілавичюте Е. А. Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі / Е. Данілавичюте // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – № 4. – С. 57–64.

3. Кубрякова Е. С., Сахарный Л. В., Шахнарович А. М. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. Е. С. Кубрякова, Л. В. Сахарный, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1991. – 239 с. (глава «К проблеме языковой способности (механизма)»);

4. Лучик А. А. Динаміка мовної норми і проблеми кодифікації / А. А. Лучик // Магістеріум. Мовознавчі студії. – 2016. – Вип. 62. – С. 51-55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Magisterium_mov_2016_62_12

5. Масенко Л. Нариси з соціолінгвістики : [посібник] / Л. Масенко; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ: Києво-Могилян. акад., 2010. – 242, [1] с. : іл.

6. Потєбня О. Мова. Національність. Денаціоналізація = Language. Nationality. Denationalization : ст. і фрагм. / Олександр Потєбня ; упоряд. і вступ. ст. Ю. Шевельова; Укр. Вільна Акад. Наук у США. – Нью-Йорк: [б.в.], 1992. – 155 с. : іл.

Довгопола Катерина,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу освіти осіб з порушеннями зору
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ГОДУВАННЯ ЯК АСПЕКТ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Годуванням є одним із найважливіших аспектів не тільки у догляді за дитиною з порушенням зору, але і емоційно насиченим процесом, який включає у себе момент фізичного підкріплення, створення близьких та теплих стосунків, підвищення рівня довіри між батьками і дитиною. Відповідно до сучасних наукових уявлень благополуччя психологічного розвитку дитини у ранньому віці значною мірою визначається якістю її взаємодії та близького соціального оточення, в першу чергу матір'ю. Одним з найперших та найважливіших видів взаємодії є процес годування.

Самостійне харчування – це складний процес, який включає в себе сенсорну стимуляцію, усвідомлення, уміння контролювати рухи, координацію, а також бажання досліджувати світ. Прийнята у родині культура поведінки також є важливим аспектом. На те, щоб незряча дитина навчилася самостійно

їсти піде більше часу та зусиль, ніж зазвичай потребують зрячі діти. Якщо у малюка до порушень зору приєднуються затримка у розвитку, знижений або підвищений м'язовий тонус можуть знадобитися використання спеціальних прийомів навчання.

Для того, щоб незрячий малюк зміг навчитися самостійно їсти, він має оволодіти певними навичками, і виникнення кожної з них обумовлено, як фізіологічною та психологічною готовністю самої дитини, так і впливом виховання. Діти, які нормально бачать, можуть переходити з однієї стадії у іншу без помітних проблем. Наприклад, дитина намагається самостійно взяти ложку (виделку, чашку тощо) і наслідувати дії дорослих. Незряча дитина може не намагатися дотягнутися до предметів посуду і пробувати діяти ними відповідним чином, оскільки ніколи не бачила, як це роблять дорослі. Проте батьки можуть навчити свого малюка усім необхідним діям.

Дорослі ніколи не повинні без завчасного попередження брати на руки незрячу дитину (навіть новонароджену), давати їй щось в руки, класти в рот або здійснювати інші дії з її тілом. Якщо не дотримуватися цього правила, то це може викликати страх та сильну негативну реакцію, що в свою чергу, може призвести до формування і закріплення реакції відторгнення батьків, тілесного контакту та запропонованої діяльності. Завчасне попередження може мати різні форми: словесне пояснення, шум включеної води перед купанням, стук посуду об поверхню стола перед годуванням та інше. Важливо, щоб малюк розумів, що саме на нього чекає найближчим часом.

Звукове та словесне супроводження усіх дій є дуже важливим. Подібно до того, як зрячих дітей стимулюють до певних дій з допомогою демонстрації, міміки та жестикуляції, можливо мотивувати незрячих за допомогою слів, інтонації, звуків тощо. Навіть, якщо малюк занадто маленький, щоб розуміти значення слів, інтонація мовлення дорослих та супроводжуючі звуки підкажуть йому, що відбувається. До того ж діти доволі швидко починають розуміти зв'язок певних слів із відповідними ситуаціями.

Також батькам важливо пам'ятати про необхідність правильного називання предметів та дій. Незрячій дитині складніше ніж зрячій сприймати,

порівнювати та диференціювати предмети навколишнього світу. Саме тому так важливо правильно називати всі предмети. Те саме стосується і опису дій. Незрячий малюк не може побачити, як мама готує їсти, накриває на стіл, мие посуд тощо. Важливо пояснювати власні дії та звуки, які при цьому виникають, простими і доступними словами. Потрібно також словесно супроводжувати і дії дитини, описуючи і називаючи те, що вона робить.

Батьки повинні прагнути до того, щоб їх незряча дитина навчилася вживати їжу самостійно і поводитися за столом так, як це прийнято у родині.

Список літературних джерел:

1. Брамбринг М. Ребенок с врожденной слепотой в семье: ранняя помощь и развитие в первые годы жизни / М. Брамбринг. – М. : Теревинф, 2019. – 200 с.
2. Кобыльченко В.В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения: монография / В.В. Кобыльченко. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 540 с.
3. Костенко, Т.М., Довгопола, К.С., Легкий, О.М., Кондратенко, С.В. Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору: Методичні рекомендації для батьків. – 2020. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722338/> (дата звернення: 12.09.2021).

Дробот Олена,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м.Київ, Україна

СПЕЦИФІКА КОМУНІКАТИВНИХ ПОТРЕБ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Діти із порушеннями слуху – особлива категорія дітей з особливими потребами через специфіку умов, які зумовлюють ці потреби під час здобуття дошкільної освіти та способів їх забезпечення.

Особливі освітні потреби виникають з-за необхідності усунення освітніх бар'єрів. Ці бар'єри є не тим, що залежить від особистості чи специфіки певного порушення розвитку. Освітні бар'єри є по суті невідповідністю умов освітнього середовища функціональним можливостям дитини.

Функціональні можливості визначаються низкою чинників, а не

безпосередньо порушеннями розвитку чи збереженими можливостями здоров'я. Функціональні можливості зумовлюються тими способами, які використовуються для компенсування втрачених чи порушених функцій. Ефективність способів компенсування втрачених чи порушених функцій і визначає обсяг функціональних можливостей дошкільника. При цьому функціональні можливості дитини зумовлюють специфіку її активності та участі в освітньому середовищі.

Освітнє середовище в свою чергу регламентується вимогами нормативно-правових документів, кадровим забезпеченням, кваліфікацією фахівців, впровадженням принципів універсального та спеціального дизайну, застосуванням індивідуальних освітніх адаптацій та модифікацій.

На перетині цих двох факторів і виникає невідповідність, що формується у формі бар'єру. При цьому для різних типів порушень розвитку в одному і тому ж освітньому середовищі можуть виникати аналогічні бар'єри, водночас при одному і тому ж порушенні розвитку в одному освітньому середовищі можуть виникати і різні бар'єри.

При організації освітнього середовища дошкільників із порушеннями слуху необхідно усунути бар'єри, що виникають у налагодженні процесу комунікації. Комунікація є генеративним механізмом, на якому ґрунтується освітній процес. Саме ефективна комунікація між усіма учасниками освітнього процесу забезпечує досягнення вимог Базового компоненту дошкільної освіти. Комунікація є основним механізмом передачі знань молодшому поколінню від старшого. Бар'єри в комунікації є основним і найчастішим різновидом невідповідності між комунікативними функціональними можливостями дошкільників із порушеннями слуху та освітнім середовищем.

Водночас бар'єри можуть і не виникати за певних умов. Це спостерігається у випадках, коли функціональні, а саме комунікативні можливості дитини з порушеннями слуху відповідають комунікативним характеристикам освітнього середовища. Зокрема, коли дитина з порушеннями слуху, яка народилася і виховувалася в родині, яка використовує жестову мову як засіб комунікації, вступає до закладу дошкільної освіти, фахівці якого використовують жестову мову як засіб комунікації. В цих обставинах,

незважаючи на порушення слуху дитини, не виникатиме жодних бар'єрів в освітньому середовищі. Дитина опановуватиме змістом дошкільної освіти аналогічно до дошкільників, якічують, в умовах масових закладів освіти.

Відтак особливі освітні потреби не виникають безпосередньо з самого порушення розвитку. Саме у випадку невідповідності комунікативних можливостей та характеристик освітнього середовища і виникають комунікативні освітні бар'єри у дошкільників із порушеннями слуху.

Комунікативні функціональні можливості дошкільників із порушеннями слуху визначаються особливостями компенсування труднощів у комунікації з дитиною, що застосовувалися в сімейному колі.

Якщо сім'я намагається застосовувати способи комунікації з дитиною, які опираються на порушене слухове сприймання, таким чином «приспосовуючи» саму дитину до сімейного середовища, то комунікативні бар'єри формуватимуться і в сімейному середовищі. Таким чином, комунікативні функціональні можливості дошкільника, який зростає в таких умовах будуть обмеженими ступенем функціонування слухового сприймання та технологіями його посилення (слухові апарати, кохлеарні імпланти тощо).

За цих умов у дошкільному закладі освіти необхідно провести оцінку ефективності способів компенсування порушеного слухового сприймання. Ознакою ефективності при цьому є успішність налагодження процесу комунікації з дитиною. Це визначається можливістю досягнути мети комунікації – повноцінно і змістовно передати інформацію, поділитися думками, емоціями, враженнями тощо учасників комунікації. Якщо технології слухопротезування дозволяють повноцінно скомпенсувати порушене слухове сприймання, то освітнє середовище має вибудовуватися на його основі.

Якщо сім'я сформувала ефективний спосіб компенсування порушеного слуху на основі збережених можливостей здоров'я – зорового сприймання шляхом використання візуально-орієнтованої мови комунікації – жестової мови, то освітнє середовище має стати жестомовним. Відповідно і освітнє середовище дошкільного закладу має забезпечити саме жестомовну комунікацію як основу для здобуття дитиною з порушеннями слуху дошкільної освіти.

Зважаючи на відмінності комунікативних потреб дошкільників із

порушеннями слуху, групи в закладі дошкільної освіти мають розподілятися за типами комунікативного компенсувального освітнього середовища: словесномовне освітнє середовище, що орієнтоване на забезпечення комунікативних потреб через компенсування порушеного слухового сприймання для вільного сприймання усного мовлення; жестомовне освітнє середовище, що орієнтоване на забезпечення комунікативних потреб шляхом налагодження жестомовної комунікації в освітньому процесі.

Список літературних джерел:

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип.7, Том 1. С.125-129.

2. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2017. №4 (84). С. 37-46.

3. Замша А. Особливості діагностики особливих освітніх потреб дітей з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2019. Вип. 15. С. 90-100.

4. Замша А.В. Технологія діагностування особливих потреб дитини з порушеннями слуху. *Інноваційні технології в діяльності інклюзивно-ресурсного центру : метод. посіб.* / авт. кол. за. ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. С.72-99.

5. Zamsha A. Hearing impairment children as a category of students with communication difficulties. *Theory, science and practice: Abstracts of the III International Scientific and Practical Conference (Tokyo, Japan, October 05-08, 2020)*. Tokyo: ISG, 2020. P. 239-241. DOI 10.46299/ISG.2020.II.III

6. Zamsha A. Some aspects of bimodal-bilingual teaching children with hearing impairments. *Pedagogy in the EU countries and in Ukraine at the present stage: International scientific and practical conference (Baia Mare, Romania, December 21-22, 2018)*. Baia Mare : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. С. 56-58.

Дука Володимир,

директор Навчально-реабілітаційного центру «Надія»

м. Вишгород,

аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОЦЕПЦІЇ
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

Одне з важливих завдань системи сучасної корекційної освіти – це підготовка дитини з порушеннями розвитку до повноцінного життя у сучасних соціально-економічних умовах. Складні відхилення у фізичному та розумовому розвитку учнів закладу спеціальної освіти створюють труднощі у досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому про це с навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку має чітку корекційну спрямованість. Корекція порушень розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється у процесі всієї роботи закладу освіти. Корекційна робота стимулює компенсаторні процеси розвитку дітей і дозволяє формувати у них нові навички та удосконалювати існуючі.

Безумовно, загальний результат навчального та корекційного процесу буде залежати не лише від навчання, як взаємодії дитини та педагога. Одним із ключових чинників, які впливають на розвиток пізнавальних, навчальних, соціальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами, результати роботи педагога є освітній простір, в якому перебуває дитина.

Плануючи організацію освітнього середовища не лише важливо, а й необхідно брати до уваги теорію розвитку дитини, описану в працях багатьох відомих вітчизняних і зарубіжних авторів (Е. Еріксон, Л. Виготський, Ж. Піаже, Т. Скрипник та ін.)

Освітнє середовище у спеціальному закладі має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість навчальних видів діяльності. Окрім цього, освітнє середовище має відображати філософію концепції Нової української школи та освітню програму.

Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби для дітей з особливими освітніми потребами. У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку

свого позитивного ставлення до інших.

Одним із важливих чинників для розвитку самовизначення і самоактуалізації дітей є забезпечення можливості здійснювати вибір у класі і, відповідно, приймати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому їх наслідки. Такі можливості для вибору вчителі можуть легко знайти впродовж навчального дня – це і вибір навчальних матеріалів, підходу до вирішення проблеми, місця за столом, де вони хочуть працювати та ін. [3]

В Концепції Нової української школи визначено, що незалежно від рівня мобільності, особиста реалізація учасників навчального процесу повинна забезпечити ключові компетентності, передбачені новим Законом «Про освіту», включаючи інформаційно-комунікаційну компетентність і громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. [2]

Законом «Про освіту», визначено значення термінів, щодо особливостей освітнього середовища та умов для якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі:

- *розумне пристосування* – запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту на рівні з іншими особами;

- *універсальний дизайн у сфері освіти* – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну [1].

Кожний заклад освіти має свою специфіку, яка формує індивідуальні вимоги щодо особливостей забезпечення доступності, безпечного і безбар'єрного оточуючого середовища всім отримувачам освітніх послуг, незалежно від виду і специфіки неповносправності. Заходи щодо доступності освітнього середовища потребують забезпечення виконання обов'язкових регламентних вимог, технічних характеристик матеріалів, обладнання, середовища,

Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року однією із ключових цілей ставить забезпечення підвищення рівня якості надання освітніх послуг в спеціальних закладах загальної середньої освіти або спеціальних класах (групах) закладів освіти із створенням умов для здобуття учнями (вихованцями) з особливими освітніми потребами освіти в освітньому середовищі, наближеному до місця їхнього проживання [4].

Список літературних джерел:

1. Закон України "Про освіту" (від 05.09.2017 № 2145-VIII).
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. За ред. М. Грищенка – 2017 – 40 с.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Підзаг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
4. Розпорядження Кабінету міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року».

Замша Анна,
кандидат психологічних наук,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

КОМУНІКАТИВНА ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Спеціальний дизайн освітнього середовища доступного для школярів із порушеннями слуху передбачає вирішення проблеми в налагоджені функціонального механізму комунікації між кожним окремим учнем із порушеннями слуху та іншими суб'єктами освітнього процесу – іншими учнями, педагогами, адміністрацією, технічним персоналом. Спеціальний дизайн комунікації освітнього середовища застосовується у всіх формах організації навчання – і при спеціальному, і при інклюзивному навчанні.

Комунікація є основним способом передачі інформації, накопиченої людством, тобто де-факто це основний механізм, що забезпечує освітній процес. Від функціональності механізмів комунікації в освітньому середовищі залежить успішність здобуття школярем із порушеннями слуху освіти. Водночас механізми ефективної комунікації для кожного окремого школяра з

порушеннями слуху не є тотожними. В кожному окремому випадку операційна складова ефективних комунікативних механізмів характеризується індивідуальною варіативністю. Забезпечити таку варіативність комунікативних механізмів в умовах освітнього процесу надзвичайно складне завдання для педагогів. Центральним аспектом в цьому контексті є комунікативні потреби, що виникають у певного учня в умовах конкретного освітнього середовища.

Комунікативні потреби конкретизуються в низці складових – мовній, мовленнєвій, комунікативно-адаптувальній, які виявляються як індивідуально у кожного учня, так і як характеристики освітнього середовища. Мовна складова уточнюється рівнем опанування мовою або мовами навчання. Це може бути як українська словесна, так і жестова мова, або мови корінних народів чи національних меншин. Мовленнєва складова уточнюється відповідно до кожного різновиду мовлення мови або мов, які використовуються в якості мови навчання і є доступними для конкретного учня з порушеннями слуху. Комунікативно-адаптувальна складова полягає у визначенні тих технологій чи засобів підтримки мовлення (як продуктивного, так і рецептивного), без застосування яких певне мовлення не можна застосовувати в якості засобу навчання для певного учня.

Важливо відзначити, що особлива варіативність функціональних комунікативних механізмів освітнього середовища характерна на етапі першого циклу початкової школи, коли до закладу вступають діти з різних комунікативних середовищ – сімей та дошкільних закладів. На цьому етапі заклад має повноцінно пристосуватися до індивідуальних комунікативних потреб кожного учня з порушеннями слуху.

Для створення індивідуально-орієнтованого комунікативного освітнього середовища одним із важливих завдань є визначення актуальних комунікативних потреб дитини. Для цього необхідно провести оцінювання кожного учня з порушеннями слуху і комунікативних умов актуального освітнього середовища класу для визначення комунікативних бар'єрів, що виникають через невідповідність комунікативних функціональних можливостей молодшого школяра з порушеннями слуху та актуального освітнього середовища. Далі визначається стратегія усунення комунікативних бар'єрів в

освітньому процесі і відбувається розподілення у відповідний за комунікативними умовами клас або один клас розділяється на комунікативні підгрупи.

На наступних етапах здобуття шкільної освіти можна або зберігати вказаний спосіб забезпечення комунікативних потреб для створення доступного освітнього середовища, або можна застосувати технологію комунікативно-потребнісного моделювання.

Технологія моделювання комунікативних потреб, яка полягає у тому аби розширити комунікативні функціональні можливості кожного учня з порушеннями слуху та одночасно з цим забезпечити множинність комунікативних механізмів, які складають основу освітнього процесу. Технологія моделювання передбачає роботу паралельно в двох напрямках. З одного боку, моделювання потреб через роботу з учнем, з іншого боку, моделювання потреб через зміни в освітньому середовищі. При цьому як на індивідуальному, так і на середовищному рівні відбувається паралельна робота за всіма трьома складовими (мовною, мовленнєвою та комунікативно-адаптувальною) для того аби забезпечити їх максимальну відповідність.

Лише у випадку забезпечення повноцінної відповідності за всіма трьома складовими між індивідуальним та середовищним рівнями комунікативного освітнього процесу можливо досягти побудови комунікативно доступного освітнього середовища для учнів із порушеннями слуху.

Список літературних джерел:

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 1(90). С.35-41. <https://doi.org/10.33189/ectu.v1i90.15>

2. Замша А. В., Федоренко О. Ф. Шкільна освіта глухих – виклик для інклюзивної практики навчання. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors : Collective monograph*. Vol. 1. Riga, Latvia : “BaltijaPublishing”, 2021. P. 160-180. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-9>

3. Замша А.В. Концептуальні засади створення бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих і напівглухих осіб. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип.30, т.2. С.118-121. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.23>

4. Замша А.В., Мороз І.В., Федоренко О.Ф. Специфіка забезпечення

доступності освітнього простору вищого навчального закладу для студентів із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70, т.2 С.131-135.

5. Adamiuk N., Zamsha A. Principles of designing bimodal-bilingual educational environment for the deaf and hard-of-hearing learners. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2020. № 6(34), vol. 1. P.45-49. <https://doi.org/10.51647/kelm.2020.6.1.8>

6. Zamsha A. Psycho-pedagogical issues of parents with special education needs children. *In Scientific and pedagogical internship «Pedagogical and psychological education as a component of the education system in Ukraine and the EU countries» : Internship proceedings (August 3 – September 11, 2020)*. Wloclawek : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2020. Pp. 99-101.

Ільяна Валентина,

кандидат педагогічних наук,

в.о. завідувачки відділу логопедії

відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНА СТРАТЕГІЯ НАДАННЯ ПІДТРИМКИ ДІТЯМ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Дислексія та дисграфія – це порушення писемного мовлення, що проявляються у стійких специфічних помилках під час читання та письма. Ці порушення безпосередньо негативним чином впливають на опанування програмового матеріалу, зокрема предметів мовного циклу. Зазвичай, дитині із зазначеними порушеннями притаманні й вторинні відхилення в розвитку таких провідних психічних процесів, як сприймання, увага, пам'ять, що створює додаткові утруднення. Необхідно зазначити, що провідним інструментом для навчання у школі є писемне мовлення. Саме читання та письмо безпосередньо забезпечує учня можливістю оволодівати ключовими компетентностями. Саме тому навчання означеної категорії дітей вимагає від педагогів залучення та використання спеціальних методів і прийомів. Розглянемо окремі приклади, які стануть у нагоді вчителю та сприятимуть засвоєнню предметів дитиною.

Під час читання дитина припускається великої кількості помилок, що, з часом, призводить до формування читання за здогадкою. Остання частина

слова прочитується навмання, а відтак зміст матеріалу спотворюється і стає абсолютно не зрозумілим дитині. Такому фрагментарному розумінню прочитаного можна запобігти декількома способами, які потрібно використовувати систематично та комплексно. По-перше, під час читання дитина має використовувати трафарет-лінійку із віконцем. По-друге, матеріал для читання буде сприйматися краще із застосуванням прозорих кольорових накладок (колір добирається індивідуально), а також збільшенні розміру та виду друкованого шрифту (краще сприймається рублений). Доцільним та необхідним також є додаткове прочитування інструкцій для дитини педагогом. Під час закріплення нового матеріалу та його домашньому опрацюванні необхідно використовувати відповідні аудіо матеріали, які учень зможе самостійно прослуховувати.

Надзвичайно важливим є застосування прийому «письма вголос». Все, що записується має проговорюватися, як під час самостійного письма, так і під час диктантів. Учень має акцентувати свою увагу на звуках, які в усному розмовному мовленні не мають чіткого, вираженого звучання. В першу чергу – це ненаголошені голосні, дзвінки приголосні у кінці слова, що набувають ознак глухості у процесі говоріння, а також збіг приголосних. Особливої уваги щоразу потребує кінець слова. Його чітке вимовляння під час письма сприятиме подоланню звички дописувати навмання зайві елементи. Послідовне і чітке проговорювання має скласти для дитини нову міцну опору під час виконання будь-яких письмових вправ.

Окремої уваги потребує робота дитини та педагога під час диктанту. Для забезпечення формування письма, правильність якого зможе контролювати дитина, необхідно дотримуватись таких правил:

- зниження темпу диктування;
- збільшення часу на самоперевірку;
- супровід дитини під час самоперевірки на початкових етапах. Дитина має навчитися застосовувати плавне поскладове читання написаного з поступовим просування від слова до слова у повільному темпі. З метою уникнення

змістових здогадок необхідно використовувати трафарет-лінійку зі спеціальним віконцем, в якому видно лише один рядок. Згодом – самоперевірка може відбуватись без допомоги дорослого.

Доля того, щоб учень засвоював програму в цілому необхідно зменшити кількість завдань та зосередити увагу, в першу чергу, на якості виконання, а не на кількості. Водночас, доцільним є збільшення часу під час контрольних та самостійних робіт. Також необхідним є використання, як зазначалось вище, аудіоматеріалів, які сприятимуть кращому сприйманню та засвоєнню навчальних предметів, в першу чергу, за рахунок розвантаження та зменшення виснажливості, до якої призводить безпосереднє читання дитиною. Необхідно зазначити, що зниження стійкості та концентрації уваги, а також особливості довготривалої пам'яті, що притаманне дітям із дислексією, вимагають обов'язкових додаткових повторень пройденого матеріалу з будь-якого навчального предмету та відповідно додаткових зусиль від педагога, учня та батьків.

Список літературних джерел:

1. Ільяна В. М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В. М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 1. – С. 18–27.
2. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности : [учеб. пособие]. В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. М.: АСТ : Астрель , 2007 – 318с.
3. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. К.: ИЗМН, 1997. – 44 с.

Іщенко Руслан,
аспірант

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ІЗ ЗОРОВОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ

В сучасному світі велику роль відіграє комплексний підхід до вивчення особистості. Сьогодні конкурентоспроможність у бізнесі все більше пов'язується з наявністю в організації компетентних, рішучих людей, які здатні

задавати правильний напрям ефективної роботи організації у цілому.

Головним інструментом лідера-керівника є емоційний інтелект – це вміння розпізнавати свої і чужі емоції і керувати ними. Якщо IQ вимірює інтелектуальні, логічні та аналітичні здібності людини, то EQ – особисті та соціальні навички.

Для людини з порушеннями зору дуже важливим є вивчення та розвиток свого емоційного інтелекту тому, що при частковій або повній втраті зору у людини розвиваються відчуття, які виконують провідну роль в процесі пізнання [3].

Варто зазначити, що для незрячих людей та людей з порушеннями зору вивчення емоційного інтелекту займає вагомим місце. Оскільки, коли вони стають лідерами або керівниками організацій вони відповідають не лише за себе, а й за інших.

Емоційний зв'язок між керівником і працівником виникає через застосування стилів управління які впливають на працівника.

Цікавим є дослідження щодо структури емоційного інтелекту Деніела Голдмана [1]. Автор виділяє наступні ознаки: самоуправління – вміння управляти імпульсними почуттями. Для лідера управління емоціями є необхідною складовою аби спрямовувати колективні емоції в позитивне русло; усвідомлення себе – вміння розпізнавати свої емоції і те як вони на нас впливають; соціальна свідомість або емпатію – коли ми можемо зрозуміти емоції, потреби та занепокоєння інших людей, підхопити емоційні сигнали, відчувати себе комфортно в соціальному плані та розпізнати динаміку влади в групі чи організації, управління відносинами – вміння розвивати та підтримувати хороші стосунки, чітко спілкуватися, надихати та впливати на інших, добре працювати в команді та керувати конфліктами.

За результатами проведеного нами опитування, емоційний інтелект на роботі в два рази важливіший ніж вміння людини, а 44% виправданих співробітників враховують саме цей показник відмінною рисою лідерів.

За даними наукових досліджень з високим рівнем EQ можна: справлятися

з тиском та стрессом від роботи, ефективно керувати собою та іншими во час переговорів, добиватися від колег того, що вам потрібно, заслужити повагу інших. мотивувати команду, вирішувати конфлікти [1].

Таким чином, щоб визначити рівень емоційного інтелекту, потрібно проаналізувати свою поведінку. Для цього можна використати SWOT аналіз. Він не тільки покаже сильні сторони, а й слабкі, також розкриє ваші можливості і загрози. Можна також застосувати метод 360 градусів він покаже вам співвідношення вашого погляду з оточуючими. Також можна записувати свої емоції, завести рукописний щоденник або замітку в телефоні, куди ви будете записувати свій стан протягом дня; знайти джерело проявлення емоцій. Треба зрозуміти справжню причину емоцій, вміти керувати своїми емоціями

Отже, вивчення емоційного інтелекту є важливим фактором для розвитку лідерських якостей та особистості вцілому. При цьому заходи щодо розвитку емоційної компетентності серед працівників мають бути спрямовані на чотири складники EQ: самосвідомість, самоуправління, емпатію та соціальні навички. Таким чином, успішна реалізація стратегії лідерства передбачає розуміння мети діяльності підприємства, знання рівня емоційної компетенції співробітників, розвиток лідерських навиків персоналу та створення умов для управління лідерами, що, своєю чергою, є чинником успіху всієї компанії.

Список літературних джерел:

1. Бабяк О.О. Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. К.:ТОВ «Наша друкарня», Вип.16. 2020. С. 21-32
2. Голдман Д. Емоційний інтелект. Латвія, 2016. 448 с.
3. Кроль Л. Емоційний інтелект лідера. Москва, 2020. 220 с.
4. Кобильченко В.,Омельченко І. Спеціальна психологія. Київ, 2020.224.
5. Кульбіда С.В. Освіта ХХІ століття. *Дефектологія*. № 2. 2006. С.54-56.

Іщук Валентина,
аспірантка відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ДИРЕКТОРА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Перебудова системи освіти зумовлює необхідність модернізації змісту і структури діяльності всіх ланок навчальних закладів. Якісна освіта розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Єдина можливість забезпечити реалізацію цього завдання - це отримання вичерпного знання про стан освіти, тобто інформації - повної, об'єктивної, точної, а також професійної підготовленості керівника закладу освіти.

У сучасній українській педагогічній науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості освіти, механізмів управлінницької діяльності керівника закладу та процесів їх використання, відсутні сучасні аналітико-діагностичні технології здійснення зворотного зв'язку. Рівень вітчизняної освіти не відповідає світовим критеріям якості, тому дуже важливим в наш час є проведення досліджень у цьому напрямку.

Аналіз якості шкільної освіти показав, що у більшості випадків її недостатній рівень зумовлений некомпетентністю управлінської діяльності директора спеціального закладу освіти, недостатнім рівнем професійної готовності керівників до управління середнім загальноосвітнім навчальним закладом, відсутністю системи відбору освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності, їхньої підготовки до забезпечення якості шкільної освіти.

У психолого-педагогічній літературі завжди приділялася належна увага проблемі управління освітою. У працях українських та зарубіжних вчених наголошується роль провідних положень наукового менеджменту в розвитку

теорії та практики управління навчальними закладами та педагогічними системами, особливо спеціальними. При цьому належна увага надається гуманістичному, людино-(дитино-)центристському підходові в управлінні школою (І.А.Зязюн, Ю.А.Конаржевський, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, Т.І.Шамова, Е.А.Ямбург та ін.); необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В.І.Луговий, Н.Г.Ничкало та ін.); ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л.П.Одерій, С.О.Сисоєва та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком школи (В.С.Лазарєв, В.І.Маслов, А.М.Моїсеєв, М.М.Поташник та ін.).

У міжнародній практиці склався певний досвід підготовки управлінців (менеджерів) для освіти. Водночас, ідея необхідності цільового відбору і підготовки освітян на посаду директора школи спеціального закладу освіти, незважаючи на її важливість, за роки української держави не знайшла відповідного наукового обґрунтування і практичної реалізації. У результаті процеси гуманізації, гуманітаризації, демократизації в реальному шкільному середовищі нерідко супроводжуються негативними тенденціями. Відродження принципів самоврядування, підвищення рівня автономності та відповідальності навчальних закладів, потреба в оволодінні сучасними інформаційними технологіями та новими фінансово-економічними механізмами управління засвідчили неадекватність професійної готовності значної частини директорів шкіл до роботи у нових соціально-економічних умовах.

Для адміністрації спеціального закладу освіти дуже важливо мати оперативну, об'єктивну інформацію про реальний стан освітнього процесу. Управління спеціальною школою дозволяє здійснювати стратегічне планування і приймати управлінські рішення. Інформація, отримана в результаті педагогічного моніторингу є важливою і корисною для закладу освіти, оскільки є основою для прогнозування подальшого розвитку, для постановки нових цілей.

Управління – це процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему (біологічну,

технологічну) з метою організації цієї системи, збереження, видозміни її структури, підтримки, зміни режиму діяльності, її програми. Важливу роль у процесі управління відіграє повна інформація про стан освітнього процесу. Під функцією управління розуміється спеціалізована частина управлінських дій, які можна охарактеризувати як типові, регулярні та стабільні види діяльності суб'єкта управління, що відрізняються однорідністю цілей або дій, направлених на ефективність управління.

Ефективність управління – це здатність керівника забезпечити виконання поставлених стратегічних цілей у відповідності з заданою якістю. Ефективність управління стимулює позитивні перетворення та вмотивовує до якісних змін учасників навчально-виховного процесу.

Таким чином, професійна готовність керівника закладу спрямована на виявлення та регулювання деструктивних впливів зовнішніх і внутрішніх факторів освітньої системи і націлена на досягнення бажаних результатів її розвитку.

Отже, професійна підготовленість директора спеціального закладу освіти за допомогою якої забезпечується якісний рівень освіти та комплексом заходів зі спостереження, оцінювання трансформацій керованого об'єкта і спрямування цих трансформацій на досягнення заданих форматів розвитку об'єкта та дає можливість керівнику якісно управляти навчальним закладом. Застосовуючи професійну готовність керівника на різних рівнях управління – керівному, педагогічному, учнівському – можна значно підвищити як ефективність діяльності кожного учасника педагогічного процесу, так і ефективність діяльності спеціального закладу освіти в цілому.

Список літературних джерел:

1. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : Монографія / Л.І. Даниленко. – К. : Логос, 1998. – 140 с.
2. Кузьміна Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. Н.В. Кузьмина. СПб.-Рыбинск: Б.И., 1993. 54 с.
3. Лист МОН №1/9-421 від 05.08.2020 «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти у 2020/21 навчальному році» <https://mon.gov.ua/ua>

4. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : Монографія / Т.М. Сорочан. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.

Ковшар Олена,
доктор педагогічних наук, професор,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна
Штепа Людмила,
асистент кафедри дошкільної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет,
Кривий Ріг, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБОМ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Основним принципом сучасної освіти є її безперервний характер. Безперервне та якісне здійснення педагогічного процесу дошкільного закладу, можливо через функціонування інклюзивного освітнього середовища у закладі для вихованців із особливими освітніми потребами, спільно організованої роботи педагогічних фахівців, всіх учасників освітнього процесу [3]. Актуальність проблеми організації інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами з метою забезпечення безперервного процесу розвитку дитячої особистості є безперечною.

Створення інклюзивного освітнього середовища у закладах дошкільної освіти досліджували К. Георгієва, А. Георгієв, К. Калініченко. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини досліджувала І. Калініченко. Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища була предметом дослідження Т.Панченко. Над проблемою формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища працювала З. Удич. Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища досліджувала Г. Задіранова, М. Васильєва-Халатникова. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку було об'єктом дослідження І. Кузаєва.

Аналіз досліджень науковців дозволяє стверджувати, що середовище має великий вплив на розвиток дитини в усіх сферах – фізичній, когнітивній,

соціально-емоційній, розвитку мовлення та ін. Інклюзивне освітнє середовище сприяє інтеграції та соціалізації дошкільників із особливими освітніми потребами у суспільство.

Так, дослідниця М. Васильєва-Халатникова відзначає, що інклюзивне освітнє середовище – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення права дитини на освіту. В основу створення інклюзивного освітнього середовища покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх дітей, але створює спеціальні умови для дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями [2, с. 44].

Головне завдання інклюзивного середовища полягає у подоланні відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами. Дитина контактує з іншими дітьми, відчуває педагогічний вплив вихователя, що сприяє розвитку поваги до себе та інших, впевненості у собі [5].

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це невід’ємна частина процесу безперервного розвитку особистості дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Основними завданнями інклюзивного освітнього середовища в сучасному дошкільному закладі є:

1. індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням потреб, можливостей і здібностей дитини;
2. взаємодія з батьками всіх дітей з метою підвищення ефективності освітнього процесу;
3. забезпечення психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу;
4. систематизація та удосконалення педагогічної майстерності педагогів та методичне забезпечення освітнього процесу в інклюзивній освіті [1, с. 10].

Отже, інклюзивне освітнє середовище в закладі дошкільної освіти забезпечує безперервність освіти для дітей з особливими освітніми потребами, сприяє всебічному розвитку, повноцінній інтеграції дошкільників з психофізичними порушеннями у суспільство. Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні педагогічних умов розвитку дитини з

особливими освітніми потребами в сучасному закладі дошкільної освіти.

Список літературних джерел:

1. Бондар М. І. Процес інклюзії в українській освіті. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць / За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. С. 9-11.
2. Калініченко І. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013, № 3, С. 44-46.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Загальні положення. URL: <https://studfiles.net/preview/5242153/page:16/>
4. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник – Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019, 300 с.
5. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти. ЮНІСЕФ, ВФ «Крок за кроком», 2019., С. 45-46.

Колбасова Христина,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
практичний психолог,
комунального закладу «Інклюзивно-ресурсний центр»
Вишгородської міської ради
м. Вишгород, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Великий інтерес до цієї проблеми в останні роки пояснюється зростаючою частотою даного порушення. За даними міжнародної компанії «Фокус для здоров'я», станом на початок 2019 року кількісні показники країн виглядають так: на початку списку – Гонконг, де у 372 дітей із кожних 10 тисяч діагностовано аутизм. Інакше кажучи, у кожного з 27 дітей в Гонконзі діагностували цю інвалідність у розвитку. У Південній Кореї найвищий показник аутизму: в цій країні 263 з кожних 10 тисяч дітей, або одна дитина з 38, отримали діагноз «Аутизм». США посідають третє місце з показником близько 263 на 10 тисяч дітей, або приблизно одна дитина з 45. Варто зазначити, що можуть існувати країни з більш високим рівнем аутизму, ніж перелічені тут. Знову ж таки, через відсутність універсальних критеріїв та інші

чинники не всі країни мають дані, необхідні для повної оцінки кількості випадків аутизму у всьому світі [6].

Потреба у розвитку сфери надання корекційних послуг, доступу до освіти, працевлаштування осіб з ментальними порушеннями стає все більш актуальною.

Оскільки аутизм – явище складне і багатогранне, у світі існують і застосовуються безліч корекційних методик для дітей з аутизмом. Крім того, аутизм є предметом активного вивчення з боку наукового співтовариства, і в міру отримання нових результатів різноманітних досліджень кількість корекційних методик природним чином збільшується [7].

При вивченні аутизму особливо важливі три рівня: біологічний, когнітивний і поведінковий. Важливо не змішувати ці рівні, оскільки вони служать різним цілям. Так, коли ми хочемо знайти ліки від хвороби, напевно, варто звернутися до біологічної сутності проблеми, якщо ж ми шукаємо способи корекції, можливо, більш важливо проаналізувати картину поведінки [1].

Метою корекційно-розвивальної роботи з дітьми з РАС є корекція небажаної поведінки, розвиток комунікативних та соціальних відносин, а також розвиток навичок спрямованих на практичну підготовку дитини до самостійного життя і праці.

Прагнення зрозуміти дитину з розладами аутистичного спектру у всіх тонкощах її проявів, на нашу думку можна визначити як одне з головних завдань корекційної роботи. Адже таке розуміння дасть можливість не тільки пояснити деякі особливості дитини, а також передбачити можливі негативні реакції на ті чи інші стимули навколишнього середовища, спровокувати потрібні реакції для розвитку відповідних умінь та навичок, індивідуально підібрати дієві ігри та завдання з навчальним, виховним та корекційним наповненням.

Одним із корекційних методів та засобів в корекційно-розвивальній роботі в умовах інклюзивно-ресурсного центру для дітей з розладами аутистичного спектру є використання сучасних новітніх технологій. Новітні технології відіграють важливу роль у навчанні дітей з РАС з фізичними,

соціальними або когнітивними порушеннями. Адже за допомогою імерсивних технологій можна створити інклюзивне навчальне середовище з урахуванням потреб і можливостей кожного.

Інструкції та втручання, у яких технології відіграють центральну роль, підтримуючи досягнення дитини мети. Технологія визначається як «будь-який предмет/обладнання/додаток/віртуальна мережа, яка застосовується цілеспрямовано для збільшення/підтримки і/або поліпшення повсякденного життя, роботи/продуктивності і здібностей щодо дозвілля/відпочинку у дітей з РАС [2].

Новітні технології які використовуються в інклюзивно-ресурсному центрі для надання корекційно-розвивальних послуг є:

1. Інтерактивна підлога. Корекційно-розвивальні заняття з інтерактивною підлогою сприяють розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, великої та дрібної моторики. На сьогодні існує дуже багато спеціальних програм для інтерактивних поверхонь, взаємодіючи з якими діти засвоюють інформацію. Звісно, повноцінний навчальний процес жодна інтерактивна підлога не замінить. Але у якості допоміжного навчального обладнання – стане чудовим помічником [3].

2. Інтерактивний сенсорний стіл. Особливість сенсорного столу в тому, що його можна адаптувати під будь-які завдання та цілі, на групових або індивідуальних корекційно-розвивальних заняттях [4].

3. Планшети. Використовуються з технічною, дидактичною, методичною, функціональною, корекційно-розвивальною, ігровою, комунікативною метою для покращення навчальної діяльності, розвитку навичок комунікації дітей з розладами аутистичного спектру.

4. Сенсорна кімната. У більшості дітей з розладами аутистичного спектру переважають порушення психоемоційного стану. Одним з способів вирішення, є сенсорна кімната в якій створені умови для заспокоєння та релаксації.

Отже, використання таких інноваційних технологій як: інтерактивна підлога, інтерактивний сенсорний стіл, планшет та сенсорна кімната сприяє розвитку навичок комунікативної, ігрової діяльності, розвитку пізнавальної

діяльності, розвитку соціальної інтеграції. Цьому є підтвердження практики надання корекційно-розвивальних методів з використанням таких технологій в умовах інклюзивно-ресурсного центру.

Список літературних джерел:

1. Аппе Франческа (2002). Введение в психологическую теорию аутизма / «Интермедиатор». С.8.
2. І.В. Недозим. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник / Харків: Вид-во "Ранок", 2020. с.62.
3. Інтерактивна проєкція «Жива підлога». Керівництво з експлуатації.
4. Intboard STYLE 32" інтерактивний стіл. Керівництво з експлуатації.
5. Корекційно-розвивальна робота з розвитку комунікативної функції мовлення у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку / М. К. Шеремет, Н. В. Базима // Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки 2015. Вип. 5(2). С. 369-378.
6. Міжнародна громадська організація «Дитина з майбутнім». Офіційні цифри «Світ 2019». Відновлено з <https://cwf.com.ua/oficijni-czifri-kilkist-autistiv-u-sviti-postijno-zrosta%D1%94>
7. Міжнародна громадська організація «Дитина з майбутнім». Корекційні методики і заняття. Відновлено з <https://cwf.com.ua/korekcijni-metodiki-autizmu/>

Колупаєва Алла,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник відділу інклюзивного навчання
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ПЛОЩИНИ

Методологічний контекст сучасних освітніх інклюзивних процесів, які широко розгортаються в Україні, базуються на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії – залучення всіх членів суспільства до соціального середовища. Складовою соціальної інклюзії є інклюзивна освіта, яка є засобом досягнення соціального інтегрування і передбачає рівноправність, доступність, урахування особливостей та задоволення освітніх потреб. Основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування у освітній заклад – до інтегрування у

суспільство реалізується шляхом подолання, так званого «інституційного менталітету», який базується на припущенні, що інтерновані особи не можуть жити самотійно, як інші члени суспільства, і стають пасивними та залежними.

Гене́за подолання соціальної (та її складової освітньої) ізольованості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з інвалідністю, засвідчує складність цього процесу, який тривав впродовж майже двох тисячоліть: від ексклюзії на перших етапах розвитку суспільних стосунків; сегрегації в спеціально створених освітніх осередках і нарешті – до інклюзії, залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища.

Аналіз суспільно-політичних та соціокультурних чинників, що були визначальними на шляху входження України до європейського освітнього простору та безпосередня участь у розбудові національної інклюзивної освітньої системи, дозволили визначити методологічні трансформаційні зміни, які відбувались впродовж останніх десятиліть на тлі розгортання деінституційних процесів та поширення інклюзії.

Законодавчим визнанням імперативу інклюзивних освітніх тенденцій та початок системної руйнації освітньої сегрегації стало затвердження у 2010 році змін до закону України «Про загальну середню освіту», згідно з ратифікованою Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї. Внесені законодавчі зміни нормативно затвердили створення спеціальних та інклюзивних класів для дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах.

На цьому етапі становлення інклюзивної освіти в Україні здійснювались перші кроки початкового втілення інклюзивної практики, розпочалась законотворча діяльність стосовно затвердження інклюзивних ініціатив, відбувалось розроблення науково- та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання з урахуванням особливостей національної освітньої системи. У цей період в український освітній простір інклюзія увійшла як трансформаційно-реформуюча освітня тенденція.

З ухваленням у 2017 році закону «Про внесення змін до Закону України "Про освіту"» розпочалась системна розбудова інклюзивної освіти, оскільки першочергово дітям з ООП було надане право здобувати освіту в усіх освітніх

зкладах, зокрема безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Також передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання; отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги; створення інклюзивних та спеціальних груп (класів) у загальноосвітніх навчальних закладах та забезпечення архітектурною доступністю; залучення додаткових фахівців (корекційних педагогів, психологів та ін.); розроблення відповідного програмно- та навчально-методичного забезпечення; запровадження новітніх технологій та методів навчання, а також використання ресурсів спеціальних закладів освіти тощо.

Засадничі шляхи розбудови інклюзивної освіти в Україні визначено у прийнятому у 20017 році Законі України «Про освіту», за яким передбачається створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями громадян України. Реалізація завдань щодо розбудови інклюзивної освіти в Україні, окреслених законодавчо, унормовується сучасними підзаконними актами, які регулюють організацію інклюзивного навчання у закладах освіти, його кадрове, програмно- та навчально-методичне забезпечення, психолого-педагогічний супровід тощо

Нині освіта розглядається не як ідеологічне системоутворення, що сприяє виключно зміцненню державницьких механізмів, а як сфера соціальної діяльності, що побудована на наданні освітніх послуг. Сучасні методологічні освітні орієнтири зумовлені виконанням основної соціальної функції, яку повинна виконувати освіта – це функція трансферу. Методологічні концепції цієї функції, перш за все, передбачають визначення та задоволення потреб дитини шляхом надання освітніх послуг, базуючись на прогнозах її розвитку з урахуванням життєво-професійної орієнтації дитини та її родини. Це нове ідеологічне підґрунтя освіти дітей з ООП потребує переосмислення та переформатування світоглядних науково-педагогічних позицій, розроблення та впровадження новітніх освітніх технологій, в т. ч. управлінських, які мають стати основою системних освітніх трансформацій.

Список літературних джерел:

1. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду

та виховання дітей на 2017-2026 роки та План реалізації її першого етапу: Розпорядження КМУ від 9.08.2017 р. №526-Р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України) - Ст. 68-77.

3. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України № 2164. Урядовий кур'єр. 2010.

4. Про освіту: Закон України від 05. 09. 2017р. № 2145-VIII URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1315>

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. Особлива дитина: навчання і виховання. № 3(79). 2016.

Кондратюк Жанна,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
директор Комунального закладу
«Інклюзивно-ресурсний центр» Вишгородської міської ради,
м. Вишгород, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ КОНСУЛЬТАНТІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

Стрімкий розвиток українського суспільства, його науково-технічної та гуманітарної сфер ставить нові завдання перед системою освіти, передусім, щодо зміни орієнтації професійної підготовки консультантів інклюзивно-ресурсних центрів (далі ІРЦ) з формування професійних знань та вмінь на забезпечення комфортних умов для гармонійного професійного й особистісного розвитку, активізацію мотиваційного ресурсу, саморегуляції та самоорганізації, мисленнєвої діяльності, що відображено в державних нормативних документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»

«Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, проєкті Національної стратегії розвитку освіти України до 2035 р. [2].

Інноваційність дослідження на сьогодні зумовлена, наступними детермінантами:

- запит суспільства щодо підготовки висококваліфікованого, конкурентоспроможного, здатного до постійного самовдосконалення

консультантів, який успішно розвивається як особистість і професіонал, на забезпечення його гармонійного професійного розвитку;

- практика, яка спрямована на передачу знань, формування вмінь і навичок, та необхідністю створення умов, що сприятимуть активізації механізмів їх професійного розвитку та саморозвитку, успішному подоланню нормативних та ненормативних навчально-професійних криз.

Професійна ідентичність слугує одним із найважливіших показників особистісної зрілості, психічного благополуччя та соціальної успішності консультантів ІРЦ, тому вони повинні стати предметом наукового та практичного інтересу [6].

Згідно з Е. Еріксоном, формування ідентичності постає як “процес одночасного відображення і спостереження, що протікає на всіх рівнях психічної діяльності, за допомогою якого індивід оцінює себе з погляду того, як інші, на його думку, оцінюють його у порівнянні із собою. У той же час він оцінює судження про нього з погляду того, як він сприймає себе у порівнянні з ними й з типами, важливими для нього. На щастя, цей процес протікає здебільшого підсвідомо” [6].

Психологічна готовність виступає однією із важливих умов успішної реалізації в професійній діяльності, що передбачає свідомий вибір професії відповідно до наявних здібностей та можливостей, усвідомлення консультантів ІРЦ власних потреб, вимог суспільства, колективу, обраних цілей прогнозування, прояву своїх інтелектуальних, емоційних і вольових процесів, співвідношення власних можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату. І від того, наскільки консультанти ІРЦ психологічно готові до професійного розвитку в обраній професії,

визначатиметься їх конкурентоздатність і потенціал у досягненні успіху [4].

Зовнішні аспекти ідентичності пов'язані з тим, як консультантів ІРЦ сприймають і наскільки приймають як спеціаліста колеги і клієнти [5].

Консультанти ІРЦ мають органічно включатись у будь-який колектив закладу освіти при безумовному дотриманні своєї автономності як професіонала й урахувати особливості інклюзивно-ресурсних центріву своїй діяльності [1].

Постає питання щодо особистісного розвитку і формування готовності консультантів ІРЦ до професійної діяльності. Актуальнішою стає проблема виявлення зв'язку і взаємозумовленості двох процесів: розвитку консультантів і їх становлення.

Пристосування консультантів ІРЦ до оточення визначається природженим запасом духовних і фізичних сил, який загалом становить ступінь обдарованості такої особистості.

За А. Фонарьовим, «професійна ідентичність характеризується відповідністю між індивідуальними та соціальними уявленнями про професію, її значимістю для суб'єкта. Вона оцінюється на основі таких суб'єктивних показників: особистісної ідентичності (близькість уявлень про власні особистісні якості та якості, притаманні професіоналові), ціннісної ідентичності (близькість цінностей особистості й професіоналу), задоволеності працею (умовами її здійснення) і задоволеності професією».

Провідною складовою частиною готовності консультантів ІРЦ до діяльності є особистіснаготовність, оскільки консультанти мають володіти спеціальними знаннями і навичками.

Активне впровадження інклюзивного навчання вносить в практику повсякденного буття загальноосвітнього середовища багато нових аспектів професійної діяльності консультантів ІРЦ з метою забезпечення сприятливих умов для здобуття освіти дітьми та особами з особливими освітніми потребами.

У процесі роботи розкриваються важливі напрямки, методичні прийоми фахової роботи, які формують толерантність, усвідомлення про індивідуальні особливості розвитку і освітніх потреб дітей/осіб, способи налагодження комунікативної взаємодії в колективі, командній роботі, перспективи фахового розвитку.

Консультанти ІРЦ мають активно відгукуватися на виклики сучасності і намагатися впроваджувати новий напрямок освітнього реформування на засадах соціальної інклюзії, невимушено, врівноважено, задіявши всі власні знання, навички, уміння та підходи, гнучко виконувати завдання, що на них покладаються.

Консультанти оцінюють інших і себе самих, але їх також оцінюють інші. Така оцінка відіграє вирішальну роль в ідентифікації себе, формуванні поняття «я», образу «я», самооцінки [3].

Слід допомогти консультантам ІРЦ пристосувати власне середовище до потреб осіб шляхом надання їй додаткових послуг, налагодити системність спостереження за динамікою її розвитку, провести вивчення особливостей пізнавальної діяльності, з'ясувати індивідуальні сильні і слабкі сторони та спланувати способи їх врахування в навчальному процесі та у взаємодії з оточуючими.

Основними завданнями консультантів ІРЦ залишаються консультативна допомога всім учасникам освітнього процесу з питань специфічних особливостей розвитку осіб з різними видами порушень, надання необхідної науково-методичної літератури та комплексна оцінка розвитку осіб.

Результатом такої оцінки має бути визначення освітніх потреб осіб, навчальної програми та необхідних додаткових заходів, розумних пристосувань (адаптацій чи модифікацій), складання індивідуальної програми розвитку осіб з урахуванням їх актуального та потенційного розвитку, створення адекватного корекційного та розвивального середовища.

Кожний етап розвитку суспільства, його соціально-економічні, політико-правові трансформації висувають нові вимоги до консультантів ІРЦ, актуалізують психологічні властивості, які є вкрай важливими для ефективної професійної діяльності та розвитку.

Зосереджена увага науковців на проблемі ідентичності пов'язана насамперед із посиленою цікавістю до питання вибору, самовираження, пошуку «істинного Я».

Уміння використовувати власні знання, уміння і навички, що допомагають жити повноцінним, цікавим, насиченим життям на благо собі та

оточуючим сприяють успіху функціонування ІРЦ.

Розуміння психології консультантів ІРЦ, уміння управляти психічним станом підлеглих, формувати здоровий морально-психологічний клімат у колективі, забезпечувати виконання конкретних завдань кожним консультантом та колективом у цілому.

Вміння вирішувати складні, конфліктні ситуації, розвиток лідерських здібностей, розвиток творчих здібностей, розвиток професійних, особистісних якостей, здібності до саморозвитку.

Таким чином, професійна ідентичність консультантів ІРЦ органічно пов'язана з їх особистісною ідентичністю. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні основних психологічних підходів щодо формування професійної ідентичності консультантів ІРЦ та специфіки професійної діяльності консультантів ІРЦ.

Список літературних джерел:

1. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність особистості / Л. Я. Барінова // Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 1. С. 29-35.
2. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 8. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. 2012. С. 30-35.
3. Поваренков Ю. Психологическая концепция профессионального становления личности. Звезды Ярославской психологии. Ярославль: Изд. ЯрГУ, 2000. С. 195-218.
4. Угрин О. Г. Роль соціальної ідентичності у психологічній готовності до професійної діяльності студентської молоді. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. 2015. Вип. 1. С. 215-223.
5. Шамлян К. Професійна ідентичність особистості. Психологічне здоров'я особи і суспільства. 2008. №3 С. 137-142.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 1996. 334 с.

Тетяна Костенко,
кандидат психологічних наук,
завідувачка відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АДАПТАЦІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ПО ЗОРУ

Нині сучасність та розвиток суспільства визначається не лише економічними критеріями, а й зростанням тенденцій до гуманізації та розробки оптимально можливих шляхів інтеграції осіб з інвалідністю як повноправних учасників всіх процесів. Сучасне суспільство повертається в бік рівних прав і рівних можливостей для всіх верств населення, забезпечення доступності в соціокультурному та інформаційному середовищі. На сьогодні рівень інвалідизації жителів планети становить понад мільярд осіб або 15 %. В Україні чисельність осіб з інвалідністю становить близько 2-х мільйонів, а це – 6,1 % від загальної чисельності населення нашої держави. Разом з тим продовжуються наукові пошуки ефективних шляхів реабілітації осіб з інвалідністю, у тому числі й інвалідністю по зору [1,8].

В тифлопсихології спостерігається розширення горизонтів у вивченні особистості з зоровою деривацією, що дає змогу оптимізувати сам процес соціально-психологічної адаптації осіб з порушеннями зору.

Втрата зору призводить до певної перебудови психіки і поведінки, будується нова система переживань, порушується звичне стереотипне світосприйняття, включається новий адаптаційний режим. Тому феномен адаптації є найбільш складним і багатовимірним в контексті соціальної адаптації особистості з зоровою деривацією та потребує вивчення в історико-психологічному розрізі.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє виділити ряд концепцій, в основі яких концепції інвалідизації А. Мухлаєвої.

1. Структурно-функціональний аналіз (Т. Парсонс, Р. Мертон, К. Девіс) – основні ідеї полягали в соціальній політиці держави по відношенню до осіб з інвалідністю. Основні поняття: «інваліди», «діти з обмеженими можливостями».

2. Соціально-антропологічний аналіз (Е. Дюркгейм) – в основі ідеї про форми соціальних відносин, соціальні інститути та механізми соціального контролю. Основні поняття: «діти з обмеженими можливостями», «нетипових діти».

3. Символічний інтеракціонізм (Дж. Г. Мід, Ч. Кулі) – в основі ідеї символів, ролей, становлення соціального «Я», стереотипи і самоконтроль в рамках поняття «інвалід». Основні поняття: «інвалід».

4. Класична соціологічна теорія (М. Вебер, Н. Смелзер) розкриває ідеї: суб'єктивно осмислені дії індивіда, орієнтованого на поведінку інших людей; специфічні механізми соціальної адаптації осіб з обмеженими можливостями; визначення основних компонентів девіації – людина, якій властива дана поведінка; норма або очікування – критерій оцінки поведінки як девіантної, як соціум реагує на дану поведінку.

5. Феноменологічна теорія (П. Бергер, Т. Луман, А. Щюц) – в основі про процеси соціального конструювання реальності; специфіку повсякденного сприйняття інвалідності, мислення і діяльності; агенти і продукт конструювання. Основні поняття «діти з обмеженими можливостями», «нетипові діти».

6. Концепція соціалізаційної норми (А. Ковальова) – в основі корекція відхилень або запізнілої соціалізації на рівні конкретних соціальних груп і окремих індивідів; запізніла соціалізація як придбання набору соціальних ролей дорослого, звуження меж самостійності, інфантилізм. Основні поняття: «індивід з обмеженими можливостями», «соціалізація тих, хто не чує».

7. Концепція біологізаторського розвитку дитини (Л. Виготський) – в основі ідеї соціального виховання дітей з обмеженими можливостями; формування підходів психодіагностики по відношенню до дітей-інвалідів. Основні поняття: «нетипова дитина», «дефект», «діти-інваліди».

8. Нова теорія виховання (П. Блонського) полягає в доказі наукової

неспроможності теорії моральної дефективності, згідно з якою моральне каліцтво визначалося як специфічне психічне захворювання, не пов'язане з іншими відхиленнями в психічному та фізичному розвитку дитини. Основні поняття: «дефективність».

На сьогодні існують різні підходи до теоретичного обґрунтування проблеми психології осіб з інвалідністю. Так, одним з них є гомеостатичний підхід, в основі якого є вчення про гомеостаз. Поняття «гомеостаз» визначається як рухомий рівноважний стан системи, що зберігається в процесі взаємодії з різними внутрішніми і зовнішніми факторами (А. Маклаков). Основою вчення про гомеостаз, є уявлення про те, що будь-яка система прагне до збереження своєї стабільності. Отримуючи сигнали про загрозові системі зміни, організм запускає механізми, які продовжують працювати до тих пір, поки не вдається повернути її в рівноважний стан. Цей підхід представлений у роботах А. Литвака у вирішенні проблеми адаптації незрячих осіб. При тотальній або парціальній сліпоті, як і при будь-якому іншому порушенні роботи аналізаторів, різко змінюються умови життєдіяльності людини. Так, скорочення кількості зорових та пропріоцептивних імпульсів, що надходять ззовні в мозок негативно позначаються на тонусі кори, від якого залежить психічна діяльність особистості, її характер реакцій у відповідь. Відповідно активація інших коркових центрів призводить до утворення нових тимчасових нервових зв'язків і до придушення старих, а в кінцевому результаті – до виникнення нового динамічного стереотипу [2,6].

Процес адаптації у осіб з інвалідністю по зору проявляється в порушенні емоційної сфери, що певною мірою відбивається на вищій нервовій діяльності. Уникнути цього можливо лише раннім втручанням в процес адаптації осіб з порушеннями зору за допомогою відновлення гомеостазу (відновлення рівноваги особистості і оточення) та реадaptaції в процесі реабілітації. При цьому важливу роль у відновленні рівноваги у взаємодії людина-оточення відіграє сама активність особистості та її свідомість.

Включення в різні види діяльності (ігрову, навчальну, трудову) підвищує активність людей з порушеннями зору, розвиває мотиваційну сферу, сенсифікує чутливість збережених і порушених аналізаторів, позитивно

позначається на розвитку вищих психічних функцій (В. Акімушкін, К. Моргулик, М. Земцова, А. Кондатов) [4,11].

З позицій комплексного підходу акцент падає на розуміння адаптації як результату взаємодії особистості з середовищем, при цьому відбувається перетворення як особистості так і середовища. З точки зору комплексного підходу адаптація є багаторівневим утворенням, де виділяються і нижчі і вищі рівні: біологічний, психофізіологічний, психологічний, особистісний, соціальний рівні адаптації в мікро- і макросередовищі та в самій особистості. З даних позицій порушення зору розглядаються як складна біопсихосоціальна проблема.

У теоретико-експериментальних дослідженнях відзначається негативний вплив порушень зору на всі рівні психічної організації людини, які проявляються в зміні психофізіологічних реакцій, емоційних станів, особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій і життєвих установок, відносин, діяльності та поведінки. Тому, на сьогодні особливу увагу в приділяти особистісним детермінантам осіб з інвалідністю по зору в реабілітації та соціальній адаптації.

З позицій екзистенціальної психології втрата зору або різке зниження зорових функцій розглядається як травмуюча подія, як глибинна особистісна криза, що супроводжується переживанням людиною почуття втрати сенсу життя, незворотності змін, що відбулися (Р. Бандзявечене, І. Волкова, З. Ермолович, А. Литвак, Ю. Дем'янов, В. Сорокін, N. Lukoff) [3,10].

Специфіка протікання особистісної кризи і стратегії її подолання обумовлені безліччю біологічних, психологічних і соціальних факторів (ступінь тяжкості і характер зорового порушення, особистісні особливості, взаємовідносини з соціальним оточенням, гендерна приналежність). Водночас сенсорні або моторні порушення, що призводять до інвалідності, розглядаються не тільки з позиції обмеження.

Переживання особистістю кризових подій або «потрясіння» поряд з виникненням негативних емоцій, відчаю, депресії містить внутрішній потенціал особистісного зростання, який полягає в мобілізації життєвої активності особистості, в розумінні і прийнятті себе, в переосмисленні

власного життя, у формуванні нових зв'язків і відносин, у включенні глибинних резервів психіки (В. Ананьєв). [7]

Провідним психологічним фактором реабілітації та інтеграції осіб з інвалідністю по зору є: здатність людини до усвідомлення і особистісної інтеграції нового стану і нового досвіду, до вироблення позитивного ставлення до себе і до власного життя в умовах відсутності або порушення зору, до прийняття відповідальності за власне життя і до конструктивної активності, спрямованої на подолання соціально-психологічних наслідків, вироблення принципово інших, але не менш ефективних у порівнянні з минулим досвідом, стратегій і прийомів поведінки. Саме тому, сьогодні не менш значущими та актуальними визнаються психологічні та особистісні аспекти адаптації осіб з інвалідністю по зору.

Водночас відсутні організації, які професійно займаються комплексним психологічним супроводом реабілітації осіб з інвалідністю по зору, в той час, коли психологічна реабілітація є необхідним напрямком реабілітації осіб з інвалідністю по зору. У зв'язку з цим актуальною є розробка теоретико-методологічних та організаційних основ діяльності центрів і служб з надання психологічної допомоги в адаптації та соціальної інтеграції осіб з інвалідністю по зору.

На підставі теоретичного аналізу літератури нами була розроблена модель психологічної підтримки для осіб з інвалідністю по зору, яка успішно реалізувала себе в одному з комунальних центрів м. Києва для осіб з інвалідністю по зору. Так, в київському центрі незрячих реабілітація проводиться за напрямками: методичного забезпечення, правової допомоги та сприяння працевлаштуванню; соціально-побутової реабілітації, культури, естетичного виховання та етикету; орієнтування, мобільності, інформаційних технологій та оперативного друку; сприяння корекційному вихованню, інклюзивній освіті, професійній орієнтації, професійному навчанню; фізичної та психологічної реабілітації, оздоровлення та розвитку особистості. В кожному відділі працюють спеціалісти, фахівці з напрямку, які надають як консультативну допомогу так і проводять комплексну реабілітацію осіб з інвалідністю по зору.

Так, у співпраці з керівником центру нам вдалося розробити та впровадити систему психологічної реабілітації на базі центру, яка може функціонувати в умовах будь-якої реабілітаційної установи для осіб з інвалідністю по зору.

Основні її напрямки: науково-методична та навчальна робота, психологічна допомога.

Науково-методична та навчальна робота передбачала розробку теоретико-методичних та організаційних засад діяльності служби, організацію навчальних семінарів для фахівців, родин, студентів зі спеціальності та волонтерів. Даний напрямок допоможе в дослідженні проблеми реабілітації та адаптації осіб з інвалідністю по зору, у вивченні особистісних ресурсів, обґрунтувати та впровадити діагностичні, корекційні та розвивальні методи роботи психологічного напрямку. А також у співпраці з науковою установою розробити курси підвищення кваліфікації з даного напрямку.

Основними завданнями психологічної допомоги в умовах діяльності центрів і служб з надання допомоги в адаптації та соціальної інтеграції осіб з інвалідністю по зору ми визначили наступні: допомога в соціальній та особистісній адаптації до середовища і до змін в житті в цілому, гармонізація ставлення до себе, до інших людей і до навколишнього світу; підтримка в професійній та особистісній самореалізації; вироблення механізмів для подолання труднощів у соціально-психологічній адаптації та особистісному саморозвитку; оптимізація відносин в мікро- та макросередовищі; підвищення психічних ресурсів та адаптаційних можливостей діяльності осіб з інвалідністю по зору.

Відзначимо, що визначення підходів психологічного супроводу адаптації та реабілітації осіб з інвалідністю по зору дає можливість розширення горизонтів наукових пошуків в напрямку психологічної реабілітації. Практичний бік вирішення питання впровадження та підняття рівня психологічної реабілітації осіб з інвалідністю по зору не залежно від типу установи вимагає підняття питання на законодавчому рівні у відповідних структурах. Співпраця наукових установ та установ, що надають реабілітаційні послуги сприяє вивченню міжнародного досвіду та впровадженню у вітчизняну систему реабілітації осіб з інвалідністю по зору. В подальших перспективах

планується розробка додаткових напрямків психологічної реабілітації, що сприятиме охопленню більшого спектру запитів щодо психологічної допомоги.

Список літературних джерел:

1. Бабяк О.О., Прохоренко Л.І., Баташева Н.І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник національної академії педагогічних наук України*, т. 2, № 1 (2020). Режим доступу: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/55>.

2. Биков Ю.В., Литвинова С. Г., Мельник О. М. Ефективність навчання з використанням електронних освітніх ігрових ресурсів у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, т. 62, № 6, С. 34-46, 2017. [Електронний ресурс]. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1937/289>. [Дата звернення: Серпень, 6, 2019].

3. Дані дослідження Брендона Хала. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.slideshare.net/msquareg/cms-lms-lcms>.

4. Засенко В.В. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://rc-vaboc.at/ua/_ld/0/9.pdf. Дата звернення: березень, 20, 2018.

5. Клопота Є.А. Особливості процесу інтеграції в суспільство осіб з глибокими порушеннями зору / Є.А. Клопота // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. - 2015. - № 12 (14).-С 142-155.

6. Кобильченко В.В. Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності» *Педагогіка і психологія*, №2. С 64-70. 2016.

7. Кульбіда С.В. Освіта ХХІ століття. *Дефектологія*. № 2. 2006. С.54-56.

Кравець Юлія,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі інтеграції українського суспільства у європейський освітній простір, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, в тому числі учнів з особливими потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку, їх соціалізації є важливим завданням галузі освіти [3, 6].

Діти з порушенням особливими потребами – не пасивні члени суспільства, а особистості, які мають право на задоволення власних соціальних потреб, на працю, відпочинок, пенсійне забезпечення, доступ до культурних цінностей.

Труднощі у розвитку таких дітей полягають у тому, що навіть для незначного просування в засвоєнні нового досвіду їм потрібно значно більше зусиль і часу, такі діти втрачають здатність легко і самостійно засвоювати все, що роблять дорослі, вони не встигають за темпом життя дорослих нормотипових людей. Таких дітей слід послідовно всьому навчати, необхідно правильно будувати корекційно–розвиткову роботу з урахуванням індивідуальних можливостей кожного з них. Завдяки спеціальній педагогічній допомозі, яка спрямована на поліпшення ушкоджених психічних функцій, а то й повне подолання недоліків розвитку, долі дітей з особливими потребами не будуть соціально і особистісно втрачені. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають усі шанси стати повноцінними членами суспільства, якщо суспільство про це подбає [1, 5].

В умовах сучасних економічних реалій відбувається жорстка конкуренція на ринку праці і підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку не спроможні брати в ньому участь. Окрім того, на виробництві використовуються нові технології, здійснюється комп'ютеризація виробничих процесів, що ускладнює їх трудову адаптацію та працевлаштування. Проблеми соціальної допомоги і трудової адаптації підлітків з психофізичними вадами в умовах економічної кризи розвалу промислових підприємств, безробіття ставлять питання про зміну методики трудового навчання. Суть її полягає в тому, що якщо раніше вчитель працював над виробленням в учнів швидкісних навичок, готуючи їх до операційно – поточної роботи в умовах фабричного виробництва, то тепер назріла потреба готувати випускника до такої трудової діяльності, формувати таке економічне знання, яке дозволило б співвідносити результати своєї праці з заробітною платнею із реальними життєвими потребами, вмінню спілкуватися в суспільстві.

Питання трудової підготовки розглянуті в наукових працях В. Товстогана, І. Татьянчикової, О. Хохліної, О. Чеботарьової та ін. В

олігофренопедагогіці сформульована мета трудового навчання:

1. дати учням з психофізичними вадами на достатньо широкий політехнічній основі систему трудових знань, умінь і навичок, пропонуючи їм відомості із області техніки, технології, організації виробництва, формуючи вміння виконувати трудові завдання тієї чи іншої професії;

2. розвивати мислення і пізнавальні здібності учнів при оволодінні ними технологічними процесами виробництва, використовуючи досягнення спеціальної психології та спеціальної педагогіки;

3. розвивати в учнів творчі здібності і самостійність в роботі, виховувати в ході трудового навчання якості особистості, необхідні в суспільстві, любов до праці;

4. формувати в учнів інтерес до професії, вибір якої повинен відповідати можливостям учнів і необхідності такої виконуємої роботи в місті, регіоні.

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку спроможні опановувати нескладні робітничі професії. Педагогами спостерігається добросовісне виконання нескладних завдань в виробничих процесах. Монотонність такої роботи не впливає негативно на психічний стан, а навпаки – учні спеціальних шкіл якісно виконують необхідні процеси виробництва [2, 4].

Фахівцям при підготовці випускників з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно враховувати фактори, які перешкоджають професійній інтеграції підлітків в суспільство. Вони повинні співвідносити свої індивідуально- психологічні можливості з вимогами до тієї чи іншої вибраної професії. Профорієнтаційна робота в школі, її стратегія, покликана здійснювати на краще соціально – освітнє середовище в школі та навколо неї. Таке середовище – це допомога єдиного колективного досвіду всіх її учасників. Вчителі і батьки, учні і випускники, директор і партнери школи беруть участь на рівних в створенні нового освітнього досвіду в формуванні і досвіду виконання і способу мислення в спів- творчості, спів- дії і спів- бутті [4].

Завищена самооцінка особистої професійної діяльності є одним із значних недоліків під час вибору професії учнями з порушеннями інтелектуальними розвитку. Основним завданням вчителів спеціальної школи

при профорієнтаційній роботі полягають в тому, що кожний підліток – випускник міг адекватно оцінити свої знання, уміння та навички та зрозуміти як і де він може використати свій потенціал. Професійно – трудова орієнтація старшокласників повинна бути націлена на формування особистих якостей, які є важливими в їх виборі життєвого шляху [5].

Традиційно трудове навчання проходить в три етапи, кожен із яких має свої загальну і конкретну мету.

Перший етап – пропедевтичний в трудовому навчанні і триває в спеціальних школах з 1-го по 4-ий клас. В цей час формуються основи майбутньої трудової діяльності учнів, вони знайомляться з матеріалами, інструментами, розвивають вміння та навички трудового навчання. Навчальна програма пропедевтичного темпу характеризується циклічною структурою, збільшуються вимоги і ускладнюється зміст тем.

Другий етап вивчення предмета припадає на 5-7- ті класи і відомі як етап трудової орієнтації, де учні отримують технічні знання, розвивають уміння і набувають навички трудової діяльності в різних майстернях. На цьому етапі діти оволодівають вмінням виготовляти технологічну карту, розробка якої передуює кожній практичній роботі.

Третій і останній етап – етап професійної підготовки з 8 по 10 клас. На цьому етапі учні отримують навички допрофесійної підготовки за різними профілями професійно-трудового навчання.

Сучасні науковці та методисти-практики виділяють чотири етапи формування готовності учнів з особливими освітніми потребами до вибору майбутньої професії: мотиваційний етап, активізуючий етап, моделюючий етап, діяльнісний етап.

Отримані у ході теоретичного аналізу науково-методичних джерел результати переконливо доводять, що трудова підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, в результаті якої вони оволодівають вміннями і навичками необхідними для виконання різних робіт, отримують теоретичні та практичні знання про трудову діяльність є вкрай необхідною складовою в освітньому процесі спеціальної школи.

Дана тема професійно-трудової підготовки випускників спеціальної

школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є актуальною і вона підкреслює необхідність пошуку інноваційних шляхів та підходів в підготовці випускників спеціальної школи до професійно – трудової діяльності.

Список літературних джерел:

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : метод. посіб. Київ : Наш час, 2005. 174 с.
2. Мерсіянова Г. Професійно-трудова підготовка учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2001. № 1. С. 45–47.
3. Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 381 с.
4. Товстоган В. С. Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 18 с.
5. Хохліна О. П., Мерсіянова Г. М. Формування усвідомленої діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи. Київ, Луганськ, 2002. 59 с.
6. Чеботарьова О. В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 30. С. 185-190.

Кульбіда Світлана,
головний науковий співробітник
доктор педагогічних наук, професор
відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

УКРАЇНСЬКА ЖЕСТОВА МОВА У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Українська жестова мова (УЖМ) – природна, розвинена, структурована, візуально-комунікативна знакова система, створена і виплекана спільнотою глухих українців впродовж декількох поколінь [5]. УЖМ бере свій початок з зародження перших навчальних осередків для глухих на Волині (1805), Львові (1830), Одесі (1843) та ін. Тривалий час розглядалася, як примітивна, на що вказували терміни: *міміка, міміко-жестикуляторне мовлення, жестикуляційне мовлення*, яке заважає розвитку словесної мови [4]. І сьогодні є прихильники

застарілих термінів на позначення УЖМ.

Предметом гордості української сурдолінгвістики є доробок: Р. Краєвського (1964), який дослідив характерні особливості мови жестів, систематизував поширені конфігурації, проаналізував лексику; Н. Іванюшевої (1969), яка дослідила групи жестової лексики за тематичним принципом; І. Сапожникова, Т. Філяніної (1971), які представили основи «кінетичного мовлення глухих» [1,2,6].

З 2006 р. завдяки ЦП УТОГ, Українсько-Канадському альянсу, відкрито лабораторію жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (відділ навчання жестової мови), де УЖМ вивчається на рівні методологічно-концептуальних, теоретичних і прикладних позицій сучасної сурдодидактики, сурдолінгвістики.

Методологічно-концептуальний рівень збагатився концепціями: Про жестову мову в Україні (2009), Білінгвального навчання (2012), положеннями соціокультурної концепції глухоти (2008) [3].

Теоретичний рівень аргументував статус, сферу визнання, застосування не лише, як засобу спілкування (Закон про соціальну захищеність, 2006, ст. 23), а й навчання (Закон про освіту, 2017, ст.7), створення кабінету УЖМ [6]; розширив статус на міжнародному рівні з 2017 року, оскільки УЖМ увійшла у сім'ю жестових мов Європи і світу, виборює юридичний статус на рівні державної (проект Закону Про українську жестову мову, 2019).

Практичний рівень демонструє напрацювання щодо УЖМ як самостійного предмету вивчення у спеціальних закладах освіти (Н 90, Н 91) з 2009 року з програмно-методичним забезпеченням, рівнями опанування жестомовною комунікативною компетенцією, починаючи з дошкілля і закінчуючи курсами підвищення кваліфікації педагогічних працівників, перекладачів), є предметом викладання в центрах ЖМ для чуючих слухачів, зокрема батьків глухих дітей.

Українська сурдолінгвістика поповнилася аналітичними розвідками мовних рівнів УЖМ:

- *кінетики – мануальних** (локалізацій 8, конфігурацій – 40, характер і напрямку руки (долоні, пальців), *немануальних* (особливості виразу обличчя,

щостосуються *положення (форма, рух)* брів, очей (погляд), рота, язика, щік; голови, тулуба), груп за походженням (опосередковано-символічні, безпосередньо конкретної символіки (іконічні) – конструктивні й імітативні, знаково-абстрактні (вказівні, інсценувальні, абстрактні, штучні);

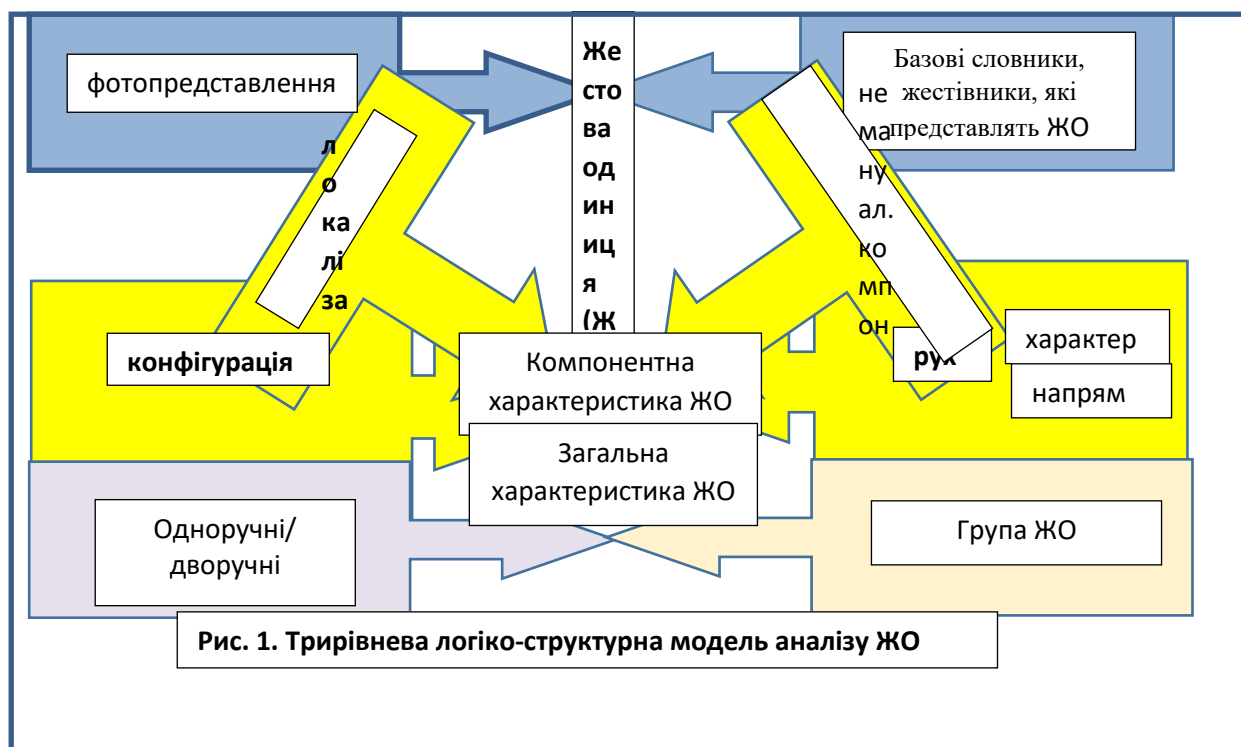
- *граматики* (однини, множини, присвійності, дериваційності, завершеності – незавершеності, заперечення та ін.);

- *лексики (жестики)* – класів жестових одиниць, тематичних груп «Жестове ім'я» та ін.;

- *синтаксису* простого речення (І. Чепчина, Н. Адамюк, 2012) та ін.

*з англійської *manual* – ручний;

Крізь призму історичного і сучасного джерелознавства (словників жестів, жестівників, емпіричної бази зразків жестового мовлення відділу НЖМ) обґрунтовано доцільність вивчення жестових одиниць із залученням теоретико-методологічного інструментарію методики аналізу зовнішньої форми компонентів ЖО (Рис. 1).



Використання тривіневої логіко-структурної моделі аналізу зовнішньої форми жесту як одиниці, експериментально апробовано, перевірено і як дослідницьке знаряддя допомагає здобувати цілісне теоретичне знання про

кінетичні (мануальні й немануальні) компоненти жестових одиниць за найпоширенішими конфігураціями:



— Кінетичні особливості української жестової мови. Частина перша. (С. Кульбіда, 2017);



— Кінетичні особливості української жестової мови. Частина друга. (С. Кульбіда, 2017);



Кінетичні особливості української жестової мови. Частина третя. (С. Кульбіда, 2017);



Кінетичні особливості української жестової мови. Вказівний палець. (С. Кульбіда, 2020).

Наведемо приклад нещодавньої розвідки, який демонструє застосування трирівневої логіко-структурної моделі аналізу жесту при характеристиці конфігурації «Один» (Рис. 2, 3).

| | |
|--|--|
| | <p>СИЛА, СИЛЬНА*</p> <p>Краєвський, 1964, с.133</p> <p>Одноручний, простий.</p> <p><i>У локалізація</i> (на рівні плеча ПР). <i>Конфігурація</i> (долоня спрямована до себе) здійснює рух.</p> <p><i>Характер руху у кисті</i> – разовий, напівкруговий, плавний.</p> <p><i>Напрямок руху</i> – зверху вниз, вертикальний.</p> <p><i>Опосередковано-символічний жест</i> (звернення уваги на плечовий м'яз).</p> <p><i>Вираз обличчя</i> – констатувальний.</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
|  | <p style="text-align: center;">ОБРАЗА, ОБРАЗИТИ</p> <p style="text-align: right;">МЖр, 1969, с.115 Краєвський, 1964, с. 135</p> <p>Одноручний, простий, статичний.</p> <p><i>III локалізація.</i></p> <p>Вказівний палець  конфігурації торкається центру щоки, долоня спрямована донизу.</p> <p><i>Характер руху</i> – разовий, різкий, з торканням до середини щоки.</p> <p><i>Напрямок руху</i> – збоку до щоки.</p> <p><i>Вказівний природний виражальний жест</i> (характерна ознака – поява рум'янцю на щоці).</p> <p><i>Вираз обличчя</i> – засмучений, образливий (голова трішки нахилена вбік, очі опущені, губи стиснуті).</p> |
|--|--|

Застосування методології вивчення компонентів зовнішньої форми жестової одиниці крізь призму джерелознавства сприяє отриманню цілісного теоретичного знання про УЖМ як мову, зокрема її кінетичний рівень, допомагає зрозуміти, аналізувати, порівнювати, зіставляти компоненти жестових одиниць із застосуванням запропонованої тривірневої логіко-структурної моделі.

Мовознавче дослідження особливостей структури кінетичних особливостей жестових одиниць допомагає розвинути теорію жестового мовознавства, поглиблює уявлення про структуру жесту, своєрідність його фіксації в історичній і сучасній мовній практиках носіїв мови, сприяє визначенню критеріїв формування норми й характерних ознак сучасного літературного стандарту УЖМ, що знаходить своє вираження у сучасних підручниках і жестівниках.

Список літературних джерел:

1. Иванюшева Н.В. (1968). Мимико-жестикulatoryная речь. К.: Реклама. 276 с.

2. Зборовська Н., Кульбіда С. (2007). Особливості лінгвістичного дослідження УЖМ у доробку Р. Краєвського. Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць. Вип. 2. К., 2007. С.197-210.

3. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху. К.: УТОГ, 2011. 53 с.

4. Кульбіда С. В. (2008). Джерельна база формування терміну *жестова мова*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Зб. наук. праць. К., 2008. №9. С.58-61.

5. Кульбіда С.В. (2008). Українська жестова мова. Енциклопедія освіти АПН У; гол. ред. ВГ Кремень. К.: Юрінком інтер. С. 928-929.

6. Ткаченко К. О. (2013). Організаційно-методичні умови діяльності кабінету УЖМ у загальноосвітніх спеціальних закладах для нечуючих учнів: Освіта ООП : шляхи розбудови : зб. наук. праць. Вип. 4. Ч. 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. 72-84.

6. Учебное пособие по мимике (1971). Сост. И. Сапожников, Т. Филянина. Белоцерковская книжная типография. 280 с.

Курінна Владислава,

молодший науковий співробітник

відділу освіти дітей з порушеннями зору

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

ПРОФІЛАКТИКА І ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У своїй професійній діяльності корекційний педагог, окрім спеціальних знань вмінь і навичок, у роботі із дітьми з особливими освітніми потребами використовує як інтелектуальні, так й емоційно-вольові ресурси, фахівець є своєрідним донором для своїх вихованців. Невміле керування особистісними ресурсами, неадекватна оцінка своїх фізичних й емоційних можливостей, знецінення власних професійних досягнень тощо, може викликати стан емоційної напруги, що детермінує виникнення професійного стресу. Через це, важливим розробка методів і технік профілактики й подолання професійного стресу фахівців, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами.

Професійний стрес – це напружений стан працівника, що виникає у нього внаслідок тривалих й інтенсивних впливів емоційно-негативних і екстремальних чинників, пов'язаних з виконуваною професійною діяльністю. Н.В. Самоукіна розрізняє такі 3 види професійного стресу, як: інформаційний,

емоційний й комунікативний [3]. Професійний стрес деструктивно впливає на трудову та особистісну життєдіяльність фахівця і є причиною розвитку емоційного вигорання, що за Бойко є формою професійної деформації особистості.

У профілактиці професійного дистресу важливим є системність та комплексний підхід із застосуванням найрізноманітніших методів. Одними з чинників налагодження психоемоційного стану в трудовій діяльності є: управління своїм ставленням до подій, розвиток установок, які дозволяють знизити емоційну напругу, допомагають м'якше реагувати на ситуації стресу, розвиток позитивних життєвих установок (наприклад: *«Не можеш змінити обставини, зміни своє ставлення до них»*, *«Треба розглядати проблеми по мірі їх виникнення»*); готовність до внесення необхідних корективів у власні дії, використання гумору, як ефективного засобу подолання кризових станів, отримання задоволення від спілкування з людьми (близькими, колегами, друзями, сусідами, знайомими і незнайомими); використання релаксації, медитації, аутогенного тренування, відмова від шкідливих звичок, розвиток вміння переключатися на інші заняття (хобі, спілкування з тваринами здоровий спосіб життя; заняття спортом; водні процедури); дотримання режиму праці та відпочинку.

Важливим у профілактиці та подоланні професійного стресу корекційних педагогів є:

1. Особистісна психологічна підготовка, що забезпечує стресостійкість. Адже у роботі корекційного педагога важливим є позитивне ставлення до себе, своєї трудової діяльності та її суб'єктів, впевненість у власній працездатності та обізнаності в сфері спеціальної освіти.

2. Неперервна самоосвіта, що сприяє підвищенню самоцінності як фахівця, збагачує новими знаннями, вміннями та навичками.

3. Самоаналіз, спостереження за самим собою. Важливим є свідоме ставлення до себе та свого самопочуття, адже якщо є розуміння того, що педагог загодиться в стані емоційної напруги (мається на увазі, що необхідно відстежувати і усвідомлювати зміни своїх реакцій і поведінки в ситуації стресу) та потребує застосування методів самодопомоги чи з боку кваліфікованого

спеціаліста, можливо попередити виникнення й розвиток важких форм професійного стресу. А також, самоаналіз може включати самодіагностику, що визначає загальні тенденції розвитку професійного стресу за допомогою валідних психодіагностичних методик (анкет, особистісних опитувальників, тестів особистісних досягнень тощо).

4. Саморегуляція та самозбереження, що є важливим аспектом у професійній діяльності. Психологічні основи саморегуляції містять у собі управління, як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями і діями. Це є дієвий спосіб самозбереження за умов фільтрації інформації, що настає як реакція на несприятливі події (рекомендується застосовувати способи «зупинки» самого себе, наприклад: «взяти перерву», «зробити паузу в спілкуванні»).

5. Переведення своїх негативних емоцій в іншу форму діяльності, наприклад, оздоровчі фізичні навантаження, творчість, хобі тощо.

6. Позбавлення негативних спогадів, емоцій та їх наслідків. Реалізовується як спосіб висловлювати власні негативні емоції, використовувати засоби та методи зняття емоційної напруги тощо.

7. Відвідування тренінгових занять для корекційних педагогів. Профілактика професійного стресу може відбуватися не тільки в руслі індивідуальної психологічної допомоги фахівцю, а й в рамках участі в групах соціально-психологічних тренінгів і тренінгів особистісного зростання. Цілеспрямована психологічна допомога в цій області створить необхідні передумови для формування культури самопомоги і турботи про особистісний і професійний розвиток особистості, а також буде сприяти досягненню глобального завдання відновлення і підтримання психологічного здоров'я.

8. Супервізія у педагогічній практиці, метою якої є створення безпечного простору для обміну досвідом між фахівцями галузі спеціальної освіти, аналізу помилок, отримання порад зі сторони колег, висловлювання своїх почуттів, визначення перспектив у роботі, допомога у прийнятті рішення у складній ситуації. Педагогічна супервізія має проходити регулярно як в межах колективу закладу, так і за його межами.

9. Аутогенне тренування (АТ) як активний метод психотерапії, психопрофілактики і психогієни, що підвищує можливості саморегуляції мимовільних функцій організму. Цей метод заснований на використанні прийомів самонавіювання для досягнення глибоких ступенів аутогенного занурення і реалізації самоврядних впливів. Цей метод є ефективним і у профілактиці професійного стресу, що проявляється в нормалізації психічної діяльності, корекції порушень в психоемоційній та вегето-соматичній сфері, а також залученість суб'єкта (корекційного педагога) у процес регуляції свого стану і психічних якостей особистості.

Таким чином, всі перераховані рекомендації можуть допомогти корекційним педагогам навчитися контролювати рівень отриманого під час трудової діяльності професійного стресу, регулювати свою поведінку, перестати накопичувати та утримувати негативні емоції, не реагувати на емоційно значущі ситуації, які найчастіше пов'язані не з особистою загрозою, а із загальною психологічною напруженістю колективу при вирішенні загальної задачі, адекватно оцінювати вимоги до самого себе та своєї навчально-корекційної діяльності тощо.

Список літературних джерел:

1. Брагина В. Д. Особенности копинг-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности / В. Д. Брагина, В. Н. Поникарова // Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина. - 2008. - № 6 (20). - С. 94-102.
2. Матвієнко О. Культура здоров'я та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання / О. Матвієнко, М. Пересадін, Є. Андросов. [Електронний ресурс] <http://www.personal.in.ua>
3. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М. : «Тандем», 1999. – 352 с.

Кушнір Галина,
аспірантка
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
спеціальна школа № 5 імені Я. П. Батюка,
м. Київ, Україна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Нині епідеміологічна ситуація у світі диктує свої вимоги і правила в усіх сферах життя. Освіта, як одна з найпотрібніших сфер соціалізації та становлення дитини у суспільстві, не залишилась осторонь. Тому з'явився принципово нова форма навчання – дистанційне навчання.

Так, 16 жовтня 2020 року, набуло чинності Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Воно розширює можливості для дистанційного навчання учнів – як за дистанційною формою здобуття освіти, так і при використанні технологій дистанційного навчання в інших формах здобуття освіти. Нове Положення було затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115 і зареєстровано в Міністерстві юстиції 28 вересня 2020 року за №941/35224.

Положення передбачає, що обов'язково мають враховуватися інтереси учнів під час дистанційного навчання: організація освітнього процесу має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію вчителів з учнями; під час дистанційного навчання мають створюватися умови для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі осіб з ООП з обов'язковим урахуванням індивідуальної програми розвитку;

Поняття освіти – досить складне й багатоаспектне. В найзагальнішому визначенні освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів. Процес довготривалий та складається з багатьох ланок.

На кожній ланці, освітній процес керується віковими можливостями учнів, їх потребами, вимогами. Є ланки, де дистанційне навчання цілковито може замінити очну форму. Наприклад вища освіта. Досвід багатьох відомих закордонних університетів підкріплюють цю думку на практиці.

Але є ланки освіти, на яких дистанційне навчання стає перешкодою до отримання якісної освіти. Наприклад дошкільна освіта, або початкова освіта. В початковій школі вік дітей унеможлиблює високий рівень навчання. Сидячи самотійно за комп'ютером, дитина все рівно знаходиться вдома, у своїй кімнаті де знаходяться улюблені іграшки, книжки, бігає домашній улюбленець та витають цікаві аромати. Ці всі чинники відволікають дитину. Щоб зацікавити учнів, розробляються нові методи, і прийоми навчання. Це різноманітні презентації, відео, картинки, фото-квести і багато іншого. Завдяки яскравим ілюстраціям вчителю вдається на деякий період заволодіти Увагою учнів. Під час дистанційної форми навчання тривалість безперервного он-лайн уроку. У початковій школі не повинна перевищувати 10 хвилин. За цей проміжок часу учитель повинен перевірити виконання домашнього завдання, пояснити тему та мету уроку та надати новий матеріал. Протягом наступних 20-30 хвилин, в залежності від класу, в якому проводиться урок, діти повинні самотійно працювати, щоб на останні 5 хвилин уроку знову вийти в он-лайн та продемонструвати вчителю виконані завдання.

Та окрім загальної освіти існує спеціальна освіта – це диференційована освіта, інклюзивна освіта або освітня допомога стосується навчання, призначеного для тих учнів, які мають певний тип сенсорної інвалідності (зоровий, слуховий або руховий) або розумову недостатність (інтелектуальний розлад аутистичного спектру, проблеми поведінки тощо).

І зараз ми розглянемо можливості та труднощі дистанційного навчання та отримання якісної освіти дітьми з порушеннями зору в процесі дистанційного навчання.

Незряча дитина всю інформацію з навколишнього світу отримує через дотик. Саме останній заміняє незрячим учням зір. Кожен тифлопедагог знає, що все, про що він розповідає, повинне бути підкріплене наочною. На уроках незряча дитина не повинна сидіти з пустими руками. Якщо учитель з дітьми читає вірш «Равлик-Павлик», який виставивши ріжки повзе по доріжці, та на своїй спинці везе хатинку, він зобов'язаний не тільки роз'яснити незрячим дітям, що равлик – черевоногий моллюск із зовнішньою черепашкою, тобто панцирем, у який він ховається у небезпечні моменти. Саме цей панцир і

називають хатинкою. Після чого дітям потрібно дати в руки іграшку, що зображує равлика, або разом з дітьми зліпити равлика з пластиліну. Ще необхідно роз'яснити, які у равлика ріжки, чим вони відрізняються від рогів великої рогатої худоби. Порівняти з оточуючими дітей предметами справжні розміри равлика.

Незрячим дітям потрібно пояснити все: яким за розміром буває слон, що таке його хобот, яким на дотик є хом'ячок, як пахне свіжий хліб... Будь-яка тема, яку вчитель розкриває на уроці, повинна підкріплюватися колосальною кількістю наочності.

Поки уроки проходять очно, а діти знаходяться в класі, учитель готує для кожного уроку ту чи іншу наочність. Під час дистанційної форми навчання, коли діти сидять за комп'ютерами, То демонстрації наочності повинні здійснювати батьки. І якими б батьки не були старанними та відповідальними, але відсутність у них спеціальних знань негативно впливає на отримання дитиною належних знань.

У першому класі вивчення літер, звуків пов'язане з великою кількістю наочності. Це брусочки, кілочки, фланелогографи з фішками, каса літер, кубики, мозаїка тощо. Без цієї наочності навчання незрячої дитини грамоти неможливе. І все ускладнюється тим, що батьки не можуть дитині нічим допомогти.

Під час дистанційного навчання незрячих учнів, учитель не може скористатися слайдами, малюнками, відео, при такій формі навчання їм навіть недоступні рельєфні малюнки чи моделі і фігурки. У такому разі учитель звертаються по допомогу до батьків. Пояснює, що потрібно підготувати для уроку. Наприклад, вивчаючи тему: «Слова, якими позначають числа», за проханням учителя, батьки підготували 6 цеглинок Lego, 3 гудзики, 1 м'яку іграшку, 4 олівці. А в процесі уроку діти шукали на столі потрібні предмети і рахували їх визначаючи слова, які вказують на кількість предметів. Лише таким чином зараз можливо організувати дистанційне навчання незрячих учнів. Але таке навчання неможливо назвати повноцінним.

Таким чином, дистанційна освіта не може замінити очного навчання. Незрячі діти мають соціалізуватися, а особливо в початковій школі. І не забуваємо, що кожній особистості потрібна не тільки освіта а і спілкування з

однолітками. З педагогами лишається створити оптимально доступні навчальні дистанційні умови для якісного опанування кожного рівня освіти.

Список літературних джерел:

1. Роз'яснення МОН «Про тривалість навчального заняття під час Дистанційного формату». Режим доступу <https://mon.gov.ua/news/:slug>.

2. Наказ «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0703-13>.

3. Кульбіда С.В. Освіта ХХІ століття. *Дефектологія*. № 2. 2006. С.54-56.

Легкий Олег,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

старший науковий співробітник

відділу освіти осіб з порушеннями зору

Інституту спеціальної педагогіки та психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У теперішній час, захворювання очей різної складності мають багато дітей. При порушенні зору помітно ускладнюється орієнтування в просторі, наслідком чого є малорухомість. Малорухомість же, у свою чергу, призводить до розвитку м'язової гіпотонії, тобто до слабості м'язів. Навички орієнтування можна розвинути лише при постійному використанні інших збережених аналізаторів таких як: слух, тактильна чутливість, кінестезичне сприйняття й ін. При порушеннях зору також порушений психічний розвиток дитини. Його рівень залежить від часу появи зорового порушення, від наявності порушень інших структур організму, а також від атмосфери в родині, наявності психолого-педагогічної корекції й ефективності лікування.

На формування особистості дитини з порушенням зору впливають і соціальні фактори: несприятливі умови родини або соціального оточення, гіперопіка, обмеження можливості доступу до інформації й спілкування з іншими людьми. Оскільки дитина не може на достатньому рівні досліджувати ближнє оточення, це часом призводить до затримки мовного розвитку. Однак у більшості дітей із зоровою недостатністю мова не порушена, але звужена сфера

активного спілкування, пізнавальної діяльності й наслідування. При навчанні таких дітей потрібно якнайчастіше застосовувати елементи наочності, вчити їх практично використовувати знання, уміння й навички.

Навчання – процес двосторонній, що передбачає, з одного боку, діяльність педагога по організації й активізації пізнавальної діяльності вихованців; з іншого боку - діяльність вихованців по сприйняттю навчальної інформації, її переробці, осмисленню, формуванню вмінь і навичок. Таким чином, змістовну основу навчання становить взаємодія педагога як суб'єкта й дитини як об'єкта цілісного педагогічного процесу.

Особливості процесу навчання в спеціальній (корекційній) освітній установі:

1. цілеспрямованість;
2. системність;
3. комплексність;
4. корекційна спрямованість.

Врахування цих особливостей процесу навчання забезпечує його динамічність і результативність.

Завдання:

1. організація пізнавальної діяльності дітей по надбанню знань, формуванню практичних умінь і навичок, розширенню уявлень про довкілля;
2. розвиток здібностей, пізнавальної діяльності вихованців;
3. стимулювання пізнавальної активності й самостійності;
4. формування пізнавальної активності;
5. формування основ наукового світогляду.

Всебічний розвиток самодостатньої особистості, формування передумов для адаптації в соціумі.

У корекційній роботі з дітьми необхідно забезпечити три типи взаємодії:

1. Взаємодія між видами корекційної допомоги: медичної, психологічної й педагогічної.
2. Взаємодія між видами корекційних занять, їхнім змістом і методикою, етапами й засобами корекції.
3. Взаємодія між особливостями психофізичного розвитку й змістом

спеціальних корекційних занять і конкретних видів предметно-практичної діяльності.

Основними принципами організації корекційно-розвивального й освітнього процесів є:

- врахування загальних, специфічних й індивідуальних особливостей розвитку дітей з порушенням зору;
- комплексний (клініко-фізіологічний, психолого-педагогічний) підхід до діагностики й корекційної допомоги дітям з порушенням зору;
- диференційований підхід до дітей залежно від стану їхнього зору й способів орієнтації в пізнанні навколишнього світу, включаючи застосування спеціальних форм і методів роботи з дітьми;
- система роботи із соціально-побутової адаптації й самореалізації дітей з порушенням зору;
- створення офтальмо-гігієнічних умов у ігрових кімнатах і спеціальному розпорядку дня, лікування, виховання й навчання з урахуванням інтересів, здібностей і потреб дитини.

Дошкільні установи для дітей з порушеннями зору працюють за спеціальними програмами, побудовані з урахуванням своєрідності розвитку дітей й особливостей формування пізнавальної діяльності, рухової сфери і якостей особистості. Навчання дітей спрямоване на всебічний розвиток. Заняття носять фронтальний, груповий, або індивідуальний характер.

Ефективна робота дитячого садку можлива при обов'язковому забезпеченні умов для системного, комплексного, безперервного виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Щоб забезпечити дітям організаційно-педагогічні умови, що сприяють процесу навчання необхідно:

- 1) створити відповідні умови для зорового сприйняття;
- 2) оптимально використовувати наочні приладдя;
- 3) застосовувати спеціальні методи навчання й вести корекційно-розвиткову роботу з урахуванням особливостей та стану порушення зору кожної дитини;
- 4) підходити до навчання індивідуально, з огляду на психофізіологічні

особливості дітей.

Для навчання дітей з порушенням зору необхідні такі умови: достатня освітленість приміщення, зручне розміщення дітей за столами, розташування наочного матеріалу на рівні очей дітей і на доступній відстані, відповідної тривалості зорових навантажень, організація під час занять різноманітних корекційних вправ для зору.

У дитячому садку для дітей з порушенням зору вправи для очей повинні бути включені в структуру кожного заняття. В ігровій формі здійснюються заняття для зняття фізичної, психічної й зорової напруги, активізація окорухових функцій, формуються раціональні способи зорового сприйняття.

Сучасні технології виховання й навчання дітей дошкільного віку з порушенням зору включають:

1. Здоров'я зберезувальні освітні технології: динамічні паузи (комплекси фіз. хвилинок, які можуть включати дихальну, пальчикову, артикуляційну гімнастику, гімнастику для очей та ін.), рухливі й спортивні ігри, музикотерапія, казкотерапія.

2. Технології розвиваючого навчання. Використання технології розвиваючого навчання викликана не лише педагогічними перевагами, але й вимогами до структури основної загальноосвітньої програми дошкільного навчання, які визначають зміст і структуру освітньої програми кожного ДНЗ.

3. Ігрові технології. За допомогою ігрових технологій вирішуються завдання розвитку творчих здібностей дітей, творчого мислення й уяви.

4. Технології проблемного навчання. Створюючи проблемні ситуації, педагог спонукує дітей висувати гіпотези, робити висновки. Проблемні ситуації використовуються в бесідах по безпеці життєдіяльності, при читанні художньої літератури й обговоренні прослуханого, в ігровій діяльності.

5. Технології вирішення винахідницьких задач.

Використання цього методу допомагає розвивати фантазію дітей. При цьому використовуються різноманітні дидактичні ігри. Дані ігри навчають виявленню протиріч в об'єкті, явищі.

6. Інформаційні комп'ютерні технології.

7. Технології дослідницької діяльності.

Для дослідницької діяльності використовуються доступні й цікаві дітям старшого дошкільного віку типи дослідження:

- досліди (експериментування);
- колекціонування;
- подорож по карті.

8. Технології інтегрованого навчання.

9. Фізкультурно-оздоровчі технології.

Зазначені методи та технології спрямовані на розвиток гостроти зору, рухливості очей, поліпшення сприйняття й зорово-рухової моторної координації, підвищення пізнавальної активності, зміцнення загального стану здоров'я дітей.

Список літературних джерел:

1. Костенко Т.М., Довгопола К.С., Легкий О.М., Кондратенко С.В. (2020). *Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору*. (Методичні рекомендації для батьків). Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338>.

2. Костенко Т.М. (2018). *Дитина з порушеннями зору*. (Інклюзивне навчання). Харків: Вид-во «Ранок».

3. Легкий О.М. (2014). *Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання*. Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. №1(5). Київ.

4. Легкий О.М. (2014). *Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору*. Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>.

Литвинова Віра,

старший науковий співробітник
відділу освіти осіб з порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Розвиток логічного мислення дітей з недоліками слуху є необхідною умовою їхнього успішного виховання, навчання та розвитку. У дітей старшого

дошкільного віку перехід до понятійного, відстороненого мислення відбувається поступово і залежить від оволодіння дитиною словником усної та жестової мови, а також розвитком її мовлення взагалі [1, 2].

Всі мисленнєві операції, що формуються на початковій стадії розвитку логічного мислення у дитини тісно пов'язуються з конкретним наочним матеріалом, її можна назвати конкретно-понятійною стадією логічного мислення дитини. Саме такий тісний зв'язок дитячого мислення і наочності є передумовою формування логічного розвитку. У цей же час усі міркування і висновки дітей з недоліками слуху залежать від конкретного змісту матеріалу і визначаються також ним. Тому наочний матеріал для дітей цього віку потрібно добирати близький до життєвого досвіду дитини, тоді їй буде легше будувати свої мислення та висновки. Крім того на цій стадії логічного розвитку мислення діти весь час спираються на конкретні приклади, образи, дії як на підґрунтя для міркувань. Основою для конкретно-понятійного мислення дитини є уявлення та конкретні поняття. Всі мисленнєві дії дитини, в цей час, розвиваються, зростають, розширюються та формуються на основі цього матеріалу.

Аналіз програм для дітей старшого дошкільного віку доводить, що у глухих дітей та дітей зі зниженим слухом для повного засвоєння знань повинні бути сформовані наступні логічні вміння та знання:

- оперування ознаками предметів; володіння логічною дією класифікації;
- визначення знайомого поняття через рід і наочні відмінності;
- розуміння сенсу і вірне застосування логічних зв'язків «і», «або», «ні», «також» та ін.;
- розуміння сенсу і вірне застосування логічних слів «усі», «усі інші», «частина», «дехто», та інших слів пов'язаних з ними;
- вміння зробити не складні висновки, спираючись при цьому на дані наочності.

Зазначені логічні вміння формуються у дітей здебільшого спонтанно, поволі, як побічний продукт засвоєння матеріалу з яким вони знайомляться. Проте це не означає, що непотрібно проводити спеціально організовану пропедевтичну роботу, яка має бути спрямованою на формування у дітей прийомів логічного мислення. Пропедевтичною система логічних вправ

називається тому, що в ній відсутні логічна термінологія й означення і від дітей не вимагають будь яких логічних правил. Вправи повинні бути спрямовані на практичне засвоєння змісту логічних понять і дій. Діти повинні мати можливість побачити логічні відносини в різних практичних ситуаціях. Одні й ті самі логічні відносини і дії необхідно відпрацьовувати на різноманітному ігровому матеріалі з використанням побутової лексики, яка дозволяє спиратися на життєвий досвід дитини, а також на матеріал з різних виховних тем програмового матеріалу.

Для того, щоб засвоєння логічних понять і дій було доступно дітям, у вправах потрібно використовувати принцип їх матеріалізації, тобто вираження логічних відносин в адекватних реально існуючих предметних відносинах. Це потрібно тому, що логічні поняття і дії тісно пов'язані з теоретико-множинними поняттями і завдяки цьому можливо пояснити логічні поняття за допомогою теоретико-множинних дій і відношень.

Застосування, в якості дидактичного матеріалу, доцільно різноманіття множин предметів з їх різноманітними властивостями, це дає можливість вправляти дітей у здійсненні логічних дій над властивостями конкретних предметів, які включені у множину предметів які розглядаються. Це дозволяє здійснити й усвідомити найпростіші логічні дії і їх взаємодію.

В якості дидактичного матеріалу, який моделює логічні відносини можливо використовувати круги Ейлера та прямокутні матриці. Круги Ейлера можуть бути різними: обручі, кільця, кола, намальовані у зошиті, на дошці, на папері. В якості прямокутних матриць можуть бути використані різні види лото, шахматна дошка, столи, геометричні фігури викладені у формі прямокутника і т. ін.

Можливо також використовувати плоскі та об'ємні геометричні фігури чотирьох кольорів (червоні, зелені, жовті, сині), чотирьох різних форм (трикутники, квадрати, круги, ромби), двох розмірів (великі і малі), можливо використовувати іграшки, кубики, предметні малюнки і т. ін..

Самі вправи можна давати дітям не тільки у вигляді навчальних завдань, але і у формі цікавих ігор.

Широке використання багатоманітного наочного матеріалу приводить до

того, що діти, працюючи з ним, поступово усвідомлюють важливість логічних відносин, їх незалежність від конкретного змісту матеріалу.

Таким чином пропедевтична робота з розвитку логічного мислення дітей з недоліками слуху будується на визначених принципах:

- моделювання логічних форм і відносин, що здійснюються за допомогою реальних предметів та їх властивостей, а також за допомогою використання різного наочного матеріалу;

- цілеспрямоване, достатньо довго розподілене у часі формування логічних прийомів мислення, яке відбувається завдяки допомозі логічних вправ та ігор, це забезпечує поступовість вмінь загально логічних усвідомлень;

- використання у вправах ситуацій, що знайомі дітям з життєвого досвіду, а також з матеріалів з різних курсів програми дошкільної освіти;

- практичне оволодіння логічними вміннями без використання спеціальної термінології, без заучування будь-яких правил та визначень;

- розуміння дітьми важливості логічних умінь і дій, їх незалежності від конкретного змісту матеріалу, на якому будуються вправи.

У дошкільному закладі у дітей формуються окремі елементи первинних логічних умінь, головним чином з опорою на використання табличок для глобального читання та жестів, з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку та наявності запасів конкретних уявлень про предмети й явища навколишнього світу.

Цю роботу у виховній групі дітей з недоліками слуху можна поділити на кілька розділів: оперування за окремими ознаками предметів; узагальнення та конкретизація життєвих понять; групування предметів за окремими ознаками.

Діти з недоліками слуху, найчастіше приходять у дошкільні заклади у віці 4, 5, а інколи 6 років. Для таких дітей є характерним слабкий мовленнєвий розвиток і недостатнє володіння жестової мови і як наслідок цього у таких дітей формується своєрідність розвитку понятійних форм мислення. Мислення таких дітей відбувається за допомогою образів та спирається на реальні дії з предметами.

Для того, щоб змінити рівень розвитку мисленнєвих дій, що об'єднані однією метою, надати мисленню дітей узагальненість, підвести їх до

конкретно-понятійних форм мислення, тобто до початку витоків логіки, необхідно як можна скоріше розпочати систематичну роботу, яка має спрямовуватися на оволодіння дітьми пізнавальними діями.

Діти старшого дошкільного віку повинні поступово переходити до вищих схематизованих форм мислення, які дають можливість виділяти суттєві властивості, зв'язки, відношення предметів. Саме вищі узагальнені форми образного мислення і будуть основою, для дітей, яка забезпечить розвиток понятійного мислення.

Всі завдання, які буде застосовувати педагог в цьому напрямку, мають бути спрямовані на розширення кола уявлень дітей, розвиток вмінь оперування окремими ознаками понять, формуванням понять першого та другого рівня узагальнення (ведмедик, м'яч, машинка – іграшки) й умінь групувати об'єкти за однією, або двома ознаками і т. д., і т. ін..

Завершальною формою розвитку логічного мислення у старших дошкільників є абстрактно-понятійна стадія. На цій стадії суттєво змінюється змістовний бік мислення: діти починають міркувати абстрактними поняттями, загальними законами, засвоюють систему понять. Перетворення відбуваються і у мисленневих операціях: вони узагальнюються, робляться більш формальними, розширюються можливості їхнього застосування і переносу в різноманітні нові ситуації. Виникає ціла система взаємопов'язаних, узагальнених мисленневих операцій. У дітей з'являється здатність міркувати, обґрунтовувати свої думки, доводити вірність отриманих висновків, усвідомлювати і контролювати процес міркування.

Цілком зрозуміло, що повний розвиток абстрактно-понятійного мислення залежить від рівня мовленнєвого розвитку дітей та знання жестової мови [3], а успішність формування логічних операцій в більшості випадків визначається ступенем участі мови у процесі розумової діяльності. Постійне мовленнєве підґрунтя, або знання жестової мови дозволяє розглядати об'єкти, предмети з різних боків точки зору, приєднувати їх у нові системи зв'язків і відносин, виявляти нові сторони, тобто забезпечує динаміку мислення, утворює рух мислення, що складає необхідне підґрунтя для розвитку логічного мислення.

Список літературних джерел:

1. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник. Литовченко С.В., Таранченко О. М., Кульбіда С. В., Федоренко О. Ф., Жук В. В., Литвинова В. В. К.: Ранок «Кенгуру», 2019.

2. Кульбіда С.В., Литовченко С.В., Жук В.В., Литвинова В.В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток": навчально-методичний посібник. Харків: Ранок «Кенгуру», 2020.

3. Кульбіда С.В. Освіта ХХІ століття. *Дефектологія*. № 2. 2006. С.54-56.

Литовченко Світлана,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
завідувачка відділу освіти осіб з порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

На сучасному етапі дошкільна освіта в Україні, як і у багатьох країнах Європи, визнана пріоритетною сферою в системі освіти; якісна дошкільна освіта розглядається як інвестиція держави у людський капітал та суспільство сталого розвитку. На особливу увагу заслуговують питання дошкільної освіти дітей з особливими потребами.

Водночас, важливим завданням модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами є впровадження системи раннього втручання, що передбачає надання комплексної допомоги родинам таких дітей (від народження до 3-х років включно). Йдеться про раннє виявлення особливостей розвитку дитини, діагностику, комплексну міждисциплінарну оцінку, психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний супровід.

Інновації у галузі спеціальної педагогіки і психології зумовили реорганізацію системи консультативно-діагностичної допомоги, відтак інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) стали першою ланкою у визначенні індивідуальної траєкторії здобуття освіти дитиною з особливими освітніми потребами.

Зважаючи на зазначене виникає необхідність обґрунтування системи *корекційно-розвивального супроводу* дітей з особливими освітніми потребами, і

зокрема з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку, яка спирається на сучасні підходи в освіті та враховує зазначені соціокультурні та освітні новації.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дає підстави констатувати, що ідея психолого-педагогічного супроводу дітей з'явилася і почала активно вивчатися та впроваджуватися у 90-их роках ХХ століття в контексті пріоритетів гуманістичної психології і педагогіки й передбачала пошук шляхів доцільного інтегрування додаткових знань (насамперед зі спеціальної педагогіки, психології та ін.) для вирішення завдань освітньої практики, надання допомоги учасникам освітнього процесу.

Було встановлено, що підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами, які склалися історично, стали передумовою для прогресивних сучасних поглядів, знайшли втілення у сучасній теорії і практиці. Важливою умовою і чинником вирішення питань діагностики, розвитку, освіти, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, порушеннями слуху зокрема, є також організація супроводу. Водночас протягом ХХ століття деякі ідеї, задекларовані та визначені на рівні теорії, не були реалізовані на практиці. Зокрема, визнавалася провідна роль і важливість раннього періоду для розвитку та навчання дітей з порушеннями слуху, натомість на практиці не було створено а ні системи ранньої діагностики, а ні закладів, які б здійснювали відповідну роботу. Діагностичні можливості були обмежені й з огляду на технічний рівень медичного обладнання. Корекційно-розвивальна робота проводилася в закладах, проте була недостатньо індивідуалізована (переважно за нозологічним принципом); корекційний складник передбачав лише розвиток слухового (слухо-зорово-тактильного) сприймання та формування вимови, відтак не враховувалися актуальні положення щодо різнобічного розвитку дітей з порушеннями слуху, створення умов для загального розвитку, врахування індивідуальної траєкторії опанування навчального матеріалу тощо. Заформалізованість системи розвитку, навчання та виховання, що була властива для всієї системи, негативно позначилася й на освіті дітей з порушеннями слуху. Зокрема, стандарти та навчальні програми були «жорсткими», не враховувалися особливості опанування навчального матеріалу (у нормативній базі), роль батьків у вихованні та розвитку дітей (чинниками є

нестача інформації, пізні діагностика і початок спеціального навчання, відсутність фахової підтримки на ранньому етапі тощо). Таким чином, незважаючи на недоліки попереднього періоду, прогресивні ідеї було покладено в основу сучасних підходів до організації та змісту комплексного супроводу дітей раннього та дошкільного віку.

На сучасному етапі Законом України «Про освіту» визначено поняття: «психолого-педагогічний супровід», «психолого-педагогічні послуги», «корекційно-розвиткові послуги (допомога)». Супровід розглядається як цілісний процес, у контексті якого психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний вектори є одними з основних. В сучасній науці *супровід* позиціонується як пролонгований, динамічний процес; командна взаємодія; комплексна система заходів, спрямованих на активізацію сильних сторін суб'єктів супроводу; метод та ідеологія роботи фахівця, яка спрямована на створення у рамках об'єктивної ситуації, що склалася, максимально сприятливих умов для розвитку і навчання особистості; цілісна діяльність, що передбачає виявлення особливих потреб осіб і їх задоволення у процесі навчання та ін.

За результатами теоретичного аналізу нами визначено сутність *системного корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху*, який ми розуміємо як комплексну систему заходів їхнього супроводження на всіх етапах становлення та навчання, що спрямовані на створення адаптивно-превентивного середовища для компенсаторного розвитку сенсо-моторних інтеграцій, комунікації (softskills, словесне мовлення та/або жестова мова), пізнавальної діяльності та виховання особистості.

Враховуючи поліваріативність освітніх маршрутів, що зумовлено значною кількістю чинників (тип порушення, ступінь зниження слуху, засоби абілітації/реабілітації, запити батьків), корекційний супровід є важливим для варіанту, за якого сім'я обирає розвиток слухового сприймання та словесного мовлення дитини як основного засобу комунікації. За білінгвального підходу (сприйняття осіб з порушеннями слуху як лінгвокультурної меншини, у якій домінуюча (перша і основна) мова спілкування з дитиною – жестова, що

використовується у формі природного жестового мовлення для дітей з порушеннями слуху) корекція не є необхідністю. Відповідно до сучасних міжнародних підходів до розуміння супроводу у нашому визначенні корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху першочергово надано пріоритет розвитку особистості, а не корекції. Комунікацію розглядаємо у широкому сенсі (навички соціальної взаємодії, відстоювання власної позиції; ініціювання розмови; розвиток словесного мовлення та/або жестової мови).

У дослідженні окремо не приділено увагу категорії дітей глухих та зі зниженим слухом, оскільки при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення слуху – це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, місце/модель навчання, супровід фахівців тощо). Рівень розвитку словесного мовлення, комунікативні навички дитини також залежать не лише від ступеня порушення слухової функції, важливими є рання діагностика, оптимальна слухова абілітація/реабілітація, підтримка спеціалістів та батьків, мовленнєве середовище, достатність спілкування та ін. З кожним роком медичний (аудіологічний) підхід, за якого основна увага зосереджена на ступені зниження слуху (біологічних факторах), втрачає актуальність.

Порушення слухової функції впливає на природний шлях розвитку дитини – пізнавальні можливості, мовленнєвий розвиток, взаємодію з навколишнім середовищем. Саме рання діагностика порушень слуху і своєчасна абілітація мінімізують негативний вплив зниження слуху на розвиток дитини. За таких умов основним завданням виступає попередження виникнення вторинних відхилень у розвитку дитини, відтак супровід на цьому етапі варто розглядати як *попереджувально-розвивальний*. Суттєвим аспектом раннього втручання є інформаційно-психологічна підтримка батьків, що сприяє ранній систематичній сурдопедагогічній допомозі, організації адекватного слухопротезування, створенню комунікативно насиченого середовища вже на ранніх етапах (перше півріччя життя).

В основу системи корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху (концептуальний блок) покладено

світоглядні ідеї та ключові цінності: сприйняття та реалізація міжнародних підходів та загальнолюдських цінностей щодо дотримання прав людини, демократичні та гуманістичні норми розвитку світової спільноти, толерантність, недопущення дискримінації, повага до відмінностей (інакшості), визнання їх нормою, свобода вибору; пріоритет інтересів дитини, цінність дитинства та співпраці з родиною, акцент на індивідуальні потреби та можливості, сильні якості дитини («простір дружній до дитини», «дії в найкращих інтересах дитини» тощо). Водночас відродження / утвердження *національних ідей*, започаткування та розвиток нових засад національної системи освіти (повага до національної історії, традицій тощо). Важливою ідеєю є *мобільність та відкритість до змін* системи освіти, реагування на сучасні соціальні виклики і запити дітей, батьків, педагогів, утвердження провідною метою освіти розвиток людини та становлення особистості, її світогляду, цінностей.

Список літературних джерел:

1. Литовченко С. В. Ключові аспекти узагальнення результатів оцінювання та підготовки висновку інклюзивно-ресурсного центру. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2019. № 15. С. 201-211.

2. Литовченко С. В. Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2019. №4 (93). С. 30-36.

3. Особливості розвитку, навчання та виховання дітей з порушеннями слуху дошкільного віку: наук.-метод. посібник / за ред. Литовченко С. В. К. : Педагогічна думка, 2011. С. 61-67.

Лук'яненко Анна,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВИХ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ ЗУБОЩЕЛЕПНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сьогодні питання інтеграції медичних, психологічних і педагогічних складових реабілітації осіб із порушеннями зубощелепної системи стає все

більш актуальним. Це можна пояснити тим, що кількість осіб із порушеннями артикуляційного апарату, що супроводжуються мовленнєвими розладами з роками тільки зростає. Тому для корекційної роботи потрібно використовувати саме інтегративну допомогу, яка б включала в себе одночасну роботу корекційних педагогів, логопедів, стоматологів, психологів.

Причини порушення зубощелепної системи і особливості мовленнєвих розладів, пов'язаних з ними, описані в багатьох працях українських вчених (Л. Баринової, В. Бондаря, М. Дмитренко, І. Дмитрієвої, С. Дорошенко, С. Коноплястої, В. Курєдової, І. Мартиненко, С. Миронової, Н. Пахомової, В. Синьова, Є. Синьової, Л. Смаглюк, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Складність вирішення проблеми при зубощелепних порушеннях підтверджує взаємозалежність медико-психологічної і педагогічної складових реабілітаційного процесу саме від міждисциплінарної інтеграції. Проте, в Україні ще не існує чіткої схеми інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із наявними мовленнєвими розладами, що виступають у ролі вторинних дефектів при різноманітних порушеннях зубощелепної системи.

Для нормального розвитку мовлення артикуляційний апарат повинен мати правильну будову і повноцінно виконувати всі свої функції. Кожному віковому періоду життя відповідають певні етапи розвитку мовлення та фонематичного сприймання, а також формування зубощелепної системи.

Зубощелепна система відіграє важливу роль у формуванні правильної мовленнєвої функції. Вона представлена цілісною системою функціонально і анатомічно взаємопов'язаних органів і тканин, що розташовані у порожнині рота. У разі порушення функціонування хоча б якоїсь зі складових системи змінюється діяльність інших її елементів. На формування зубощелепного апарату впливають функції дихання, ковтання, смоктання, жування і мовлення. Відхилення від норми можуть призвести до порушення формування прикусу і, як наслідок, порушення звуковимови.

Щоб подолати будь-яке порушення зубощелепного апарату, потрібно залучати до лікування багатьох спеціалістів. Ортодонтична корекція завжди довготривала. Пацієнт проходить через багато труднощів: застосування

ортодонтичних апаратів, біль, різка зміна мовленнєвої функції. Відтак, саме комплексна інтегративна допомога таким особам забезпечує медико-психологічний та педагогічний аналіз особливостей психічного і мовленнєвого розвитку, ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, ортодонтичної допомоги та корекційної діяльності.

Лікування осіб із порушеннями зубощелепної системи передбачає і одночасну логопедичну роботу. Достатньо часто батьки звертаються по допомогу до логопеда без попереднього відвідування стоматолога. Це можна назвати помилкою, адже причини деяких порушень мовлення просто неможливо виявити без детального стоматологічного обстеження. Після того, як буде виправлена зубощелепна аномалія, можна говорити про вдалий результат наступної логопедичної корекції.

Логопедична робота з особами, у яких визначаються зубощелепні порушення, повинна спиратися не тільки на виправлення звуковимови. Логопед має навчити правильно ставити язик, розповідати про шкідливі звички і способи боротьби з ними.

Відтак, дуже важливим залишається питання всебічного медико-психолого-педагогічного розвитку і навчання професійних педагогів і лікарів. Основою фахової підготовки лікарів, психологів та логопедів має бути системний підхід. Саме системність медичної, педагогічної і психологічної підготовки стає головною передумовою для створення сучасної інтегративної комплексної системи педагогічного впливу для кращого оволодіння професійними вміннями і знаннями, формування професійної компетентності. Усе це, в свою чергу, впливає на здатність особистості до відтворення системних інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та призводить до самовдосконалення у професійній діяльності.

Аналіз психологічних, стоматологічних та лінгвістичних літературних джерел дозволяє зробити висновок про те, що, нажаль, система допомоги особам із зубощелепними порушеннями в Україні не передбачає обов'язкового інтегративного медико-психолого-педагогічного підходу, тобто тісної співпраці лікарів, логопедів, психологів та соціальних працівників. Консультація таких фахівців надається лише за ініціативою самих пацієнтів або їх батьків. Але

зарубіжний досвід говорить про створення нових інтегративних підходів до цієї проблеми. У багатьох клініках Бразилії та Америки у штаті працівників клінічної лікарні окрім вузьких спеціалістів працюють ще і психологи, логопеди, соціальні працівники.

Таким чином, можна говорити про те, що інтеграція різних медичних, педагогічних і психологічних методів у корекційній роботі при порушеннях зубощелепної системи дуже важлива для досягнення максимально стійкого результату лікування. Якісна корекційна допомога потребує комплексного медико-психолого-педагогічного підходу до діагностики стану мовленнєвого і психічного розвитку дитини, функціонування артикуляційного апарату та розробки системи корекційних заходів. Усе це вимагає залучення фахівців різного профілю (медиків, корекційних педагогів і психологів). Тільки в результаті тісної співпраці багатьох спеціалістів можна досягти швидкої соціалізації і адаптації особи у суспільстві.

Список літературних джерел:

1. Пахомова Н. Г. Загальнотеоретичні аспекти інтеграції педагогічних, психологічних і медичних складових професійної підготовки логопедів: Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2006, 2012. 180-189 с.
2. Пахомова Н. Г. Актуальні проблеми спеціальної освіти: навч. посіб. для студентів спец. 016 «Спеціальна освіта». Полтава : АСМІ, 2018. 329 с.
3. Пахомова Н. Г. Актуалізація інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії: Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. 174 -179 с.
4. Смаглюк Л. В., Карасюнок А.Є., Рудь В.Б. Функція мовлення та інтеграційні аспекти її корекції: навчальний посібник для студентів стоматологічних факультетів Вищих навчальних закладів освіти III-IV рівнів акредитації, стоматологів, лікарів-інтернів, клінічних ординаторів, магістрів, лікарів-ортодонтів, логопедів. Полтава: «Астроя», 2015. 130 с.
5. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

Мартинюк Зоряна,
кандидат педагогічних наук
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РИНОЛАЛІЯ У РАКУРСІ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У сьогоденні продовжується активна пошуково-дослідницька діяльність та експериментальна апробація інноваційних методів, прийомів та технологій, які б відповідали наявному стану генезису проблеми, сучасним педагогічним та соціальним вимогам, і водночас були б найбільш ефективними в подоланні властивих ринолалії мовленнєвих порушень. Сучасний етап розвитку теорії і практики спеціальної педагогіки, логопедії, нейролінгвістики, спеціальної психології, нейропсихології характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення специфіки мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією.

У скрині наукових доробок є обґрунтовані методики раннього хірургічного втручання (М.Д. Дубов, Л.В. Харьков та ін.) а також висновки логопедів про необхідність якомога раннього подолання мовленнєвих дефектів, як однієї з умов гармонійного розвитку дитини. Поглиблений аналіз (О.С. Алмазова, Т.В. Волосовець, Т.Н. Воронцова, І.І. Єрмакова, Н.П. Захарова, А.Г. Іполітова, З.А. Рєпіна, Н.І. Сереброва, С.Л. Таптапова, Г.В. Чиркіна, С.Ю. Конопляста та ін.) різносторонніх підходів та існуючих уже методик спрямованих на корекцію ринолалії, засвідчив широку варіативність даних і міждисциплінарну роздробленість у підходах до вивчення означеного порушення вроджених незрощень губи та піднебіння (ВНГП) лише із симптоматикою вродженої органічної відкритої ринолалії. Глибинний аналіз методик логопедичного впливу на подолання ринолалії пройшов тернистий шлях і збагатився значною кількістю відмінних один від одного підходів до вирішення даної проблеми.

У сучасному науковому світі таке складне порушення, як вродження незрощень губи та піднебіння, розглядається через призму медичного та психолого-педагогічного напрямку. Медичний напрям, спрямований на

відновлення та реабілітацію фізіологічних функцій організму дитини (Г.В. Гончаков, І.М. Готь, А.А. Мамедов, І.М. Матрос-Таранець, В.В. Рогинський, П.І. Ткаченко, Л.В. Харьков, Л.М. Яковенко, та ін.) та психолого-педагогічний, у якому переважають пошуки психолого-педагогічні технологій корекції та розвитку усного мовлення (Л.І. Вансовська, Т.В. Васильєва, М.П. Водолацький, Т.Ю. Дерунова, А.В. Доросинська, В.І. Яковлев та ін.).

На даному етапі розвитку освіти актуальною проблемою в спеціальній педагогіці є забезпечення системою спеціального навчання і виховання дітей з ринолалією, враховуючи особливості їхнього розвитку. Інклюзивне навчання усуває бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з особливими мовленнєвими потребами. Діти з ринолалією мають змогу налагодити дружні стосунки з однолітками в школі, групі та поза її межами та моделюють належні способи взаємодії з колективом. Ватро зазначити, що комплексний підхід це найкраще рішення для навчання та виховання дітей із зазначеною паталогією. Обов'язково мають бути профільні спеціалісти та їх взаємодія а саме: логопед, дефектолог, психолог, медичний та музичний працівник, що є учасниками усього навчально-виховного процесу. Компетентність фахівців, які працюють в інклюзивній групі, злагодженість їх роботи це одна з умов ефективності навчання. Вчитель має організовувати у групі позитивну атмосферу, для цього потрібно організовувати психологічні та розвиткові заняття, рухливі ігри, тренування. Особливо потрібно акцентувати увагу про розвиток комунікативних навиків між дітьми, формувати позитивне ставлення вихованців один до одного. При тому не акцентувати увагу на дитині з ринолалією, вона не має займати особливе місце в групі. Достатньо щоб дитина відчувала себе природньо, безпечно і прагнула бути самостійною на скільки це можливо в силу її особливостей. При правильному підході та організації, у дітей будуть розвиватись навички роботи в команді, співпраця, взаємодопомога, вміння спільно вирішити проблему.

Також важливою є співпраця з батьками. Проведення консультативної роботи з батьками дасть можливість фахівцям краще пізнати і зрозуміти дитину. А батьки, в свою чергу, отримають інформацію про потенційні можливості дитини, про її успіхи чи невдачі, про те, чому варто приділяти

більше уваги вдома. Така командна робота, підтримка і взаєморозуміння допоможе отримати чудові результати у навчанні та розвитку дитини

Список літературних джерел:

1. Алмазова, Е. (1973). Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. Москва, С 35-80.
2. Доленко, О. (2002). Діагностична інформативність методу електропунктури у виявленні супутніх патофізіологічних порушень у дітей з уродженими вадами піднебіння. Вісник проблем біології і медицини. № 7, С.104-106.
3. Конопляста, С. (2008). Розвиток дітей із вродженими незрощення губи та піднебіння. Теорія та практика. Київ. С 212.
4. Конопляста, С. (2011) Агреговані результати дослідження функціональної системи мови та мовлення дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Дефектологія. №1. С. 38-42.
5. Харьков Л.В., Яковенко Л.М. (1998). Ефективність логопедичного навчання за раннього хірургічного відновлення піднебіння. Дефектологія. №4. С. 19-20.

Матвєєва Олена,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Дослідження вітчизняних та зарубіжних дослідників показують, що за останні десять років кількість дітей з розладами аутичного спектра у світі зросла майже у триста разів. Поширеність розладів аутичного спектру коливається в межах 4-8 випадків на 10 тис. дітей, тобто приблизно 0,04-0,08% дитячої популяції, а поєднання аутизму з розумовою відсталістю – до 20 на 10000. Показник поширеності цієї патології в Україні, за офіційними статистичними даними, становить 2 на 10 тис. осіб (0,2%), що може свідчити про необхідність активізації психолого-педагогічної допомоги дітям даної категорії. Слід зазначити, що наведені цифри відбивають лише випадки так званого типового аутизму, відомого як синдром Каннера.

Коли родина дізнається про аутизм дитини, батькам важко змиритися з цією інформацією, з питаннями «Як?», «Чому?», «За що?» . Вони не завжди усвідомлюють, що лише раннє втручання та спеціальне корекційно-розвивальне навчання може максимізувати потенціал дитини. Тобто, у майбутньому при належному психолого-педагогічному супроводі така дитина може здобути освіту, мати друзів, стосунки. У зрілому віці діти з розладами аутичного спектра можуть не тільки опанувати робочі професії, але й здобувати визнання у суспільстві. Прикладом можуть слугувати відомі в усьому світі Білл Гейтс, НаокіХігасіда, ТемплГрендін та багато інших.

Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, дитина завжди має внутрішні резерви розвитку, активізація яких може значно покращити перебіг психофізичного розвитку і як наслідок, якість життя. Як показує практика провідних країн світу, більшість дітей з особливими освітніми потребами можуть навчатися в освітніх закладах за умови використання моделі інклюзії. Якість навчального процесу багато у чому визначається тим, наскільки повно враховані та реалізовані потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

Основною роботою вчителя є створення повноцінного освітнього середовища зі спеціальними програмами для корекції та виховання дітей із розладами аутичного спектра. Пріоритетними напрямками роботи педагогічних працівників є сприяння емоційному та пізнавальному розвитку кожної дитини, щоб вона почувалась унікальним, повноцінним учасником суспільного життя. До 6 років мозок дитини активно засвоює інформацію. Тому зусиллями вчителів у цьому напрямі можна зупинити накопичення негативних наслідків аутизму.

Основним завданням педагогічного процесу в контексті інклюзивного навчання має бути створення особливого емоційно-пізнавального (когнітивного) ставлення до «особливої дитини». У закладі освіти, з одного боку, має панувати не жалість до такої дитини, а турбота, емпатія, чуйність і тактовна взаємодія, а з іншого – ставлення до неї як до рівноправного члена колективу.

В останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією

проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, Т. Скрипник, М. Химко, Д. Шульженко). На наш погляд, проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра потребує подальшого вивчення та удосконалення.

Емпіричну частину проведеного нами дослідження було спрямовано на визначення рівня готовності педагогів закладу загальної середньої освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра. Виявлено ряд недоліків та труднощів, зокрема те, що більше половини опитаних не володіють: прийомами та методами роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, знаннями про структуру дефекту дітей з РАС, спеціальними або корекційними освітніми програмами та інноваційними технологіями. Водночас, більшість вчителів знають основні принципи інклюзивної освіти і позитивно ставляться до впровадження інклюзивної освіти та вмотивовані до вдосконалення навичок у сфері інклюзії.

У результаті аналізу сучасних методик, які є в арсеналі кожної Команди супроводу, з'ясовано, що вони не дають можливості своєчасно, ще до зміни соціально-педагогічної ситуації, спрогнозувати усі можливі варіанти соціалізації школяра з виключенням деструктивних шляхів адаптації. Навіть високий рівень психологічної готовності дитини до школи не гарантує однозначно ефективної адаптації її до шкільного оточення. Тому зі вступом дитини до школи доцільно проводити вивчення в межах двох діагностичних мінімумів: 1) визначення рівня психологічної готовності до школи, 2) вивчення реальної адаптації школяра.

На наш погляд, учитель – це фахівець, який може зосередитись на послідовній роботі щодо формування базової безпеки та довіри, підготувати та цілеспрямовано проводити роботу, спрямовану на соціальний розвиток дітей з розладами аутичного спектра. Для цього він повинен розуміти особливості соціальних (швидше – асоціальних) проявів дитини. Найхарактернішим недоліком дітей з розладами аутичного спектра є те, що вони переважно не мають позитивного досвіду спільної роботи з іншими дітьми. Вони також характеризуються певною самодостатністю, бажанням побути наодинці, нездатністю щось робити з іншими дітьми; у них не вироблені рольові позиції

«вчитель-учень», здатність виконувати вказівки дорослого, виконувати загальноприйняті правила.

У контексті супроводу дитини з особливими освітніми потребами в освітньому просторі робота практичного психолога спрямована на розвиток її соціального інтелекту як цілісної здатності розуміти взаємозв'язок між людьми та соціальними подіями. Розвиток базової довіри до дітей з розладами аутичного спектра, а також соціальні знання та вміння дадуть змогу їх оптимальній взаємодії з дорослими та однолітками не лише в закладі освіти, а й у спільноті людей.

Залучення в освітній простір дитини з розладами аутичного спектра є полісистемним процесом, який може відбуватися лише за умови, що члени міждисциплінарної групи підтримки зможуть розробити ефективну Індивідуальну програму розвитку, цілеспрямовано її реалізовувати та контролювати результати всіх етапів цього процесу.

Наша психолого-педагогічна експериментальна діяльність дала змогу з'ясувати вимоги до членів команди підтримки, які повинні бути компетентними у створенні ефективних чи відповідних умов для навчання та розвитку дітей з аутизмом, вміти створювати ці умови, працюючи в команді. Ці умови повинні базуватися на екологічних ресурсах (предметно-просторових, організаційно-семантичних, соціально-психологічних) та ресурсах дитини (її сильних сторонах та передумовах гармонійного розвитку: тонічна регуляція, сенсорна інтеграція, базове почуття безпеки та довіри).

Для запровадження інклюзивної моделі освітньої діяльності заклад освіти повинен відповідати певним вимогам, у тому числі й у частині забезпечення освітнього процесу наступними умовами (що це за умови, недоречно використовувати цей термін): 1) створення доступного освітнього середовища; 2) впровадження ефективних засобів та методів реалізації процесу виховання та навчання дітей з розладами аутичного спектра, навчальних матеріалів, технічних засобів навчання як колективного, так і індивідуального використання, застосування різних форм корекційно-розвиваючого заняття; 3) забезпечення процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра міждисциплінарною командою фахівців.

На основі проведеного дослідження визначено та обґрунтовано шляхи вдосконалення психолого-педагогічної підтримки дітей із розладами аутичного спектра в загальній середній освіті з інклюзивним навчанням та розроблено відповідні рекомендації, що сприяють спільній роботі всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами аутичного спектра. Саме командна взаємодія передбачає координацію всіх учасників процесу психолого-педагогічного супроводу (фахівців та батьків) у таких видах діяльності, як: оцінка розвитку дитини, розробка індивідуальної програми розвитку для неї (із зазначенням поточних цілей її розвитку, заходи щодо створення для неї безбар'єрного середовища, алгоритм роботи кожного члена групи підтримки), моніторинг навчання та розвитку дитини.

Список літературних джерел:

1. Базима Н. В. До проблем обстеження стану мовленнєвого розвитку у дітей з порушенням аутичного спектра. Логопедія, №1, 2011, С. 5-10.
2. Григорян О. О. Педагогічне обстеження дітей молодшого шкільного віку з синдромом дитячого аутизму. Корекційна педагогіка. 2005. №4. С. 34-46.
3. Нікольська О. С. Дитина з аутизмом. Шляхи допомоги. Москва, Теревинф, 2005.
4. Блеч Г., Трикоз С. Інклюзивне навчання. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Літера ЛТД, 2019. 40 с.
5. Скрипник Т. В. Системна психокорекція дітей з розладами аутичного спектра. Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб. наук. праць. Київ, 2016. С. 388-398.

Мацола Ірина,

студентка II курсу магістратури

Факультет історичний і соціально-психологічний
Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди,
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дошкільний вік є важливим періодом у розвитку дитини, так як в цей час інтенсивно розвивається психіка, формується мова і розвивається мовлення, закладаються основи довільної уваги та сприймання, розвиваються мислення і мовлення. Наявний досвід практичної діяльності, сформовані можливості

спілкування дозволяють дитині в подальшому успішно освоювати довкілля.

Дошкільний вік є сензитивним періодом для сенсорного розвитку дитини, яке безпосередньо впливає на формування її психіки, загальний розвиток, успішність соціалізації. На цій підставі можна говорити про важливість сенсорного розвитку саме в дошкільний період. У цьому віці важливо неізолювано розвивати певні органи чуття, а формувати можливі сенсорні здібності в процесі розумової діяльності дитини [3].

Таким чином, сенсорний розвиток є важливим процесом, який необхідно здійснювати саме в дошкільний період. Сенсорний розвиток дитини відбувається паралельно із загальним розвитком, так як воно пов'язане з розвитком сприймання і носить активний пізнавальний характер. У дошкільний період сенсорний розвиток є своєрідною орієнтовно-дослідницькою діяльністю, в основі якої лежить розвиток сприймання дитини довкілля в цілому [3].

Сенсорний розвиток відбувається в ході засвоєння суспільного сенсорного досвіду, під впливом практики та навчання. На думку О. Лукьянкової, Ю. Бубликової (2020) ефективність сенсорного розвитку підвищується, якщо дитину навчати спеціальним способом обстеження і порівняння предметів із застосуванням сенсорних еталонів. У сучасній педагогіці і психології виділяють два методи сенсорного розвитку – обстеження і порівняння [1].

Обстеження як метод сенсорного розвитку проходить по двох напрямках: по контуру або за обсягом, вибір виду обстеження залежить від цілей і діяльності дитини. Так автори радять [1], коли ми вивчаємо з дошкільнятами властивості паперу, діти можуть пом'яти папір, обмацати його, розірвати, опустити в воду. Щоб сформувати образ персика, необхідно помацати фрукт, понюхати його, відчутти смак. В ході такої роботи важливо навчати дітей виділяти суттєві ознаки предметів для певної мети і діяльності.

В. Семенова пропонує таку схему обстеження предмета [1]:

- загальне сприймання предмета;
- визначення частин предмета, виділення істотних його властивостей;

- визначення просторової приналежності;
- визначення величини предмета, його розташування.

Ефективним методом сенсорного розвитку є порівняння, яке представляє собою водночас і дидактичний метод, і розумову операцію. Порівняння встановлює подібність і відмінність певних предметів, явищ або їхніх частин.

Порівняння буває кількох видів: зіставлення, обмацування, угруповання, послідовний огляд і опис. За допомогою порівняння поверхнєве сприймання предмета змінюється певним та детальним сприйманням, допомагає формуванню правильних уявлень, створює основу для узагальнення та систематизації знань [1].

У дитинстві сприймання залишається дуже недосконалим. Дитина не може послідовно оглянути предмет і виділити його частини. Вона охоплює лише якусь найбільш яскраву ознаку і, реагуючи на неї, дізнається про предмет.

Саме тому, на другому році життя малюк із задоволенням розглядає картинки, фотографії, не звертаючи уваги на просторове зображення предметів, наприклад, коли книжка лежить догори ногами [2].

Дитина однаково добре пізнає забарвлені та контурні об'єкти, а також об'єкти, розфарбовані в незвичайні кольори, тобто колір ще не став для дитини важливою ознакою, що характеризує предмет. А розвиток предметної діяльності в той же час в дошкільному віці ставить дитину перед необхідністю виділяти і враховувати в діях саме ті сенсорні ознаки предметів, які мають практичну значимість для виконання дій. Тому, малюк легко відрізняє маленьку ложечку, якою він їсть сам від великої, якою користується дорослий. Форма і величина предметів при необхідності виконати практичну дію виділяється правильно. Колір дитиною сприймається важче, оскільки на відміну від форми і величини, не робить великого впливу на виконання дій. Наприклад, збираючи пірамідку, матрешку, закриваючи коробочку, застібаючи гудзики, кнопки, зав'язуючи шнурки тощо дитина підбирає і з'єднує предмети та їхні частини відповідно до ознак – колір, форма, величина. У дошкільному віці деякі добре знайомі дитині предмети стають постійними

зразками і надалі, з якими дитина порівнює властивості будь-яких об'єктів: трикутні об'єкти з дахом, червоне – помідор. Дитина переходить до зорового стану властивостей предметів з такою оцінкою, якою виступає не тільки конкретний предмет, а й уявлення про нього [2]. Тому, спочатку діти вчать підбирати предмети за формою, а потім за величиною і лише в подальшому за кольором.

Як показують теоретико-методологічні доробки науковців сучасності та наше експериментальне дослідження, тема вивчення особливостей сенсорного розвитку дітей дошкільного віку є актуальною і цікавою для подальшого вивчення.

Список літературних джерел:

1. Лукьянова О. Л., Бубликова Ю.Г. (2020) Особенности сенсорного развития детей среднего дошкольного возраста. Научное обозрение. Педагогические науки. Вып. № 1. С. 27-32.

2. Комарова И. В., Махина Л. Л. (2019) Особенности сенсорного развития детей раннего возраста. Обучение и воспитание: методики и практика. С.144-149.

3. Олійник Л. М. (2005) Формування уявлень про властивості і співвідношення предметів у дітей раннього віку: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.08 Дошкільна педагогіка. Київ, 209 с.

Михайлик Катерина,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ УЧНІВ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В останні роки значними темпами зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до нормативно-правової бази інклюзивної освіти ці діти не можуть бути відірваними від сім'ї, ізольованими від суспільства, а, навпаки, мати можливість вільно спілкуватися зі своїми ровесниками, проживати вдома разом із батьками, одержувати освіту в загальноосвітньому закладі за місцем проживання, повноцінно брати участь у

житті суспільства тощо. Пріоритетними завданнями розвитку загальної середньої освіти в Україні є забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти, яка передбачає врахування потреб і можливостей кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Потреба школярів відповідати соціальним вимогам, дотримуватись суспільних правил, бути повноцінною особистістю реалізується у колективі. Це спонукає дитину проявляти інтерес до ровесників, знаходити друзів у класі. Завдяки контактам із друзями в умовах інклюзивного навчання діти з особливими освітніми потребами розвиваються емоційно і соціально.

За результатами теоретичного аналізу літературних джерел з'ясовано, що проблема становлення колективних стосунків учнів інклюзивного класу зі своїми ровесниками є актуальною, але не достатньо дослідженою. Визначено, що становище дітей з вадами психофізичного розвитку в інклюзивному класі залежить від багатьох факторів. Зокрема, від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня; установок дітей та їхніх батьків; роботи класного керівника та вчителів з інших предметів; рівня співробітництва команди фахівців тощо.

При входженні дитини у сприятливе середовище створюються передумови для реалізації соціальних потреб. Учні з вадами психофізичного розвитку знаходять однодумців, близьких товаришів серед ровесників. Соціально-психологічна атмосфера класу має забезпечувати оптимальні умови для розвитку школяра: задовольняти потреби дитини в емоційному контакті, бути важливим для інших людей, відчувати себе психологічно захищеним тощо. Вчителю потрібно звертати увагу на розвиток міжособистісних стосунків у класі, слід уважно стежити за тим, щоб не було ізольованих учнів.

Наявність у звичайному класі учнів з вадами психофізичного розвитку може стати умовою, що сприятиме особистісному розвитку однолітків. Інклюзивне навчання сприятиме вихованню у дітей терпимості до фізичних і психічних недоліків однокласників, почуття взаємодопомоги і прагнення до співпраці. Учні вчаться спілкуватися та співпрацювати, поводитися нестандартно, бути винахідливими, виявляти повагу, терпеливість, доброзичливість, у них формується почуття відповідальності за товаришів, які

потребують допомоги, співчуття.

На сьогодні розроблено та впроваджено у практику структурно-функціональну модель формування особистісно-зорієнтованого навчального середовища в умовах впровадження інклюзивного навчання, яка передбачає наступні кроки:

- співпраця з дошкільними навчальними закладами;
- формування психологічної та моральної готовності унів до спільного навчання з однокласниками із порушеннями психофічного розвитку;
- підготовка дитини з особливими освітніми потребами до включення у колектив ровесників-однокласників;
- адаптація навчального середовища;
- співпраця з батьками;
- створення толерантної атмосфери в шкільному середовищі.

У школах апробовані наступні психолого-педагогічні прийоми, які сприяли успішному впровадженню дитини з особливими освітніми потребами в клас однолітків:

- поширення інформації про засади інклюзивного навчання серед педагогів, батьків, дітей з метою формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами;
- підготовка школярів з типовим розвитком до навчання в інклюзивному класі (розповідь про дітей з особливими освітніми проблемами повинна бути більш схожа на інструктаж, ніж на занурення в суть проблем їх однокласника; для дітей початкової школи важливою є чітка інформація про те, як себе правильно поводити);
- коректне використання термінології учителем (використовувати слова і поняття, що не створюють стереотипів);
- взаємне навчання як методу навчання (залучення однокласників до допомоги учню з особливими освітніми потребами);
- регулярні групові обговорення, щоб школярі могли поділитися своїми ідеями і задати важливі для них питання;
- проведення рольових ігор, психологічних тренінгів – за можливістю разом з батьками;

- залучення дитини та її батьків до участі у позакласних заходах, подорожах, екскурсіях тощо.

Якщо в класі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного (і педагога, й учнів) та підтримують їх, це значно підвищує ефективність навчання. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, виробляє емпатію, взаємну прихильність, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Діти тільки тоді отримують нормальний соціальний розвиток, коли будуть створені умови для їх становлення як особистостей і як суб'єктів діяльності, активних і самостійних її учасників. Однією з умов, яка забезпечує ефективність інклюзивної освіти, є формування міжособистісних стосунків дітей з особливими освітніми потребами із здоровими однолітками в інклюзивному закладі.

Список літературних джерел:

1. Даніеле Е. Р. Сворення інклюзивних класів. Е.Р. Даніеле, К. Стаффорд. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб./редкол.: Н. Софій, І. Єрмаков [та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
2. Даніеле Е. Р. Сворення інклюзивних класів/ Е.Р. Даніеле, К. Стаффорд// Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб./редкол.: Н. Софій, І. Єрмаков [та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – К., 2010. – 91 с.
4. На пути к инклюзивной школе: пособ. для учителей. – М., 2005. – 40 с.
5. Чопік О. В. До проблеми актуальності стосунків в учнівському колективі інклюзивного класу / О. В. Чопік// Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 431-435.

Мякушко Оксана,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗІ СТВОРЕННЯ ОПТИМАЛЬНИХ УМОВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Постановка проблеми. Надання дієвої допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку (особливо в рамках організації інклюзивної освіти) є важливим питанням сьогодення. Грамотно організована індивідуальна комплексна програма розвитку (і бажано, розпочата з якомога раннього віку) дозволяє більш ефективно долати освітні бар'єри та освітні труднощі дітей завдяки не тільки корекції вже наявних відхилень у розвитку, але й попередження появи вторинних порушень, що в цілому максимально збільшує шанси дітей на реалізацію власного потенціалу особистості та надає змогу досягти максимально можливого для кожної дитини рівня освіти та інтеграції в життя суспільства. І необхідно кроком для організації освітнього процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями є ґрунтовна розробка відповідного науково-методичного забезпечення психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз наукових досліджень. Останнім часом активно досліджуються різні аспекти такої новітньої освітньої технології, як супровід дітей з особливими потребами (Кобильченко, 2017; Мякушко, 2012, 2020; Обухівська, Жук, Ілляшенко, Луценко та ін., 2016; Скрипник, 2015; Трикоз, Блеч, Сухіна, Чеботарьова, Ярмола, Гладченко, 2020 та ін.).

Оскільки технологія являє собою модель комплексної підтримки та допомоги дитині з особливими потребами та її сім'ї, успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу на індивідуальному освітньому маршруті, а значить й соціально-побутової та емоційної адаптації дитини залежить від багатьох факторів. На сьогодні досягнуто певних успіхів у їх визначенні. Зокрема, встановлено і наголошується на важливості: Раннього втручання(який має мати інтенсивний характер) у розвиток дитини (Сухіна,

Риндер, Скрипник, 2017 іа ін.); встановлення паритетних відношень батьків і спеціалістів (Чобанян, 2016); налагодження теплих й дієвих стосунків батьків зі своїми особливими дітьми (Склянська, 2018); з погляду інтегративної парадигми – відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини (Кобильченко, Омельченко, 2019); координації діяльності установ корекційно-компенсаторної спрямованості (актуальним є налагодження взаємодії спеціалістів не тільки всередині одного відомства, а й між відомствами, щоб надавати міждисциплінарну й трансдисциплінарну терапію). Звісно, найнеобхіднішою умовою є узгодження взаємодії всіх учасників системи супроводу (І. Гладченко, О. Казакова, А. Чобанян, Л. Шипицина та ін.).

Координація зусиль різних людей у вирішенні в співпраці тих чи інших проблем дітей сьогодні визнається основою «педагогіки успіху»¹² (О.Казакова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.), що, своєю чергою, ставить виклик перед вчителем і психологом освітнього закладу до прийняття на себе певних менеджерських функцій. І оскільки супровід дитини з інтелектуальними порушеннями має спрямовуватись на розвиток її особистості в цілому та відновлення її продуктивних зв'язків з довкіллям (О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Гладченко, С. Трикоз, О. Мякушко, І. Сухіна та ін., 2016, 2019), ці функції мають стосуватися не лише соціальних груп, а й психічного розвитку дитини в цілому.

Своєю чергою, згідно сучасних уявлень щодо менеджменту освіти (Казакова, 1995, 2001 та ін.) та природничонаукової картини світу (Б. Кадомцев, Дж. Ніколіс, І. Пригожин та ін.), *управління як біологічними, так і соціальними системами (в яку включена дитина) можливе за рахунок керування умовами їхньої організації.*

Як наголошується в нейропсихології, *розвиток дитини слід спрямовувати згори* (Лурія, 2007; Архипов, Максимова, &Семенова, Н. Е., 2010; Семенович, 2015 та ін.). Особливо, у випадку наявних у дитини порушень розвитку (коли самостійне формування психічних функцій систем утруднено чи не можливо) саме дорослий має посприяти *самоорганізації необхідних систем*

¹²Відносно новий інтегрально-особистісний підходу педагогіки, який бере свій початок лише в другій половині двадцятого століття, але одержав поширення лише в останні 10-15 років.

психіки (процес організації структури якої відбувається у просторі й часі), виступаючи як більш високий рівень ієрархії та задаючи певний напрямок протікання процесів. І тому дорослому *важливо знати, чим і як управляти*.

Відповідаючи на перше питання, нами (О. Мякушко, 2020) було визначено (виходячи з системного підходу до формування й розвитку психічних процесів та з опорою на авторську *модель структури навчально-пізнавальних компетентностей*), що діяльність дорослого має спрямовуватися, передусім, на *активізацію* пізнавальної діяльності дітей та створення середовища, у якому б дитина відчувала себе безпечно та могла довіряти навколишньому соціуму. Лише за умови активізації психофізіологічних механізмів та особистості дитини, можливо вже приступати до її *навчання* (тобто: оволодіння предметним і процесуальним змістом тих чи інших програмових знань, розвитку емоційного та соціального інтелекту, вміння комунікувати з оточуючими людьми), а також до *формування вміння керувати своєю діяльністю та вчинками* (на доступному для дитини рівні), співпрацювати та спілкуватися з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства.

Щодо питання «Як управляти?» слід зазначити, що в психологічній літературі широко представлені різноманітні методики, які стосуються тих чи інших аспектів розвитку дитини. Втім їх адаптація до дитини з порушеннями інтелектуального розвитку та їх узагальнення за напрямками корекційно-розвивальної роботи є окремою проблемою.

Актуальність питання зі створення максимально сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо на тлі інтенсивної модернізації вітчизняної освіти системи, переосмислення її підходів в контексті глобальних освітніх тенденцій, відмови від усталених стереотипів і традицій, обумовила **мету статті**: визначити в узагальненому вигляді найбільш підходящі сучасні технології щодо створення оптимальних умов для розвитку інтегративних якостей й компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. Оскільки управлінська діяльність – це засіб досягнення мети, передусім слід *визначити стратегію (ідеал) і образ бажаного*. І вже після постановки цілей слід здійснювати вибір і застосовувати методи, що сприяють зміні стану системи. При цьому наданий вплив має (у максимальному наближенні) відповідати внутрішній природі речей. Саме тому, *враховуючи фактор часу*, слід керуватися принципом: «потрібні дії – у потрібний час». А при доборі підходящих для дітей освітніх технологій (як серед інноваційних, так й чи традиційних) – керуватися принципом їх *природовідповідності*.

Залишаючи поза уваги питання навчальної діяльності дітей, окреслимо психологічні рекомендації щодо створення оптимальних умов для розвитку у них таких інтегративних якостей й компетентностей, як стимулювання активності, формування соціального та емоційного інтелекту, навичок контролю та регуляції власних дій (з опорою на здоров'язберігаючі й природовідповідні стратегії та технології навчання й розвитку).

Як стимулювати активність дитини. Щоб дитина була працездатною, вона, перш за все, має бути спокійною. Тому важливо *створити безпечне і комфортне середовище*, а також *навчити її технікам заспокоєння*.

Першим кроком до збереження емоційної стабільності є *уміння розслаблятися*. Відповідно, як дітей, так і дорослих важливо цілеспрямовано вчити базовим технікам управління власним тілом.

Крім статичної релаксації, чудовим видом відпочинку й потужним засобом стимулювання активності підвищення працездатності кори головного мозку є *рух*. Тому так важливо надавати дітям простір для руху і стимулювати їх рухову активність, яка сприятиме й тренуванню їх вольових якостей. Також діти з інтелектуальними порушеннями потребують й більш сильної та частіше повторюваної *базальної стимуляції відчуттів* власного тіла (тактильних, пропріоцептивних й вестибулярних) та *сенсорної інтеграції*. Ефективною є й *сенсомоторна корекція*, основними блоками якої є дихальні та окоорухові вправи, розтяжки й так звані «повзання».

Важливим є ритм – він задається завдяки *організації простору* (його поділуна зони) та *часу* (складанню підходящого режиму дня й застосування

таймінгу, тобто контролю часу з використанням звукових чи інших сигналів).

Організації діяльності дитини в часі сприятиме подання режиму дня у доступній для неї візуальній формі, наприклад: *візуальний розклад* (який являє собою магнітну дошку або фланелеграф, на якій кріпляться піктограми режимних моментів і фотографії дітей) – допомагає дитині зрозуміти, що вона робила, і що буде робити протягом дня; *інтерактивний календар* – дає змогу дитині зорієнтуватись у часі (зрозуміти, яке сьогодні число, день тижня, місяць, пора року), а також побачити, які події відбуватимуться саме у цей день (наприклад, якщо очікується прийом гостей, можна прикріпити відповідну піктограму «Гості» і фотографії тих дітей чи дорослих, які прийдуть); *графік прибирання* – демонструє розподіл обов'язків між дітьми.

Ритм (як упорядкованість різноманіття) проявляється в естетиці (кольорах) й музиці. Тож впливати на настрій дітей дозволяє застосування *ресурсів краси і гармонії* – яскравих, естетично привабливих матеріалів, ігор з нестандартним обладнанням, захопливих та нетрадиційних технік (ниткопис, пластилінографія тощо); ритмічних віршів чи мелодій (пісеньок-забавлянок, ритмічної прози, слов'янських мантр тощо) у поєднанні з рухами тіла й рук (фізкультхвилинки, музичні «руханки», ігрові методи активного навчання – наприклад, вивчати математику, прослуховуючи музику або малюючи).

Ще однією з важливих граней *супроводу* дітей є налагодження теплих і безпечних стосунків педагогів й спеціалістів з ними. Зняти стрес у взаємодії допоможе *сміх* та *гра*. Налагодити стосунків з дітьми дорослим допоможе подолання різного роду негативних установок щодо них та їх батьків та встановлення з батьками дійсно партнерських відношень, що можливо завдяки *гуманістичному підходу* (коли діти сприймаються як (хоч і до певної міри) свідомі істоти, що мають потреби, мрії, прагнення, емоції, настрої, мораль) та *позитивному мисленню* (головною ідеєю якого є те, що людина за своєю природою є доброю й підсвідомо прагне до добра).

Формування соціального та емоційного інтелекту. З огляду на характерний для інтелектуальної інвалідності дефіцит адаптивної поведінки (тобто, невідповідність її соціальним і культурним стандартам), запорукою успішної міжособистісної взаємодії дітей є формування у них *соціального*

(«Розумію поведінку (інших й власну) та дію відповідно до ситуації») та *емоційного інтелекту* («Розпізнаю емоції й керую ними, розумію наміри, мотивацію та бажання (інших й власні)»).

Для того, щоб навчити дітей розпізнавати свої емоції, розширити їх діапазон, розуміти емоційні стани, справлятися з різними ситуаціями стресу та знаходити адекватні способи взаємодії з іншими найбільш підходящими є середовищні форми розвитку, зокрема, такі методи, як: Флортайм, контейнування емоцій, лялькотерапія, «хороводні ігри» та ігрова терапія.

Формування навичок контролю та регуляції власних дій. Базовою основою для формування у дітей навичок самообслуговування, самостійної праці, основ соціальної поведінки є *розвиток внутрішньо особистісного інтелекту* («Знаю, розумію, керую собою»). Допомогти навчити дітей планувати та здійснювати контроль за виконанням своїх повсякденних справ можуть *методи ерготерапії* та робота з *поопераційними мапами*.

Стане у нагоді й застосування різних видів візуальних помічників: *«візуальні засоби, що позначають»* допомагають орієнтуватися в просторі, виконують функції «зовнішньої» пам'яті (наприклад, послідовність прийняття душа, яка постійно висить у ванній кімнаті; рецептів приготування їжі, послідовність дій яких можна також представити у вигляді маленької ілюстрованої книжки-історіїтощо); *«динамічні візуальні помічники»* являють собою візуальну інструкцію як набір фотографій, що фіксують необхідний алгоритм дій, а також доповнені підписами та візуальними підказками у вигляді стрілок, знаків оклику, виділення кольором.

Для цілей психологічної корекції й виховання дітей з успіхом використовуються *методи поведінкової терапії*, задля чого розроблено цілий арсенал психотехнік (для формування бажаної поведінки: методика «негативного впливу», шейпінг, зчеплення, фейдінг; для закріплення бажаного стереотипу поведінки: методика позитивного і негативного підкріплення, методика контролю стимулу; для зменшення або згасання небажаного стереотипу поведінки: покарання, насичення, згасання – позбавлення всіх позитивних підкріплень, методика «штрафів» («оцінка відповіді»), «гіперкорекція», систематична десенсибілізація, міорелаксація, «жетонна»

техніка тощо),

І оскільки основою соціальної взаємодії є спільність чи розбіжність інтересів, слід чітко розуміти, що управління поведінкою являє собою систему заходів із *формування кодексу правил (принципів та норм) поведінки* людей в організації (що дасть змогу досягти поставлених цілей в задані терміни та з розумними витратами сил тощо).

З метою формування у дитини бажаної моделі поведінки, можна *скласти терапевтичну історію* для будь-якого випадку з її життя. Історія – це сукупність ідей, які можуть задовольнити досягнення поставлених цілей (бути чемним, сміливим, добрим тощо) та допоможе дітям з особливими потребами долати життєві труднощі (наприклад, перестати фіксуватись на сприйнятті власних фізичних вад як недоліків, замість цього цінуючи в повсякденні прості речі, які роблять нас щасливими).

Добре самим створювати книжки і врахувати, що особливим дітям, розважаючись чи дізнаючись щось нове, буде приємно бачити інших дітей, таких як вони (як, наприклад, у книгах серії *KidsLikeMe...Learn*, в які включені привабливі фотографії різних чарівних дітей із синдромом Дауна, їх братів і сестер).

Виплеснути накопичені емоції, зняти емоційне напруження у соціально прийнятний спосіб дозволяє творчість у будь-якому прояві. Також допоможе застосування методів арттерапії, зокрема, таких її видів, як ізотерапія та музична терапія.

Поведінка – є те, що людина реалізує в реальності. Втім, ми самі створюємо свою реальність (а робота нейронів і формування синапсів – лише частина цього процесу). Саме наші погляди визначають напрямок нашого життя, вони надають руху мозку, за цим ідуть дії, з'являються щасливі можливості, а потім мрія стає реальністю. Відповідно, для того, щоб дитина керувала власною поведінкою, важливо формувати у неї цінності, зміцнювати внутрішній стрижень особистості в рамках позитивного мислення.

Гарним інструментарієм розвитку *екзистенціального інтелекту* («Шукаю, усвідомлюю, дотримуюся великих сенсів»), а також формування позитивного «образу Я» є *когнітивна і позитивна психотерапія*. Нещасливими

нас роблять думки. І оскільки поведінка й емоції людини в основному залежать від того, як людина уявляє собі навколишню дійсність, з метою зміни поведінки в цих методах основну увагу приділяють: корекції думок про себе і про світ у сьогоденні та навчанню новим способам мислення.

Перспективи застосування когнітивного підходу до дітей з інтелектуальними і комбінованими порушеннями пов'язані з мотивуючими історіями та метафорами допомоги, які підтримують бажані зміни.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, запропонований у статті набір здоров'язберігаючих та природовідповідних технологій психологічного розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку сприятиме підвищенню компетентності практичних психологів (особливо тих, кому доводиться працювати в інклюзивних класах чи групах, не маючи досвіду роботи з особливими дітьми) щодо сприятливих та оптимальних умов для гармонічного й цілісного тілесного, душевного і духовного розвитку дитини, який є максимально можливим, і стане гарною підмогою під час визначення стратегії й вироблення алгоритму індивідуальної програми розвитку дитини.

Список літературних джерел:

1. Кобильченко, В. В. (2017). *Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору*. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».
2. Мякушко, О. І. (2020). Психолого-педагогічний супровід освіти дітей з комплексними порушеннями: погляд з точки зору менеджменту їхнього розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, вип. 17*, стор.159-180.
3. Семенович, А. В. (2015). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод заменяющего онтогенеза*. М.: Генезис (7-е изд.).
4. Сухіна І., Риндер І., & Скрипник Т. (2017). *Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом*. Сухіна І.В. (Ред.). Київ-Чернівці: «Букрек».
5. Чеботарьова, О. В., Блеч, Г. О., Гладченко, І. В., Трикоз, С. В., Ярмола, Н.А., Сухіна, І.В. та ін. (2020). *Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями*. Ранок.
6. Шипицына, Л. М., Казакова, Е. И. & Жданова, М. А. (2003). *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога*. М.: ВЛАДОС.

Никоненко Наталія,
доцент, кандидат педагогічних наук
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

Зміцнення та збереження національної гідності та унікальних національних традицій у галузі освіти і культури України повинно призвести не до ізоляції, а до глобалізації, яку Б.Л. Вульфсон [4] називає *«новітнім етапом інтернаціоналізації»* та *«об'єктивною тенденцією розвитку сучасного світу»*.

Розроблена в релігійних, політичних та філософських ученнях, ідея глобалізації характеризує сучасний етап розвитку людства, тому дослідники Б.Л. Вульфсон [4, с. 104], Н. Лавриченко (2009), М.А. Peters, А. Britton&Н. Blee (2008) [2], С.О. Сисоєва та І.П. Соколова (2016) застерігають проти розглядання її як тимчасового або скороминучого процесу. Глобалізація інтегрує національні господарства та суспільства, які за нових умов функціонують як єдиний організм, що посилює світовий розподіл праці та інтенсифікує культурні зв'язки. Саме тому, першочерговим завданням науковців є пошук шляхів для використання позитивних можливостей глобалізації на користь людства та зведення до мінімуму її негативних аспектів і наслідків. Одним з таких наслідків А.Г. Lukas (2010) називає поширення економічного, політичного і культурного впливу англосаксонських країн на інші країни світу, метою якого є створення глобальної інфраструктури, а не засіб взаємодії різних культур і традицій на основі етнічної толерантності.

Щорічно зростає кількість порівняльних досліджень, предметом яких стає вплив глобалізації на розвиток національної освіти. У наукових дослідженнях А. Boni&С. Calabuig (2015), К. Cushner (2011), С. Dukes, S. M. Darling&P. Gallagher (2016), К. L. Gibson, G. M. Rimmington&M. LandwehrBrown (2008), L. Guo (2014), К. Lilley, M. Barker&N. Harris (2015), V.B. Mansilla&A. Jackson (2011), М.А. Peters, А. Britton&Н. Blee (2008)[2], К. Reimer&L. R. McLean(2009), М.М. Sadruddin&Z. Wahab (2013), J. Spring (2008), J.F. Xinetall (2016) глобалізацію розглядають з позицій універсалізації – вироблення єдиних

спільних базових принципів і інститутів права, усунення суперечностей між національними правовими системами, зокрема й освітніми. Тож А. Boni&C. Calabuig (2015), K. L. Gibson, G. M. Rimmington&M. LandwehrBrown (2008); K. Lilley, M. Barker&N. Harris (2015), V.B. Mansilla&A. Jackson (2011), M.A. Peters, A. Britton&H. Blee (2008) J. Spring (2008), вважають за необхідне усунення можливих перешкод для виховання громадянина глобального світу у вищій школі загалом та у підготовці майбутніх вчителів, наприклад, K. Cushner (2011), C. Dukes, S. M. Darling&P. Gallagher (2016); L. Guo (2014). Оскільки проблема врахування потреб глобального суспільства передусім позначається на змісті педагогічної освіти, це питання піднімають науковці різних країн: у Канаді – K. Reimer&L.R. McLean (2009), у Пакистані – M.M. Sadruddin&Z. Wahab (2013) у США – J.F. Xin, A.L. Accardo, M. Shuff, M. Cormier&D. Doorman (2016), в Україні – О.І. Локшина (2020), А.А. Сбруєва (2008), С.О. Сисоєва (2014) та ін.

У звіті про потенційну роль навичок XXI століття для глобального партнерства для освіти [1, с. 10-12] серед пріоритетних навичок XXI століття (творчість та інноваційність, критичне мислення, вміння вчитися, вміння спілкуватися, співпрацювати, життя та кар'єра, особиста та соціальна відповідальність, громадянська активність) найважливішою визнано комп'ютерну грамотність. Водночас зазначено провідне значення підготовки педагогічних кадрів та освіти загалом для формування зазначених умінь у здобувачів освіти в усьому світі, а також для усвідомлення себе як громадянина глобалізованого світу та прагнення взяти відповідальність за його майбутнє.

У зв'язку із визнаною необхідністю інтегрувати формування глобальної компетенції у підготовку вчителів, для американських вчителів СО починають розробляти відповідні оновлення з урахуванням ключових тем глобалістики. Зокрема у рамках курсу «Диференційована методика викладання в інклюзивних класах» [3], впровадженого в північно-західних університетах США, зроблено спробу інтеграції базових тем глобалістики в освітній процес. Наведемо приклади розуміння окремих тем з програми курсу:

7. Права людини та соціальна справедливість (гендерна рівність, расова рівність, рівність можливостей);

8. Глобальна взаємозалежність (погляд на світ як взаємопов'язану систему, громадянство світу);

9. Міжособистісна та міжкультурна взаємодія (толерантність до відмінностей, розв'язання конфліктів, розуміння особливостей інших культур, навчання миру, прийняття численних можливостей);

10. Ефективність діяльності кожного (розвиток критичного мислення, допомога іншим шляхом збору коштів, ефективність діяльності громади);

11. Населення глобального світу (вплив населення на розвиток місцевих та світових громад);

12. Мови та спілкування (вивчення іноземних мов, усвідомлення існування труднощів у мультилінгвальних здобувачів освіти, розуміння особливостей спілкування із носіями мов світу через мовні та культурні норми);

13. Громадянство (міграція населення, права та обов'язки, значення понять «бути американцем», «бути вихідцем з іншої країни», сприйняття світу);

14. Інновації та дослідження (розв'язання проблем на основі сценаріїв існуючих глобальних проблем, активізація наукової роботи для дослідження інноваційних понять, співпраця із вітчизняними та зарубіжними колегами);

15. Відчуття світу (наукове дослідження на місцевому, національному та міжнародному рівнях);

16. Світовий ринок (перетин локального та глобального ринків, економік, попит та пропозиція, торгівля, кар'єра на міжнародному ринку праці);

17. Педагогіка критичного знання (зміст освіти стає значимий для здобувачів та надихає їх до ефективної роботи над його оволодінням, заохочення до співпраці студентів-представників різних культур).

Для зарахування цього курсу майбутнім учителям слід виконати основне завдання із шести частин, в якому вони під час проходження педагогічної практики (а) досліджують школу та місцеву громаду та обирають конкретних учнів в класі для спостереження, результати чого подаються у звіті; (б) розробляють навчальні профілі трьох обраних учнів в класі, визначають їх сильні сторони, потреби, інтереси та уподобання; (с) визначають подібні та відмінні риси серед навчальних профілів визначених учнів як керівництво для

планування навчальної роботи; (d) розробляють необхідних навчальних стратегій та пристосувань для задоволення потреб цих учнів; (e) планують конспект уроку, що включає визначені стратегії та пристосування; та (f) відображають навчальний процес у звіті. Виконуючи це завдання із шести частин, майбутні вчителі отримують досвід урахування освітніх та соціальних факторів у своєму викладанні.

Додатково до класичного завдання для проходження педагогічної практики [3] в умовах формування глобальної компетентності студентам слід також (a) зробити культурний портрет класу; (b) внести компоненти навчання глобальності у кожне із шести завдань, які видаються для проходження практики, та адаптувати їх відповідно до потреб; (c) представити у вигляді презентації PowerPoint результати оволодіння глобальною компетентністю відповідно до створених ситуацій використання адаптованого змісту глобалістики у практичній педагогічній діяльності.

Зважаючи на багатонаціональний склад населення України, зростання міграції через військові конфлікти та глобалізаційні процеси на планетарному рівні, для педагогічних працівників постає потреба в оволодінні навичками глобальної компетентності. Особливо гостро ця потреба постає перед вчителями спеціальної освіти для можливості створення умов максимальної відповідності потребам дітей із обмеженнями життєдіяльності, які належать до різних соціальних, етнічних, економічних, релігійних груп. Отже, мають бути удосконалені освітні програмипідготовки вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання в Україні, що повинно знайти відображення у подальших наукових дослідженнях.

Список літературних джерел:

18. 21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review. 2020. URL: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf> (дата звернення: 30.08.2021).

19. Peters M. A., Britton A., & Blee H. *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.2008.

20. Xin J.F., Accardo A.L., Shuff M., Cormier M., and Doorman D. Integrating Global Content Into Special Education Teacher Preparation Programs.

Овчаренко Марина,
аспірантка

Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
викладачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна

ЕЛЕКТРОННІ ЗАСОБИ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ З НАСЛІДКАМИ ОРГАНІЧНИХ УРАЖЕНЬ МОЗКУ

За останні роки в Україні стрімко збільшуються показники випадків органічних уражень головного мозку. Окрім класичних причин появи (вроджені, пологові травми, асфіксії, інфекційні захворювання, черепно-мозкові травми, пухлини та крововиливи) додаються й нові, такі як відкрите овальне вікно, вроджені порушення згортання крові, аутоімунні та генетичні захворювання. З метою підтвердження гіпотези про збільшення випадків розглянемо, для прикладу, статистику інсультів в Україні. У нашій країні щорічно мають місце понад 100 000 випадків інсульту, відтак кожні п'ять хвилин щонайменше одна особа потерпає від гострого порушення мозкового кровообігу. Його справедливо вважають захворюванням переважно людей літнього віку, але принаймні 10% випадків інсульту трапляється у молодих людей, а близько чверті випадків – у людей працездатного віку. Згідно зі світовою статистикою, на сьогодні відмічається стрімка тенденція до збільшення числа хворих з інсультом, а також до їх «омолодження». Це свідчить про те, що все частіше у неврологічних відділеннях з'являються діти та особи юнацького віку з гострим порушенням мозкового кровообігу.

Приблизно у третини осіб різного віку, які мають органічні ураження головного мозку, наявні мовленнєві порушення – дизартрія, дитяча афазія, афазія, а також порушення голосу. Слід означити, що при цьому у них або взагалі відсутнє експресивне мовлення, або виявляються значні труднощі під час включення в активне мовлення, що призводить до їх комунікативної пасивності та соціальної ізоляції.

Саме тому набувають актуальності питання сучасних підходів до розвитку та/або відновлення функцій після органічних уражень мозку. Особливого значення це набуває тому, щомовлення є однією з провідних психічних функцій і забезпечує не лише комунікацію з зовнішнім світом, а й повноцінну реалізацію особи як особистості.

Прикладом сучасної підтримки осіб з органічними ураженнями мозку є електронні засоби комунікації. Нині їх використання стає все більш актуальним, адже в умовах світової пандемії та карантинних обмежень фахівці не завжди можуть надавати своєчасні та якісні логопедичні послуги.

Електронні засоби комунікації дають змогу проводити змістовні, інтерактивні та цікаві логопедичні заняття, не залишаючи власних осель або лікарень. Окрім спеціальних програмних забезпечень, які вимагають певних технічних умов та можливостей, наразі широкої популярності набувають заняття за допомогою відеоконференції, з використанням різних інтерактивних завдань. Більшість з програмних забезпечень та месенджерів мають безкоштовні версії та вимагають лише якісний інтернет зв'язок. До таких відносяться Skype, GoogleMeet, Zoom, Teams, Telegram, Viber та інші.

На платформах GoogleMeet, Zoom, Teams логопеди мають можливість не лише проводити заняття за допомогою відеозв'язку, але й виводити власний екран для демонстрації завдань, додаткової зорової опори та у якості надання певного рівня допомоги.

Окреме місце в структурі електронних засобів комунікації займають соціальні мережі. Саме на таких платформах, як Instagram та Facebook є можливість створення інтерактивних відео від 30 секунд, а також короткі відео-завдання на 15 секунд – Stories. Окрім цього, логопеди можуть залишати корисні дописи та вправи на власній сторінці, що дає змогу клієнтам, їх батькам/опікунам, зайти у будь-який час і виконати їх.

Для додаткової дистанційної підтримки осіб з наслідками органічних уражень мозку можна також використовувати мобільні застосунки різних типів. З точки зору логопедичної практики нас найбільше цікавлять освітні застосунки. Вони мають чіткі вимоги по тестуванню знань користувача та відслідковуванню прогресу у вивченні того чи іншого матеріалу. Багато

освітніх програм включають функції спільного користування та багатостороннього співробітництва.

Мобільні застосунки призначені для роботи на смартфонах, планшетах та інших мобільних пристроях. Багато з них встановлені на самому пристрої або можуть бути завантажені на нього з онлайн магазинів, таких як App Store, Google Play, Windows Phone Store та інших, безкоштовно або за плату.

Наразі в Україні активно збільшується кількість україномовних застосунків, які спрямовані на розвиток різних сторін мовлення та вищих психічних функцій.

Підсумовуючи зазначене зауважимо, що питання розвитку/відновлення мовлення у осіб з наслідками органічних уражень мозку є важливим для вивчення, адже з кожним роком їхня кількість збільшується. Водночас мовлення є основним засобом спілкування з зовнішнім світом та одним з провідних видів діяльності, яка забезпечує повноцінну реалізацію особи як особистості, що робить його відновлення першочерговим завданням реабілітації.

У сучасних умовах карантинних обмежень та ізоляцій використання електронних засобів комунікації, на нашу думку, має стати обов'язковим компонентом дистанційної підтримки осіб з наслідками органічних уражень мозку, що продиктовано необхідністю організації ранньої безперешкодної реабілітації. Різні типи електронних засобів комунікації і надають можливість продовжувати логопедичну роботу відповідно до потреб осіб з порушеннями мовлення внаслідок органічних уражень мозку, що спонукає до подальшого наукового пошуку у цьому напрямі.

Список літературних джерел:

1. Cerrato P., Grasso M., Imperiale D. Stroke in young patients: etiopathogenesis and risk factors in different age classes. *Cerebrovasc Dis.* 2004. No. 18. P. 154–159.
2. Кулеш, С. Нарушения речи при локальных поражениях мозга. *Медицинские новости.* 2018. No 3. P. 4–9.
3. Організаційно-методологічне забезпечення підготовки фахівців: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення (з нагоди 90-річчя ХНАДУ): Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції з проблем вищої освіти і науки (18 листопада 2020р.).

Харків, ХНАДУ, 2020. 344 с.

4. Співак В. А. Ділові комунікації. Теорія і практика: підручник для академічного бакалаврату. 2017.

Прохоренко Леся,

доктор психологічних наук, професор, директор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна;

Процюк Раду,

доктор медичних наук, професор,
професор кафедри фтизіатрії та пульмонології,
Національний медичний університет імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХНІХ РОДИН В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ

Надзвичайні події справляють потужний вплив на стан психічного здоров'я людей, які постраждали від них. Часто такий вплив сягає патогенного рівня і стає причиною формування цілої низки психічних та поведінкових розладів, соціальної дезадаптації, до яких, зокрема, відносяться: гострі реакції на стрес, різноманітні розлади адаптації та поведінки, стійкі зміни психічного стану особистості й інше.

Кризові процеси, які виникли з введенням карантинного режиму в країні, спричинені наслідками пандемії COVID-19, підтверджує виникнення нагальних труднощів та проблем, пов'язаних з наданням психологічної допомоги родинам дітей з особливими потребами, які знаходяться в умовах ізоляції.

Дослідження соціальних процесів підтверджує виникнення нових нагальних труднощів та проблем, з якими стикаються у своїй життєдіяльності і дорослі, і діти в період кризових ситуацій. Зміни на соціальному рівні виявляються порушеннями подружніх, батьківських та екстрасімейних стосунків (спілкування з родичами, друзями). Психологічні характеристики стресу в сімейних стосунках позначаються змінами в емоційно-вольовій та особистісній сферах дітей і батьків. Досвід науковців-практиків засвідчує збільшення кількості випадків виникнення непорозумінь, конфліктів, домашнього насильства у сім'ях, як у період розгортання кризової ситуації, так

і по її завершенні.

В таких умовах і діти з особливими потребами не отримують належного спеціального супроводу, що негативно впливає на їхній розвиток, гальмуючи успішність реабілітаційного процесу.

В Україні налічується близько 165 000 дітей з особливими освітніми потребами. З огляду на таку статистику особливої уваги набувають дослідження щодо побудови стратегії надання психологічної допомоги дітям з особливими потребами та їхнім родинам, зокрема: розроблення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами та їх родин (К.Бабак, О.Бабяк, Н.Бабкіна, Т.Калініна, А.Капська, В.Кобильченко, С.Максименко, І.Пеша, Л.Прохоренко, Г.Соколова, О.Токарь та ін.); створення спеціального корекційно-розвивального середовища для дітей з особливими потребами (Н.Баташева, О.Василькова, М.Гринчук, І.Йокубаускайте, Т.Костенко, О.Мамічева, О.Мозолюк-Коновалова, О.Орлов, І.В.Родигіна, А.Савицький, К.Тороп та ін.).

Чимало досліджень і практичних напрацювань присвячено інтегруванню дітей та молоді з особливими потребами до загальноосвітнього простору, насамперед йдеться про особистісну орієнтацію освіти; створення рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей (В.Засенко, Є.Клопота, С.Максименко, А.Шевцов, В.М.Шевченко, Н.Ярмола та ін.).

Нині розроблено моделі дистанційного навчання таких осіб в умовах карантину, які дають змогу працювати вдома з усім класом під керівництвом вчителя, який, в свою чергу, може стати спікером для батьків у допомозі оволодіння методами засвоєння навчальних знань.

Здійснюється і чимало заходів щодо підготовки фахівців до надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами: проводяться спеціальні семінари і групи супервізійного супроводу для психологів, соціальних педагогів та представників інших суміжних професій; розробляються і розповсюджуються (переважно через соціальні мережі) методичні матеріали інформативного і просвітницького характеру та ін.

Поряд з цим, механізм комунікації з родиною часто супроводжується проблемною поведінкою дітей та труднощами у навчанні. Особливо гостро це виявляється в умовах пандемії. За спостереженнями вчених, у багатьох дітей з особливими потребами при вимушеній соціальній ізоляції, спричиненій пандемією COVID-19, виникають вторинні емоційні розлади реактивного характеру у вигляді почуття невпевненості, страху мовного спілкування, зниженого настрою, надмірної уразливості, тривожності. Все це ще більше послаблює нервову систему дитини і створює умови для розвитку різних невротичних станів.

З'ясовано, що критичний період в адаптації родин дітей з особливими потребами до соціальної ізоляції, розпочинаються з 2-го місяця. Відповідно у цей період показники за шкалами відчуженості, а згодом і конфліктності, агресивності та ригідності у міжособистісній взаємодії батьків і дітей, долають поріг середніх показників у бік високих значень. Тобто, можна говорити про дисбаланс, який виникає у цей період між інтенсивністю впливу стресогенного чинника (соціальної ізоляції) та адаптивними можливостями батьків й поглиблюється зі збільшенням тривалості перебування родин у цих умовах. Також було виявлено чинники, які зумовлюють успішність адаптації родин в умовах соціальної групової ізоляції: активність, соціально-психологічна позиція та адекватність прийняття соціальної ролі.

Ці факти змушують нас говорити про те, що питання, пов'язані з наданням дистанційної психологічної допомоги родинам дітей з особливими потребами у кризових ситуаціях, які знаходяться в умовах ізоляції, не можуть надалі залишатися в межах надання поодинокій допомоги батькам чи дітям, а має бути розроблена дистанційна система психологічного супроводу для всієї родини.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дитини з особливими потребамив умовах вимушеної соціальної ізоляції, спрямований на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання, виховання та психічного розвитку на всіх етапах навчання дитини та життєдіяльності: по-перше, це систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини і динаміки її психічного розвитку в процесі виховання та навчання; по-друге,

створення необхідних умов для розвитку особистості дитини та її успішного навчання в «домашніх» умовах; по-третє, розроблення та використання спеціальних методик, програм та прийомів для надання допомоги дітям, які мають виражені проблеми у розвитку та поведінці і, які перебувають в кризових умовах.

У психологічній роботі з родинами дітей з особливими потребами важливо враховувати специфічні потреби як батьків, так і дітей. Така робота має бути побудована на виявленні основних потреб, а також подальше їх задоволення шляхом співпраці з різними суб'єктами соціальної, реабілітаційної та психологічної діяльності. І це вимагає від психолога не тільки високої теоретичної й практичної підготовки, але й граничної зібраності, почуття відповідальності, здатності до швидкого прийняття самостійних нестандартних рішень.

Підводячи підсумки, можна стверджувати, що в умовах соціальної ізоляції у родин дітей з особливими потребами (дітей і батьків) виникають і наростають в умовах пандемії негативні психічні явища, такі як: депривація певного блоку основних особистісних потреб, негативні психоемоційні стани, почуття самотності й інші. Дослідження динаміки виникнення цих негативних явищ свідчать, що їх інтенсивність та відсоток родин, в яких вони діагностуються, зростають прямо пропорційно терміну перебування в умовах соціальної ізоляції.

Для забезпечення ефективного процесу роботи психологічного супроводу сімей, які виховують дитину з особливими потребами в умовах соціальної ізоляції, на наш погляд, доцільно здійснювати за такими напрямками:

- створення здорової морально-психологічної атмосфери у родинах, формування товариських відносин між батьками і дітьми, взаємодопомоги, подолання почуття самотності, профілактика психотравмуючих чинників;
- формування та розвиток у батьків психологічної готовності до виконання батьківських обов'язків, мотиваційної й емоційно-вольової стійкості, рівня внутрішнього спокою;
- навчання дітей спеціальних методів і технологій, які спрямовані на зниження дій негативних психологічних чинників, зокрема соціальної ізоляції.

Систематична та комплексна робота психолога з родиною в умовах соціальної ізоляції сприяє формуванню позитивного сприймання батьками своєї дитини, гармонізації стосунків у сім'ї, що зумовлює якісні зміни у ставленні членів родини один до одного та своєї «особливої» дитини.

Список літературних джерел:

1. Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: зб. наук. пр. / редкол.: М.М. Слюсаревського (відп. ред.) та ін.К. : ІСПП НАПН України, 2020.121 с.
2. Прохоренко Л., Соколова Г., Крошка О. (2019). Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами. / за заг. ред. докт. психолог. наук О.В. Царькової. – Мелітополь: Люкс,С.10-23.
3. Lytvynenko, O., Zlatova, L., Zasenka, V., Prokhorenko, L. & Lunov, V. (2020). Adaptive Potential of Young People as a Factor of Mental Health-Preserving. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(3), 374-385. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i3.2846>

Рібцун Юлія,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ДИТЯЧИЙ АППЕРЦЕПТИВНИЙ ТЕСТ У КОМПЛЕКСНІЙ ЛОГОПСИХОДІАГНОСТИЦІ ТЕМПО-РИТМІЧНИХ РОЗЛАДІВ

Питання якісної логопсиходіагностики дітей з тяжкими порушеннями мовлення були та залишаються актуальними для теорії і практики сучасної логопедії. Особливо це стосується дітей із заїканням – порушенням темпо-ритмічної організації мовлення, обумовленим судомним станом м'язів мовленнєвого апарату, нейромоторне судомне порушення мовлення, що виникає в процесі комунікації за механізмом системного мовленнєво-рухового неврозу (Л. Беякова, Т. Візель, О. Дьякова, Л. Міссуловін, В. Мясичев, В. Селіверстов, В. Шкловський, Р. Юрова, А. Ястребова та ін.) [3].

Недостатність позитивних емоційних контактів між дорослими, ровесниками і дитиною, підвищена реактивність на ґрунті напружених відносин з ними, конфлікт між вимогами середовища та ступенем його

усвідомлення дитиною – це ті несприятливі умови, які можуть спричинити виникнення заїкання. Крім того, психічні та соціальні причини у вигляді одномоментної чи тривалої психотравми, неправильного виховання у родині (імперативне, нерівне; розпещеність, надмірна строгість тощо), тривалі негативні емоції, сильні потрясіння, хронічні конфліктні переживання призводять до заїкання. Це, своєю чергою, свідчить про необхідність проведення комплексної логопсиходіагностики як мовленнєвої, так і психологічної та соціальної складових [4].

Дитячий апперцептивний тест (Children's Apperception Test, або CAT) є однією з проєктивних методик дослідження особистості як модифікація дорослого варіанту Тематичного апперцептивного тесту та Мальованого апперцептивного тесту Л. Собчик [1]. CAT створений австро-американським психологом, психіатром, психоаналітиком, Магістром гуманітарних наук, доктором медицини, професором, президентом Нью-Йоркського товариства проєктивних технік Леопольдом Беллаком і психологом Софією Беллак з метою комплексної діагностики структури дитячої особистості. Російськомовна версія цього тесту була опублікована з дозволу авторів у Києві у 1995 році.

Для ефективнішого, доступнішого сприймання дітьми застосовується стимульний матеріал до тесту у вигляді 10 чорно-білих сюжетних малюнків, спеціально створених у стилі ілюстрацій до дитячих книжок. Усі запропоновані малюнки із зображенням тварин, які виконують притаманні людям дії, адже ідентифікація з тваринами є природною, тому відбувається мимовільно. Так, у словах колискових пісень зустрічаються образні звертання «Ой ну люлі Котку», «Котику сіренький», та звучать звертання дорослих до дитини з самого малечку «Ти мій котик маленький», «Забруднився, неначе поросятко», «Кривляєшся мов мавпочка» тощо.

Дитячий апперцептивний тест проводиться упродовж 30 хв і дає змогу педагогу не лише виявити особливості особистості дитини, але й краще зрозуміти деякі причини появи поточних дитячих проблем, проаналізувати взаємини дитини зі значущими суб'єктами (сиблінгами, батьками), зрозуміти її провідні потреби, у т. ч. й фрустровані, поведінкові прояви (агресія, тривога, фобії), зміст внутрішньо-особистісних конфліктів і характер захисних

механізмів [2].

Процедура проведення САТ має відбуватись у формі гри, в процесі якої дитина довільно складає розповіді за картинками. Експериментатор може так розпочати тестування: «Сьогодні зранку до мене у вікно постукала пташка. У дзьобі вона тримала конверт. Я подумала, що мені хтось передав листа, але відкрила конверт і побачила, що там незвичні чорно-білі картинки. Я дуже поспішала на зустріч з тобою і ще не встигла їх розглянути. Давай розглянемо ці картинки разом».

Педагог може задавати навідні запитання щодо визначення місця подій, статі, віку, імені, оцінювання характеру та вчинків героїв, особливу увагу звертаючи на прогнозування передування (що було перед цим) та продовження (що може трапитись після цього) історії. Експериментатор фіксує не лише саму розповідь і відповіді на запитання, а й будь-які коментарі та дії дитини, адже вони теж є гарним діагностичним матеріалом.

Діти із заїканням, розглядаючи сюжетні картинки, відразу ідентифікували себе з одним із персонажів відповідної статі, називаючи його своїм ім'ям, хоча вік міг бути іншим – герой був або молодшим, або старшим від дитини. Внаслідок обмеженості мовленнєвих можливостей діти із заїканням не в повній мірі могли озвучувати свої думки чи почуття, водночас використання просодичних компонентів (темп, тембр, висота голосу, швидкість, чіткість або змазаність мовлення), невербальних засобів вираження власного емоційного стану було досить яскравим. Показовим є те, що досить часто діти вибирали не головні, а саме другорядні ролі, що свідчило про зниження самооцінки, пригнічення наявних аттитюдів, неусвідомлення власних потенційних можливостей, бажань і потреб.

Переважає більшість дітей із заїканням відчуває досить інтенсивний і тривалий «тиск середовища» з боку як внутрішньо-родинних, так і загально-соціальних структур, боротьбу нерівних сил у діаді «дитина – інші», причому це може стосуватися:

- як минулого досвіду, так і сьогодення;
- зовнішнього відношення до дитини (завищені вимоги, булінг, знецінювання, експлуатування тощо);

- занурення дитини у світ фантазій («Країна моєї мрії»);
- зниження сензитивності дитини до власних переживань (лекситимія, неусвідомлення відчуттів, потреб, бажань, сліпа покора, страх самотності, відсутності підтримки, втрати любові, побоювання бути непотрібним тощо);
- ставлення до інших (страх, конкуренція, зацікавленість);
- невміння конструктивно проживати конфліктні ситуації і знаходити вихід з них (гіперчутливість, образливість, агресивність, невміння домовлятися, впертість тощо);
- використання захисних механізмів (агресивність, заперечення, ізоляція, регресія, пасивність тощо).

Я-образ дітей із заїканням має специфічні особливості у вигляді часто негативних уявлень про своє тіло («Я заїкаюсь, тому некрасивий», «У мене великі (маленькі, криві)...»), про себе загалом і соціальний статус («Я хороший тільки для своєї мами / тата, а так поганий, зі мною не хочуть дружити»).

Підсумковий аналіз результатів тестування має відображати логічну побудову логопсиходіагностики і складатись із наступних пунктів:

- особливості загальної поведінки дитини під час обстеження – контактність, характер взаємодії з експериментатором, способи виконання завдань, здатність продуктивно використовувати допомогу, її види;
- оцінка комунікативної поведінки – контактність, ініціативність, ситуації, що викликають комунікативні труднощі;
- оцінка рівня сформованості лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, стан інших вищих психічних функцій;
- висновок про психологічну структуру мовленнєвого розладу (перевага порушень операційного чи мотиваційного компоненту спілкування);
- особливості емоційно-особистісної сфери – самооцінка, рівень домагань; наявність переживань щодо існуючого мовленнєвого порушення, форми, в яких це переживання проявляється; характер міжособистісних відносин, потенціал особистості;
- рекомендації щодо організації та змісту психолого-педагогічної підтримки.

Використання Дитячого апперцептивного тесту спонукало до

розроблення дитячих тестів аттиюдів, або соціальних установок (Джексон-тест родинних установок, тест-фільм Жила, Тест сімейних відносин тощо), що широко використовуються у сучасній діагностичній роботі практичного психолога.

Таким чином, застосування Дитячого апперцептивного тесту має зайняти чільне місце в комплексній логопсиходіагностиці темпо-ритмічних розладів. На думку Г. Неткачева саме боязливі відчуття, уявлення, нав'язливі ідеї, фобії та повний комплекс гнітючих емоційних переживань перед небезпеками у минулому, теперішньому та майбутньому складають сутність заїкання, що вимагає свого детального вивчення, яке, в дитячому віці, можливе лише завдяки використанню саме проєктивних методик [5].

Логопсиходіагностичні діалогічні технології в загальній системі вивчення осіб з мовленнєвими розладами дають змогу показати взаємозв'язок різноманітних рівнів в організації процесу комунікації, виявити ієрархічну структуру комунікативної та загальної соціальної дезадаптації, а також намітити шляхи подолання наявних у них комунікативно-психологічних проблем.

Список літературних джерел:

1. Беллак, Л.&Беллак, С. (2002). Тест детской апперцепции (фигуры животных). Методическое руководство. СПб. : ИМАТОН.
2. Бурлачук, Л. Ф. (2006). Психодиагностика. СПб. : Питер.
3. Визель, Т. (2012). Коррекция заикания у детей. М. : АСТ.
4. Рібцун, Ю. В. (2021). До питання таксономії логопсиходіагностичних методів. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2 (102). 31-38.
5. Рібцун, Ю. В. (2016). Особливості особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями [Електронний ресурс]. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності* : Матеріали методологічного семінару НАПН України. К. 397-402. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/704987/>

Сергєєва Наталія,
аспірантка
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
видавництво «Генеза»,
Київ, Україна

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Теоретичні аспекти проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів з порушенням слуху. У Законі України «Про освіту», Державних стандартах базової початкової та середньої загальної освіти, а також «Змінах до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017, №30, ст. 322) детально розкрито новації, закладені реформою НУШ, визначено завдання, основними з яких є: розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей та можливостей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів та потреб зростаючої особистості, виховання потреб до самостійного пізнання світу, вироблення умінь творчого застосування здобутих знань у практичній діяльності. У зв'язку з цим, розвиток пізнавальної активності особистості дитини є важливою умовою, необхідною для досягнення позитивних результатів навчання і виховання.

Важливість пошуку необхідної мотивації до навчання стає однією з основних проблем для вчительської громади. Тому особливої актуальності сьогодні набувають завдання розроблення ефективних форм, методів та засобів навчання і виховання, які б забезпечували інтенсивний розвиток дітей на основі їхніх інтересів та актуалізації їхніх пізнавальних потреб.

Проблема пізнавальної активності особистості постає у центрі уваги багатьох вчених, як загальної педагогіки, так і спеціальної. У дослідженнях науковців розкривається сутність понять «навчальна активність», «пізнавальна активність» (Н. Редьковець, І. Харламов, Т. Шамова), аналізуються особливості формування пізнавальної активності та пізнавальних інтересів на різних етапах розвитку особистості (Н. Бібік, Д. Богоявленський, О. Киричук,

О. Скрипченко); розкривається значення проблемного навчання у розвитку пізнавальної мотивації учнів (О. Матюшкін); обґрунтовуються особливості організації самостійної роботи в процесі навчально-пізнавальної діяльності (М. Данилов, О. Сауліна). Питання активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи детально розглядали М. Богданович, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Скрипченко, М. Стельмахович та інші. Основи вирішення проблеми навчання та розвитку учнів з порушеннями слуху закладено у працях відомих вчених: Л. Борщевської, В. Жук, В. Засенка, Н. Засенко, С. Кульбіді, С. Литовченко, К. Луцько, Е. Пуцина, О. Таранченко, Л. Фомічової та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив розглянути ключове поняття з позиції різних авторів (Таблиця 1).

Таблиця 1. Визначення поняття «пізнавальна активність»

| <i>Визначення пізнавальної активності</i> | <i>Автори</i> |
|--|---------------|
| «Цінне особистісне утворення, що виражає ставлення людини до діяльності» | Г. Щукіна |
| «В основі розвитку пізнавальної активності лежить подолання дитиною протиріч між постійно зростаючими пізнавальними потребами і можливостями їх задоволення» | В. Ільїн |
| «Стан, що проявляється у відношенні дитини до предмету і процесу діяльності» | Т. Шамова |
| «Природне прагнення людини до пізнання, характеристика діяльності, її інтенсивність та інтегральне особистісне утворення» | Т. Зубкова |

Рівні сформованості пізнавальної активності. З поняттям «пізнавальна активність» тісно пов'язано поняття «навчальна активність», що характеризує ступінь входження учня в предмет його діяльності: готовність виконувати навчальні завдання, намагання виконувати діяльність самостійно, свідоме виконання завдань, систематичність навчання, прагнення підвищити свій освітній рівень.

Діагностика рівнів сформованості пізнавальної активності у молодших

школярів потребує обґрунтування її змістової структури, у якій умовно можна виділили три компоненти: емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Емоційно-мотиваційний компонент пізнавальної активності включає позитивне ставлення до школи, вчителів, учнів; сформованість пізнавальних інтересів, почуття обов'язку та відповідальності, потреби в розумовій діяльності, прагнення здобути нові знання, уміння і навички, застосувати і вдосконалити свої потенційні можливості, інтелектуальні здібності.

Розвиток мотивів у молодшому шкільному віці психологи (Л. Божович, Д. Ельконін) пов'язують з трьома основними процесами, що відбуваються у мотиваційній сфері в цей період: розширення сфери опосередкованих мотивів; співвідкорення (ієрархізація) мотивів спочатку стосовно інших, а потім і самих себе, що є передумовою усвідомленого ставлення дитини до своїх обов'язків; усвідомлення власних прагнень, бажань, які дитина сприймає як такі, що належать їй і характеризують її як особистість. Опосередкування, ієрархія й усвідомлення мотивів призводять до підвищення стійкості поведінки та появи такої її якості як довільна організація. Дані досліджень Л. Божович, М. Гінзбург, М. Матюхіної, Т. Матіс свідчать, що перше місце в ієрархії найбільш усвідомлюваних мотивів займають широкі соціальні мотиви (самоствердження, самовдосконалення). На другому місці – вузькоособисті мотиви (благополуччя, престиж), серед яких перемагає мотив: хочу отримувати хороші оцінки. Третє місце займають пізнавальні мотиви, пов'язані з інтересом до процесу і змісту навчання. Четверте місце за негативними мотивами, серед яких домінуючим є: не хочу отримувати негативну оцінку.

Важливими для формування пізнавальної активності є пізнавальні мотиви, властиві дітям молодшого шкільного віку. Вони ще досить нестійкі, ситуативні. Проявляючись в інтересі, вони можуть бути самостійними мотивами дій дитини, що скеровують її поведінку. На думку І. Беха, пізнавальні мотиви сприяють формуванню позитивної і подоланню негативної мотивації особистості. Динаміка розвитку пізнавальних мотивів полягає у тому, що діти цього віку від інтересу до окремих подій, фактів, явищ переходять до інтересу до закономірностей, принципів, зв'язків, встановленню причинних залежностей. У виникненні й формуванні пізнавальних інтересів молодших

школярів важливим є ефект новизни, який стимулює безпосередню увагу та інтерес учнів. Таким чином, новизна та емоційна привабливість змісту матеріалу, поступовість в оволодінні вміннями і навичками, подоланні труднощів, постановці й розв'язанні пізнавальних завдань сприяють становленню пізнавальної активності. При цьому, радість активного пізнання, самостійного відкриття ще невідомого породжує більш глибокі та значущі для особистості спонукання, ніж отримання інформації, переданої іншими.

Теоретичні основи застосування інтерактивних методів навчання. Нині актуальним орієнтиром освіти є не лише здобуття конкретної інформації, але і розвиток особистості школяра, його креативних здібностей. Проблема педагогів на сьогоднішньому етапі формування школи стоїть у створенні умов для розвитку оригінального потенціалу кожної дитини. Головним завданням постає не лише дати найбільший обсяг інформації, а вмотивувати загальнокультурний, особистісний, пізнавальний поштовх в засвоєнні матеріалу. Постає питання щодо необхідності створення таких умов навчання, які б, в першу чергу, сприяли наявності у учнів нових результатів своєї праці не для заучування, а для вдалого застосування на практиці в майбутньому. В цьому випадку спрямованість на інтерактивні методи навчання сприяє оволодінню знаннями, формуванню творчої особистості учня, який здатний до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної роботи, переходу від формального здійснення поставлених завдань до пізнавальної активності з формуванням особистої думки при вирішенні призначених проблемних питань і завдань.

Інтерактивні методи дозволяють:

1. моделювати реальні справжні обставини і проблеми для спільного вирішення;
2. сприяти формуванню знань і умінь, вироблення спільних цінностей;
3. будувати атмосферу співробітництва, нетворкінгу;
4. засвоювати зміст навчання не тільки через інформацію, але також через почуття і вчинки.

Отже, при організації взаємодії всіх учнів, учитель виступає не тільки в ролі організатора процесу навчання, а й стає лідером класу, консультантом. Актуальне значення цієї теми полягає в тому, що інформаційні компетенції

того, хто навчається в більшій мірі визначають його ступінь освіти. Ми живемо у час, коли відбувається перехід людської цивілізації до нового якісного стану («постіндустріальна» або «інформаційна» культура замінює «індустріальну»). Кожен етап розвитку суспільства має свою форму і зміст процесу навчання нових поколінь, передачі їм накопичених інформації, знань і традицій. Сьогодні особливе місце займає використання інтерактивних методів навчання, а також комп'ютеризація навчання.

Сьогоднішній учитель, незалежно від того, яку дисципліну або навчальний предмет він викладає, зобов'язаний мати у своєму розпорядженні потрібний «арсенал» інтерактивних методів навчання і вміти застосовувати їх в освітньому процесі. Актуальність зазначеного визначається не лише соціальним замовленням, а й слугує самовизначенням і самовираженням учителя в умовах сучасного інформаційного суспільства.

В останні роки в методології викладання суспільних наук намітилася тенденція до переходу від комунікативного підходу до його різновиду – інтерактивного методу, який був запропонований західними методистами.

Особливої значущості означені підходи та методи набувають у контексті навчання учнів з особливими освітніми потребами, серед яких значний відсоток складають діти з порушеннями слуху. Зважаючи на зазначене виникає необхідність вивчення специфіки та обґрунтування технології інтерактивного навчання цієї категорії учнів, зокрема і з огляду на їхні особливі потреби у комунікації.

Список літературних джерел:

1. Мельничук А. Гра як засіб адаптації першокласників до шкільного життя . Початкова освіта. Методичний порадник. 2006. №20. Випуск 5. 5-7.
2. Мойсеюк Н. Педагогіка. Навч. посібник 3-тє видання, доповнене. К., 2001. 608 с.
3. Ткачук Т. Радість пізнання. Дошкільне виховання. 2002. №9. 10-11.
4. Харламов И. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1990. 576 с..
5. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навч.-метод. посіб. К. : Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. 250 с.

Січкачук Наталія,
кандидат педагогічних наук,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Навчально-реабілітаційний центр «Надія»,
Статілко Олена,
вчитель-дефектолог вищої категорії
Навчально-реабілітаційний центр «Надія»,
м. Вишгород, Україна

ІНСТИТУЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Все більшої актуальності в сьогоденні набуває удосконалення стратегій навчання школярів з ментальними та тяжкими порушеннями. Важливими залишаються питання компетентнісного підходу в освіті даної категорії дітей, що потребують спеціального навчання і виховання. Також демократизація та гуманізація сучасної освітньої системи України не може бути повністю реалізована без впровадження в систему спеціальної освіти, у процес організації навчання й оцінювання досягнень учнів, нових особистісно орієнтованих стратегій.

Відповідно до Типових освітніх програм початкової освіти закладів спеціальної середньої освіти МОН України для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку окреслені такі ключові освітні компетентності: володіння державною мовою, можливість спілкуватися рідною мовою, математична, компетентність у галузі природничих наук, соціально-трудова, екологічна, інформаційно-комунікативна, навчання впродовж життя, громадянська та соціальна, культурна, основи фінансової грамотності. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння: спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з дорослим і однолітками; сприймати інструкції, навчальні завдання; керувати емоціями, регулювати власну поведінку [3].

З кожним роком до спеціальних закладів освіти на інституційну форму навчання в межах одного класу все більше зараховують дітей з різними рівнями функціональних можливостей (РРФМ) та величиною психофізичних резервів. Саме необхідність збільшення часу на вивчення психофізичних резервів дітей з тяжким та ментальними порушеннями в кожному віковому періоді, а особливо

в молодшому шкільному віці, дозволяють передбачити доцільність їх навчання в мікросоціальних колективах, тобто в класах по 4 учні.

Як відомо, Міністерство освіти і науки рекомендує організувати різні форми здобуття освіти для дітей з ментальними та важкими порушеннями. О. Чеботарьова та І. Гладченко визначають поняття «форми навчання» як «зовнішній вираз узгодженої діяльності вчителя й учнів, здійснюється в певному порядку та режимі» [5, с. 68]. В закладі загальної спеціальної освіти передбачаються дві форми навчання: інституційна (очна, денна), тобто в класі, та індивідуальна (педагогічний патронаж).

На нашу думку, в умовах запровадження концепції Нової української школи одним із завдань індивідуальної форми здобуття освіти в спеціальному закладі має бути формування готовності дитини до навчання на інституційній формі, в класі з однолітками. Тому серед нагальних питань спеціальної дидактики дітей з важкими порушеннями розвитку (ТПР), які навчаються за індивідуальною формою, є їх адаптація до оволодіння академічними та соціальними навичками за інституційною формою навчання.

Відомо, що найбільш складною категорією дітей, для яких інституційна форма навчання є малодоступною є діти з епілепсією, складним гідроцифальним синдромом, зі складною психопатоподібною поведінкою, з множинним порушеннями.

Ми вважаємо, що в умовах інституційної форми навчання діти з ТПР та ментальними порушеннями, які мають РРФМ зможуть оволодіти академічними знаннями, уміннями та навичками (АЗУН) відповідно до індивідуальної біологічної основи. А ще будуть мати можливість до реалізації АЗУН в більш різноманітних видах діяльності з достатнім обсягом практичного закріплення, тобто формуючи наскрізні уміння в соціумі.

Таким чином, саме за інституційної форми навчання діти швидше оволодівають не тільки академічними, а й соціальними вміннями і навичками: набувають досвід перебування в дитячому колективі (толерантних відносин з однолітками), співпраці з іншими дітьми і дорослими (індивідуально-колективна діяльність), відповідальності за свої вчинки.

Переваги інституційної форми над індивідуальною для нас є

незаперечними. Специфіка полягає в тому, що оволодіння академічними знаннями, а також формування спеціальних (соціальних) вмінь і навиків потребує в деяких випадках додаткової роботи по підготовці дітей з ТПР та різним рівнем функціональних можливостей (РРФМ) до навчання в групі. Виникає необхідність з'ясувати рівень сформованості передумов для оволодіння АЗУН.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної педагогіки є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психомоторики, що обумовлюють рівень опанування знаннями, уміннями і навичками та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство [2, с.4]

На практиці це виглядає так: діти з ТПР та ментальними порушеннями одного класу з різним рівнем функціонування опановують однакові академічні уміння, але різні за ієрархією виникнення в онтогенезі та принципом від простого до складного. Наприклад, навичка письма представлена в таких діях: утримання ручки чи олівця, проведення ліній різної складності, написання елементів букв та інше. Кожна з цих дій може здійснюватися з допомогою чи самостійно; природнім способом чи з допомогою спеціального приладдя.

Таким чином, можна виділити такі передумови для оволодіння наскрізними академічними вміннями дітьми з ТПР та ментальними порушеннями з урахуванням різних функціональних можливостей:

1. Вміння дотримуватись добового та режимного ритму (ДДРР) [4].
2. Вміння правильно сидіти (ПС) під час оволодіння академічними навичками.
3. Вміння показувати предмет (ПП) – наявність вказівного жесту.
4. Вміння розглядати предмет, предметний, сюжетний малюнок (РП).
5. Вміння знаходити предмет серед інших (видимий, прихований) (ЗП).
6. Вміння називати предмети, істот, явища тощо (НП).
7. Вміння тримати навчальне обладнання (ручку, олівець, крейду.. (ТрНО).
8. Вміння використовувати навчальне обладнання (ВНО).

Кожна з цих передумов в процесі формування має такі якості

характеристики рівня їх сформованості:

1. Відсутнє вміння: взагалі не виконує дію, відмовляється від виконання, або дія має ситуативний, несвідомий характер.
2. В стадії формування: виконується рідко/часто, дія має різний ступінь якості здійснення та усвідомлення.
3. Сформоване вміння: дія усвідомлена і виконується постійно без допомоги і контролю.

Отже, робота по формуванню передумов до оволодіння наскрізними АЗУН найбільш актуальною є в адаптаційний період у вересні-жовтні та продовжується протягом всього навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей.

Звичайно, право вибору форми навчання лежить на батьках, які можуть отримати консультацію з даного питання на шкільному психолого-педагогічному консиліумі та в інформаційно-ресурсному центрі. Якщо ми навчимося розуміти нові підходи до організації спеціальної освіти дітей з тяжкими та ментальними порушеннями розвитку, то зможемо отримати позитивні результати, які чекають від нас всі зацікавленні суб'єкти навчально-виховного процесу.

Список літературних джерел:

1. Щодо організації форм здобуття загальної середньої освіти: Лист МОН №1/9-525 від 20 серпня 2019р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-form-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
2. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: Науково-методичний посібник. Укладачі: О.В. Чубарук, Л.А. Петушкова, О.В. Татаринцев / За ред.. Н.І. Клокар, О.В.Чубарук. – Біла Церква: КОІПОПК, 2006. – 124 с.
3. Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 4 класу з порушеннями інтелектуального розвитку: Наказ МОН №121 від 29 січня 2021р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-uchniv-4-klasu-z-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku>
4. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Пособие для педагогов и родителей / С.Е. Гайдукевич, W.Geisler, F. Gotan и др.; науч. ред.. С.Е. Гайдукевич. Минск: УО «БГПУ им. М.Танка», 2007. – 144с.:

5. Чеботарьова О.В. Учнів початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчально-методичний посібник / О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко. – Харків: Вид-во «Ранок», 2020. – 128 с.

Слонченко Євгенія, студентка
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Соціальна адаптація – процес пристосування особистості до специфіки умов соціального середовища. Високий рівень соціальної адаптації, розвинені соціальні компетентності, активна включеність особи з порушеннями зору у суспільне життя є основною метою сучасної спеціальної педагогіки та психології. На складнощі соціальної адаптації дитини з порушеннями зору впливають багато факторів: ступінь порушення, його вродженість чи набутість, вік, характерологічні особливості, рівень розвитку психічних процесів.

Існує наступна класифікація осіб з порушеннями зору [1.121]:

1. Сліпі – особи, у яких або повністю відсутні зорові відчуття, або лишається залишковий зір;
2. Тотально сліпі – особи, що не мають зорового відчуття, але може залишатися світловідчуття;
3. Частково сліпі – особи зі збереженим форменим зором.

Між ступенем ураження зору та складнощами у адаптації дитини до соціального оточення є пряма залежність. Причиною цього виступають як негативне ставлення оточуючих (особливо однолітків), так і страхи, тривоги, невпевненість самої дитини. Уже у дошкільному віці діти з порушеннями зору починають відчувати свою відмінність від оточуючих, а у підлітковому віці зорова вада стає причиною багатьох психологічних проблем: негативного ставлення до себе, низької самооцінки, невпевненості, замкненості, ворожості до світу. Навчання дитини з порушеннями зору у спеціалізованій школі значно знижує неприйняття своєї особливості, проте веде до існування дитини у спеціальному ізольованому середовищі, засвоєні навички з якого не завжди є актуальними у подальшому житті [2]. Також важливим аспектом є ставлення

батьків дитини з порушеннями зору до її соціальних зв'язків, адже батьки не лише є першою соціальною групою, яка формує соціальні навички дитини, а й допомогою чи перешкодою на шляху до соціальної адаптації. Батьківська підтримка та поради необхідні дитині для ефективного входження в соціум. У той час як «відлякування» власної дитини від соціальних контактів є прямою перешкодою входження у соціальну взаємодію.

Важливим аспектом для соціальної адаптації дитини є час набуття глибокого порушення зору [1.121]:

1. Сліпонароджені – вроджена тотальна сліпота або набута до формування мовлення;
2. Осліплі – особи, що втратили зір у дошкільному віці чи пізніше;
3. Слабозорі – особи, що частково втратили зір через перенесені захворювання;
4. Особи зі зниженим зором.

Основною проблемою соціальної адаптації дитини зі зниженим зором є неприйняття її у колективі через окуляри. У той час як слабозорі та осліплі діти мають проблеми у навчальній і руховій діяльності та пізнанні оточуючого світу, що частково виключає їх з соціального життя однолітків та відчутно знижує навчальну мотивацію. Сліпонароджені же діти загалом не мають зорових уявлень, що виступає перешкодою для спілкування та порозуміння з іншими дітьми та у навчанні. Також сліпонародженні та осліплі діти часто потерпають через гіперопіку своїх батьків, що не лише обмежує дитину у соціальних контактах, а й виховує у ній егоїстичні моделі поведінки, які не сприймаються оточуючими у подальшому.

Найтяжчим періодом неприйняття оточуючими та пережиттям соціальної дезадаптації для дитини з порушенням зору є підлітковий вік. Для кожного підлітка важлива референтна соціальна група, побудова соціальних зв'язків, прийняття та повага від однолітків, ідентифікація себе з ними. Підліток же з порушенням зору часто не має можливості реалізувати себе у групі однолітків, що призводить до стану серйозної фрустрації. Як і усі підлітки, підліток з порушенням зору намагається бути незалежним та відмовлятися від допомоги батьків.

Отже, серед головних проблем у соціалізації дитини з порушеннями зору можна виокремити наступні: неприйняття оточуючими, відсутність комунікативних компетентностей; низький соціальний інтелект; помилки у вихованні батьками, низька навчальна мотивація; недорозвиненість психічних процесів.

Для вирішення означених проблем необхідно:

1. Якісна підготовка спеціалістів у сфері інклюзивного навчання;
2. Просвітницька робота серед населення щодо особливостей осіб з порушеннями зору;
3. Психологічна та педагогічна підтримка батьків дитини з порушеннями зору, їх залучення до роботи з дитиною відповідно до рекомендацій спеціалістів;
4. Глибока психологічна робота з дитиною з порушенням зору для прийняття нею себе та свого стану;
5. Психологічна та педагогічна робота зі здоровими дітьми для підвищення їхньої толерантності.

Усім нам, особливо особам з порушеннями зору, варто пам'ятати, що відсутність або погіршення зорових відчуттів не свідчить про неможливість повноцінної соціальної реалізації та активної включеності у соціальне життя. Необхідно працювати над повноцінним та гармонійним розвитком дитини з порушеннями зору та сприяти її соціальній адаптації.

Список літературних джерел:

1. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. – К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. – 364 с.
2. Платонова О.Г. Особливості соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями / О. Г. Платонова // [Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Серія : Педагогіка.](#) - 2014. - Т. 251, Вип. 239. - С. 127-130.

Сосніч Юлія,
вчитель-дефектолог, КЗО «Спеціальна школа «ШАНС» ДОР»,
м. Дніпро,
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Україна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

Карантинні обмеження стали випробуванням та викликом для всіх закладів освіти. В умовах пандемії гостро постало питання дистанційного навчання задля збереження здоров'я населення України. Педагоги закладів освіти виявилися не готовими як морально, так і практично до роботи дистанційно. Особливо це стосується надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами.

На сьогодні існує багато підходів до визначення поняття «дистанційне навчання». Це поняття було сформульоване як зарубіжними вченими: М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, і Д. Кіган, так і вітчизняними: О. Андреев, В. Биков, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник, А. Хуторський та багато інших. Кожен із цих авторів підкреслював окремий аспект цього методу [5]. Але незважаючи на велику кількість наукових праць з даної проблеми сучасна дистанційна освіта в Україні виявилась не готовою до викликів сьогодення.

Зокрема, І. Роберт розкриває сутність дистанційного навчання (розподілене навчання, дистантне навчання) крізь призму процесу передачі знань, вироблення вмінь і навичок у контексті інтерактивного взаємодіяння як між студентом і викладачем, так і між ними (суб'єктами) та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, який віддзеркалює всі характерні навчальному процесу елементи (мета, цілі, організаційні форми, зміст, засоби навчання, методи), реалізоване в умовах використання прийомів інформаційно-комунікаційні технологій ІКТ [1].

На думку О. Самойленко, «дистанційна навчання» – універсальна форма навчання, що базується на використанні традиційних і нових інформаційних технологій навчання, а також на технічних засобах, що створюють для здобувача вищої освіти умови вільного вибору освітніх дисциплін та

діалогового обміну з викладачем; при цьому процес навчання не залежить від розташування його учасників у просторі й часі [2].

В. Кухаренко вказує, що «дистанційна освіта» – різновид освітньої системи, у якій переважно використовуються дистанційні технології навчання. Також дистанційна освіта – одна з форм отримання освіти, за якою опанування тим чи іншим рівнем знань за тією або іншою спеціальністю здійснюється у процесі дистанційного навчання.

На сьогодні не має одностайного твердження серед науковців, щодо визначення поняття «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта». Та все ж таки, у науковому оточенні частіше вживається саме термін «дистанційне навчання».

Дистанційне навчання – це технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створюється за допомогою сучасних інформаційно-комунікативних технологій інформаційне освітнє середовище для постачання навчального матеріалу та спілкування. Отже є формою організації освітнього процесу з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та здобувачів освіти на різних етапах навчання й самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Дистанційне навчання має низку переваг перед іншими формами навчання. Так, практично не виходячи з дому чи не покидаючи свого робочого місця, можна підтримувати регулярний контакт з викладачем за допомогою телекомунікаційних технологій, у тому числі відеозв'язку, одержувати структурований навчальний матеріал, представлений в електронному вигляді [4].

Високий професіоналізм, прагнення до співробітництва, самозатвердження і високий рівень комунікації з колегами – це є основними ознаками дистанційного навчання.

Аналіз літературних джерел вказує на відсутність ґрунтовних наукових досліджень щодо організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Існує ряд інструктивних листів та коментарів МОН України, окремих методичних рекомендацій, що висвітлюють деякі проблеми з

окресленого питання.

Поруч з цим, статтею 53 Конституції України гарантовано право на освіту і нікому не може бути відмовлено в цьому праві: «Кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах» (ст. 53). Згідно ст.3, ч.2 Закону України «Про освіту» – *«В Україні створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань...»*. А отже, діти з особливими потребами, як і всі інші, мають бути охоплені навчанням.

Організація дистанційного навчання з дітьми з особливими освітніми потребами має свої особливості та труднощі. Але його метою має залишатися надання якісних освітніх та корекційно-розвивальних послуг із застосуванням сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Правильно організований процес дистанційного навчання може не лише значною мірою мінімізувати ризики, а й стати успішною альтернативною формою навчання дітей з особливими потребами.

Зокрема, розпочинаючи дистанційне навчання, варто врахувати, що перш за все потрібно налагодити успішну комунікацію між всіма учасниками навчального процесу – батьками, вчителями, учнями. У дистанційному навчанні батьки і педагоги мають бути партнерами. У кожного учасника освітнього процесу має бути своя роль:

Батьки – організовують та забезпечують дитині умови навчання, стежити за режимом, бути терплячими та обережними.

Педагоги – мають відповідально та виважено підійти до організації дистанційного навчання:

1. розробити графік занять, який може бути відмінним від розкладу уроків;
2. розробити стратегію дистанційного навчання, з урахуванням потреб дітей з особливими потребами;

3. обрати найзручніший інструментарій роботи з учнями;
4. провести консультації з батьками;
5. мотивувати всіх учасників на позитивний результат.

В дійсності впровадження дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами є необхідним викликом сьогодення, але, нажаль, сьогодні більшість закладів освіти не підготовлені до навчання особливих дітей ні організаційно, ні методично. Отже, питання організації дистанційного навчання є актуальним та таким, що потребує невідкладного вирішення, поруч з цим, є однією з основних і невід'ємних умов реалізації їх прав на освіту.

Список літературних джерел:

1. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 2-е издание, дополнено: монография. М.: ИИО РАО. 2008. 274 с.
2. Самойленко О.М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. Збірник наукових праць. Херсон : «Міськдрук», 2011. С. 61.
3. Технологія створення дистанційного курсу: навч. посіб. / за ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
4. Хассон В. Дж. Критерії якості дистанційної освіти / В. Дж. Хассон, Е. К. Вотермен. Вища освіта. – 2004. – № 1. – С. 92-99.

Сухіна Ірина,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПНУ України,
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З РДУГ

Розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) – це поліморфний клінічний синдром, якому притаманні такі симптоми, як труднощі концентрації уваги, гіперактивність та імпульсивність. Головними проявами синдрому є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку [1-5].

Школярі з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги – одна з найбільш поширених категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Гіперактивна дитина характеризується порушенням емоційної сфери та,

як наслідок, неконтрольованими емоційними реакціями (роздратуванням, пригніченням, проявами агресії, підвищеної реакційності), труднощами зі зміною діяльності, проблемами з дисципліною, неможливістю працювати задля досягнення віддаленої мети, зниженням самооцінки, деколи опозиційною поведінкою. Діти з РДУГ мають соціальні проблеми, які проявляються у труднощах побудови стосунків і спілкування з оточуючими. Одна з основних проблем, з якою стикаються вчителі, у класах, де є учні з РДУГ полягає у тому, що такі учні, звичайно, створюють ряд перешкод у навчальному процесі, оскільки вони часто бувають неуважні, відволікаються і відволікають інших дітей.

Проте, учні з РДУГ при кваліфікованому супроводі можуть досягати успіху у навчанні та взаємодії з однолітками [1, 3, 5]. Для цього необхідно розуміти психофізіологічні особливості таких дітей, знати методи і методичні прийоми, які допоможуть в організації навчальної діяльності учнів з РДУГ.

Необхідно зазначити, що під час навчання в школі діти з РДУГ можуть мати низку академічних труднощів з читання, письма, математики, які суттєво впливають на якість отриманих знань і знижують успішність учнів. А саме:

Читання

1. У процесі читання губить місце в тексті.
2. Не може зосередити увагу на тексті (особливо, якщо він складний, довгий, нецікавий) і, як наслідок, пропускає слова, деталі, прочитане розуміє частково.
3. Забуває прочитане та потребує повторного перечитування тексту.

Письмові завдання

4. Труднощі із плануванням і завершенням.
5. Найменший відсоток засвоєння навчального матеріалу.
6. Повільне виконання.
7. Значна кількість помилок.
8. Недотримання правил каліграфії.
9. Труднощі орієнтації на сторінках зошита.

Математичні обчислення

10. Значна кількість помилок при обчислюванні внаслідок неуважності

до знаків.

11. Труднощі розв'язування задач.
12. Недотримання послідовності виконання завдань.

Так, в учнів з РДУГ можуть виявити: дисграфію – порушення навичок письма, що проявляється у специфічних і стійких помилках; дислексію – порушення навичок читання; дискалькулію – порушення навичок лічби. За наявності вказаних порушень таким дітям необхідна спеціалізована допомога.

Розглянемо методи корекції небажаної поведінки та методичні прийоми з організації навчальної діяльності гіперактивних учнів.

Необхідно зазначити, що успішне корегування проявів РДУГ у дітей можливе за синергічної взаємодії педагога, психолога та батьків дитини.

Методи корекції поведінки дитини з РДУГ включають: план досягнення бажаної поведінки, щоденне звітування, поведінковий контракт, використання системи жетонів [1,3].

1. План досягнення бажаної поведінки.

Для цього визначається конкретна мета, над якою учень буде працювати день або тиждень. Наприкінці дня або тижня підбиваються підсумки.

2. Щоденне звітування про шкільну поведінку за допомогою поведінкових карток. Поведінкові картки – це чітко визначені одна або більше поведінкових проблем, які підлягають корекції. Щоденний моніторинг та оцінювання успіхів проводить учитель; він передає батькам поведінкову картку для ознайомлення. На її основі батьки винагороджують бажану поведінку або застосовують штрафні санкції за небажану..

3. Поведінковий контракт.

Один з найпоширеніших способів корекції поведінки, особливо в середньому та старшому шкільному віці. Це дво- або тристороння угода, в якій окреслено роль кожного суб'єкта договору в досягненні кінцевої мети, тобто позитивної поведінки. Дорослі та дитина визначають одну або кілька цілей, над якими дитина погоджується працювати з метою покращення поведінки. Винагорода за бажану поведінку узгоджується.

4. Використання системи жетонів.

Це ефективна система підкріплення бажаної поведінки. Дитина отримує

жетони за прояви бажаної поведінки. Певна кількість жетонів обмінюється на винагороду (солодощі, іграшку чи можливість провести час у бажаний спосіб, наприклад, пограти у футбол тощо).

Розглянемо наступні методичні прийоми, які дозволять оптимізувати навчальну діяльність в учнів з РДУГ:

1. Часто гіперактивна дитина потребує постійного руху, їй важко під час уроків сидіти рівно. Тому рекомендується дозволяти певний рівень моторної активності школяру під час уроку. У разі, якщо дитина втомлюється, то дозволяти їй (знаходити законний привід) походити по класу або зробити кілька активних вправ (протерти дошку, роздати зошити, сходити принести води).

2. Учень з РДУГ дуже втомлюється від рутини, йому стає нестерпно нудно робити однотипні завдання.

Тому світовій педагогічній практиці прийнято знижувати кількість однотипних завдань (в тому числі домашніх завдань) для таких дітей на 30 %, не вимагати від них виконання всіх прикладів, в разі, якщо дитина вже засвоїла тему. Кількість повторень у них ніяк не впливає на якість засвоєння інформації.

Крім того, припустимо, щоб дитина з могла під час уроку малювати у чернетці або крутити щось у руках. Такі діти схильні робити кілька справ одночасно, що не впливає на якість сприйняття інформації на уроці.

В іншому випадку, дитина починає відволікати своїх сусідів, активно рухаючись і розмовляючи з ними.

3. Учень з РДУГ найчастіше не здатний красиво і акуратно оформляти свої роботи, він допускає виправлення, помарки, неточне оформлення завдань.

Рекомендується звертати увагу на зміст роботи, а не на якість її оформлення, оскільки регулярне зниження балів за неправильно оформлену роботу буде значно знижувати мотивацію до навчання.

4. Діти з РДУГ бояться великих обсягів робіт.

Якщо школяру відразу запропонувати виконати 20 прикладів, він злякається і впаде в ступор або відчай, позаяк такі великі обсяги роботи їх лякають. Проте, якщо дитині дати ті ж приклади на окремих картках 5 разів по 4 приклади, це помітно поліпшить її продуктивність. Дитина із задоволенням

виконає всі 20 прикладів, крім того, це буде хороша можливість порухатися між отриманням наступної картки. Таким чином, дітям з РДУГ необхідно ділити великі обсяги завдань на кілька дрібніших частин.

5. Дитина з РДУГ може забувати побутові речі та частину пунктів при виконанні завдання за планом, вони навіть можуть забувати кінцеву мету діяльності (у них знижена якість оперативного запам'ятовування). Часто учням з ГРДУ знижують оцінки через те, що вони забувають виконувати частину завдань у вправах. Рекомендується окремо концентрувати їхню увагу на всіх пунктах завдання у вправі. Наприклад, питати саме цю дитину, що потрібно не забути виконати в завданні.

Крім того, ці діти схильні забувати свої речі. Тому можна їм частіше нагадувати про них або окремо заохочувати за те, що не забув все взяти з собою. Ефективним виявляється використання маленьких записочок, наклейок в пеналі або оголошень на стінці, завдяки яким дитина може згадати про необхідність взяти з собою річ, кудись сходити або щось зробити.

6. Дитина з РДУГ часто відволікається.

Тому бажано таких учнів садити ближче до вчителя, щоб їм легше було зосередитися, а в разі, якщо школяр відволікається, злегка торкатися до його руки, щоб він зміг знову зосередити увагу. Можливо спеціально обговорити з дитиною способи, за допомогою яких вона зможе не відволікатися на уроці.

7. Учні з РДУГ погано орієнтуються в часі.

Це ніяк непов'язано з інтелектуальним розвитком дитини. Однак дитина часто не помічає, що пройшло більше часу, ніж вона розраховувала. В результаті цього, діти спізнюються, не встигають вчасно виконати поставлене завдання. У таких випадках рекомендується або самостійно нагадувати час, або навчити дитину ставити таймер, або ставити таймер або пісочний годинник так, щоб їх бачили діти і могли самостійно орієнтуватися.

8. Дитина з РДУГ може дуже чимось захоплюватися і це її сильна сторона. Тому в разі, якщо дитина в чомусь неуспішна – можна відновити її авторитет в очах однокласників через залучення її до діяльності, в якій вона може показати свою вправність і обізнаність.

9. Діти з РДУГ імпульсивні.

Такому учню важко втриматися і не вигукнути на уроці, якщо він знає відповідь. В такому разі на уроках можливе введення спеціальних табличок, на яких діти можуть фіксувати відповідь на запитання вчителя, щоб їм не треба було терпіти, якщо відповідає інший учень. А також можливе введення спеціального заохочення для дитини, якщо вона не вигукнула і виявила терпіння.

10. Діти з РДУГ емоційні.

Вони можуть сильно ображатися, якщо у них щось не виходить або з ними не спілкуються однокласники (діти з РДУГ дуже комунікабельні). У цьому випадку дитині потрібна підтримка чи допомога у налагодженні стосунків.

11. Учні з РДУГ можна навчити виконувати те, що вдається найважче.

12. У цілому, дитину з РДУГ варто залучати допомагати вчителю це надихатиме її, підніматиме настрій і мотивуватиме школяра до співпраці. Важливо ставитись до таких учнів з більшою увагою, поважати в них особистість, сприяти підвищенню самооцінки [5].

Враховання наведених рекомендацій, обумовлених психофізіологічними особливостями школярів з РДУГ, дозволить ефективніше організувати навчальну діяльність вказаної категорії дітей, підвищити якість навчальних досягнень та покращити навички самоконтролю для досягнення бажаної поведінки на уроці.

Список літературних джерел:

1. Ілляшенко Т. Гіперактивна дитина. Психологічний супровід у навчальному закладі / Т. Ілляшенко; упоряд. Т.Червонна. – Київ: «Вид. група «Шкільний світ», 2017. 88 с.

2. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво /О.Романчук. –Львів: Крео, 2008.–323с.

3. Суковський Є. Г. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: порадник для батьків / Є.Суковський. – Львів: Колесо, 2008.–144с.

4. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина /І.В.Сухіна.–Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018.– 40с.

5. Сухіна І.В. Стратегії психологічної допомоги учням з ГРДУ в умовах інклюзивного навчання / І.В. Сухіна // Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: до 100-річчя від дня народження професора І.Г.Єременка.-Вип. 9 /За ред. О.В. Чеботарьової, І.В.Гладченко. – К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. – С.209-215.

Таранченко Оксана,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу освіти осіб з порушеннями слуху
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЗМІНА ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ЯКІСНОГО ПОСТУПУ

Розвиток світової цивілізації фактично підтверджує, що суттєвого поступу людство досягало у періоди, коли освіта та наука були у пріоритетному фокусі. Її кардинальні зміни в окремій країні та суспільстві можливі, насамперед, внаслідок глобальних змін усієї системи науки та освіти, позаяк саме вони стають рушієм сучасної та випереджальної економіки, як бази благополуччя і розвитку суспільства, а відтак і суспільних перетворень на якісно новій світоглядній основі. Всі ці зміни мають відбуватися з урахуванням кількох складників, що тісно й логічно взаємопов'язані. Насамперед, необхідне чітке усвідомлення того, яке саме суспільство прагне розбудувати народ конкретної країни, оскільки для різних його типів має функціонувати і відмінна система освіти. З цього висновується наступне – відповідний характер і зміст освіти. Ще один з ключових складників – чіткий перелік радикальних або ж системних першочергових заходів, необхідних для реформатування системи освіти відповідно до поступу суспільства, що розвивається в певній країні з її унікальним соціокультурним контекстом. Не уявляючи повною мірою, що саме (в остаточному підсумку) має дати освіта конкретній людині (зокрема людині з ООП), неможливо усвідомити якою конкретно має бути освітня система, а відтак і досягти помітних успіхів у її реформуванні.

Системно-структурна реформа освітньої галузі, що триває в Україні вже певний час, передбачає глибинну реорганізацію всіх її структур, перебудову її менеджменту та фінансування, механізмів контролю її структурної вертикалі та горизонталі, зміну типів освітніх закладів та організацію нових інституцій, відлагодження зв'язків між освітніми рівнями, переосмислення статусу вчителів, сутності та якості їх підготовки й підвищення кваліфікації тощо. Але,

найголовніше – докорінну зміну світоглядної парадигми в освітній сфері. Зважаючи на складні обставини сьогодення, реформування освіти осіб з особливими потребами можна розглядати як тривалу перебудову на новому світоглядному підмурівку, що триватиме певний час і коригуватиметься відповідно до суспільно-економічної динаміки. Втім, визначальні вектори загалом зберігатимуться ще доволі тривало. Один з чи не найголовніших – відповідальність у кадровій політиці. Йдеться про вдосконалення менеджменту в освітній сфері, що має провадитись із глибокою компетентністю і в прагматичних інтересах прийдешніх поколінь наших громадян. Не менш складною та конче необхідною є масштабна фахова підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів (а також освітніх менеджерів, кадрів новостворених інституцій та ін.) відповідно до нової освітньої парадигми (за уніфікованими програмами, зважаючи на глобальність та масштабність парадигмальних новацій). Варто зауважити, що така тривала підготовка та підвищення кваліфікації завжди мають передувати законодавчим і нормативним змінам, оскільки зворотний порядок зазвичай гальмує позитивні зрушення та призводить до знецінення ідей, самої суті прогресивних змін, а часом і до провалів в певному сегменті реформацій. Надзвичайно складним і масштабним бачиться і технологізація освітньої сфери, як сучасний практико орієнтований механізм втілення ідей, – розроблення, вдосконалення та якісна реалізація у практичній площині окремих взаємопроникних кластерів: технологій освітнього менеджменту/управлінських технологій; технологій співпраці («коллаборації»); технологій сервісної підтримки; технологій асистування/«тьюторської» підтримки; технологій викладання; технологій соціокультурного перетворення (на рівні груп/класів → малої громади → ширшого соціуму → суспільства загалом). Неабияке значення у перебудові освітньої системи має оперативність відповідей на нові виклики сьогодення – запровадження новітніх технологій навчання та розвитку (наприклад, наразі запровадження дистанційного навчання); навчання/розвиток дітей з якомога більш раннього віку; організація освіти «другого шансу» для молоді і дорослих, які свого часу не змогли здобути на належному рівні/закінчити освіту. Очевидно, що процес трансформацій малоімовірний без певних похибок, тож

конче важливі, зокрема, коригування й усунення недоліків у законодавчо-нормативному полі (понятійно-термінологічні недоречності чи неузгодженості, недоречні чи шкідливі для практики позицій тощо), а також періодична «звірка курсу руху» новацій. Критично важливе значення в період реформування системи освіти осіб з ООП, що наразі триває, також має відлагодження взаємодії педагогічних працівників з усіма іншими суб'єктами надання освітніх послуг і послуг супроводу (з опануванням специфіки розподіленого лідерства на різних етапах). Водночас слід усвідомлювати, що кожен освітній заклад є своєрідною проекцією кризових станів у суспільстві та сім'ї, тож необхідно, аби загальнодержавні цілі й орієнтири освіти визначалися з урахуванням їх досяжності для всіх учасників освітнього процесу.

Саме тому серед пріоритетів розвитку освіти осіб з особливими потребами в Україні наразі окреслимо кілька позицій, що можуть якісно вплинути на перебіг трансформацій. Зокрема:

1. удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази у сфері освіти осіб з ООП, з метою узгодження всіх положень, норм, понятійно-термінологічних визначень у чинному законодавстві України (йдеться і про документи інших міністерств);

2. створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення і фінансування *всіх* послуг супроводу (від народження і упродовж життя особам з ООП) та моніторингу їх забезпечення на базі єдиного Центру (наприклад, Державної служби супроводу). Це передбачає об'єднання й узгодження дій, фінансів тощо щонайменше трьох міністерств (МОН, МОЗ, Міністерства соціального захисту);

3. розроблення та впровадження Концепції про Державну службу супроводу; Примірного положення про Державну службу супроводу; примірних протоколів «діяльності та взаємодії» учасників освітнього процесу (на зразок «протоколів лікування» в медичній галузі, позаяк на тлі запровадження новації в освіті – ІРЦ, інклюзивне навчання тощо – збільшилась кількість суперечливих і конфліктних ситуацій. «Протоколи взаємодії» можуть на нормативному рівні регламентувати дії та повноваження всіх учасників);

4. здійснення *обліку всіх дітей з ООП* від народження та створення

відповідної електронної бази даних (єдиного реєстру в системі ІРЦ чи Державній службі супроводу) для забезпечення комплексної допомоги та супроводу, а також дотримання їх системності під час переходів на різні освітні рівні;

5. впровадження раннього скринінгу, максимально раннє (з перших тижнів/місяців життя) виявлення порушень у розвитку дитини та надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дитині (запровадження державних програм раннього втручання, забезпечення слухопротезування, кохлеарної імплантації, інших втручань тощо) з моніторингом в Державній службі супроводу;

6. якісна трансформація існуючої системи спеціальної освіти осіб з особливими потребами із розширенням її функцій та удосконалення структури для забезпечення доступної, якісної освіти упродовж життя; розбудова її як ресурсної бази для поширення практики інклюзивного навчання, надання комплексу корекційних та ін. послуг, створення мережі раннього втручання та підтримки родин дітей з ООП, а також створення освітніх закладів нових типів;

7. модернізація системи навчання осіб з особливими потребами шляхом впровадження сучасних ефективних, інноваційних технологій для забезпечення максимально можливого особистісного розвитку таких учнів, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей, інтеграції в соціум на основі самоактуалізації, що забезпечить всім без винятку випускникам можливість досягнути загальновизнаного мінімально-необхідного рівня знань і кваліфікації, сприятиме вирівнюванню шансів для розвитку здібностей молоді з особливими потребами, уможливить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та свідому й активну участь в усіх сферах суспільного життя;

8. підвищення професіоналізму педагогів та освітніх менеджерів; якісна реорганізація компетентнісно зорієнтованої фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; обґрунтування та запровадження критеріїв добору педагогічних працівників, що має забезпечити новий статус та фаховий рівень кадрів у сфері освіти, їх особисту відповідальність за знання і компетентності учнів; запровадження єдиних програм бузової підготовки кадрів освіти (стосовно навчанні і розвитку дітей з ООП і різних інституційних

умовах); забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів на *єдиних науково-методичних засадах* (нова концепція освіти дітей з ООП, МКФ, сучасні діагностики, інноваційні методики навчання та розвитку, програми раннього втручання, технології інклюзивного навчання, новітні технології в освіті осіб з ООП тощо); забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки фахівців ІРЦ та інших спеціалістів, для кадрового забезпечення Державної служби супроводу;

9. проведення системних наукових досліджень у галузі освіти дітей та молоді з особливими потребами із залученням кадрів освітніх осередків з метою посилення науково-методичного підґрунтя проваджуваних реформ для забезпечення сталого розвитку системи освіти.

Серед іншого важливим вбачається:

1. розроблення спектру технологічних комплексів (кластерів) за відповідними напрямками: технологій освітнього менеджменту/управлінських технологій; технологій співпраці; технологій сервісної підтримки; технологій асистування/«тьюторської» підтримки; технологій викладання (в тому числі програм раннього втручання (розвитку та реабілітації); програм підготовки батьків до цілеспрямованої допомоги їхнім дітям в навчанні на різних етапах освіти, практико-орієнтованих програм індивідуального навчання та психолого-педагогічного супроводу залучення дитини з ООП в освітнє/соціальне середовище);

2. розроблення навчально-методичних рекомендацій педагогічним працівникам щодо використання інноваційних технологій;

3. розроблення універсального освітнього курикулуму, моделювання компонентів і змістового наповнення освітнього середовища;

4. розроблення профдіагностичного та профорієнтаційного інструментарію для осіб з ООП з урахуванням компетентнісного, особистісно орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів для забезпечення максимальної їх самореалізації в сучасному суспільстві та можливостей здобуття професійної освіти (чи перекваліфікації) упродовж життя;

5. розроблення системи моніторингу оцінки якості освіти осіб з ООП;

6. розроблення уніфікованого курикулуму для підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації тощо.

Ймовірно, що перебудова системи освіти осіб з особливими потребами має забезпечитися комплексним розв'язанням завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням. Механізм реалізації цих завдань залежить як від якості координування зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти, представників громадських організацій, так і від фаховості самих цих зусиль усіх причетних до цієї справи.

Список літературних джерел:

1. Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика: колект. монографія / Е.А.Данілавічюте, С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, О.М. Таранченко [та ін.]; за наук. ред. А.А. Колупаєвої, І.М. Дичківської. – Рівне : Волинські обереги, 2020. – 364 с. – С. 23-36 (розділ «1.2. Прогностичні орієнтири розвитку освіти осіб з ООП»).

2. Литовченко С. В. Діти з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку: навчання та супровід : монографія. К. : ФОП Симоненко О. І., 2020. – 356 с.

3. Орлова Т. В. Історія нових незалежних держав : postsovieticum : навчальний посібник / Т. В. Орлова. – Київ : Знання, 2010. – 487 с.

4. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України) - Ст. 68-77.

5. Special Education Today in Ukraine / A. Kolupayeva, O. Taranchenko, E. Danilavichute E. // Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education). – 2014. – Vol. 28. –P. 311-351.

Тороп Крістіна,

кандидат психологічних наук,

викладач кафедри загальної психології та патопсихології,

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,

м. Дніпро, Україна

ПРОБЛЕМА STEM-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

В Україні STEM (наука, техніка, інженерія та математика) є новою освітньою ініціативою, яка останнім часом привертає все більше уваги. Все частіше з'являються презентації досвіду впровадження STEM в освітній процес, проводяться різноманітні заходи щодо підтримки та розвитку STEM навчання.

Теоретичні та практичні аспекти STEM-освіти, зокрема використання інформаційних технологій як одного із напрямів впровадження STEM-освіти, досліджені у працях М.І. Жалдака, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамського, О.М. Спіріна, С.О. Семерікова, Є.М. Смирнової-Трибульської, О.В. Співаковського та ін.; проблемам інноваційного, науково-дослідного мислення учителя та учня як бази STEM-освіти присвячено роботи вітчизняних та зарубіжних науковців Н.В. Морзе, Т.І. Андрущенко, С.М. Буліга, С.А. Гальченко, Л.С. Глоба, В.В. Камишин, Е.Я. Клімова, М.Н. Рибалко, М. Harrison, D. Langdon, B. Means, E. Peters-Burton, N. Morel, J. Confrey, A. House та ін. На думку вчених, впровадження STEM-освіти передбачає міждисциплінарний та проектний підходи, а головне місце в STEM автори відводять практиці, що поєднує різні природничо-наукові знання в єдине ціле.

Аналіз досліджень наукових джерел дає змогу виявити стратегічно важливі детермінанти, що впливають впровадження STEM в освіті: наявність прикладів для наслідування; отримання практичного досвіду; заохочення до вивчення STEM-дисциплін; розуміння практичної значимості теоретичних знань.

Втім, слід зауважити, що без належної уваги залишається питання щодо впровадження STEM-орієнтованого навчання в освітній процес учнів з особливими освітніми потребами, зокрема школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Освітня політика наголошує, що всі діти рівні і мають однакові права, отже, незалежно від того, чи потребують вони спеціальних освітніх послуг чи ні, вони не повинні бути позбавлені можливості брати участь в STEM-навчанні.

В Концепції розвитку природничо-математичної освіти зазначено, що STEM-освіта може бути забезпечена на чотирьох рівнях: початковому,

базовому, профільному та вищому/професійному.

Впровадження в навчальний процес моделі STEM-освіти дає змогу сформувати в учнів такі STEM-компетентності, як:

- визначати проблему;
- сформулювати дослідницьке завдання та визначити шляхи його вирішення;
- застосовувати знання в різних ситуаціях, розуміти можливість інших точок зору щодо розв'язання проблем;
- оригінально розв'язати проблему;
- застосовувати навички мислення та ін..

Отже, враховуючи психологічні особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку STEM-освіта для цієї категорії дітей може бути забезпечена на початковому, та певною мірою на базовому рівнях. Як зазначено в Концепції, мета впровадження STEM-освіти на початковому рівні полягає у стимулюванні допитливості, мотивуванні до навчання, сприянні пошуку знань, та ін.; базовий рівень – формування стійкого інтересу до природничо-математичних предметів, оволодіння навичками розв'язання проблем, залучення до проектної діяльності та ін.

Впроваджуючи STEM в освітній процес учнів з порушеннями інтелектуального розвитку важливо розуміти, що це не просто поєднання науки, технологій, інженерії та математики та те, що STEM не обмежується простим викладанням цих предметів. В першу чергу STEM-орієнтоване навчання – спосіб розвитку у учнів вміння вирішувати проблеми, критично мислити, стимулювати їх до роботи в команді, розвивати організаційні та комунікаційні навички, вчити використовувати набуті знання в реальному світі, розвивати ключові та предметні компетентності та ін.

Отже, для реалізації STEM навчання не обов'язково мати спеціального обладнання, сучасних STEM – лабораторій, викладачів з науковими ступенями та ін. Доступність STEM – орієнтованого навчання для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку залежить безпосередньо від готовності вчителя до інноваційної діяльності та його розуміння істинного сенсу STEM.

До прикладу, STEM – навчання можна організувати будь-де і будь-коли. Одним з таких прикладів може бути використання шкільного подвір'я в якості STEM – лабораторії, де діти спостерігаючи за реальним світом, отримують знання з біології, зоології, ботаніки. Можна запропонувати учням вирощувати рослини – це не лише хороший спосіб дізнатися про процес проростання, потреби різних рослин, але і можливість для учня виробляти власні продукти харчування.

Ось лише кілька способів використання садівництва для підтримки навчання на основі STEM – орієнтованого навчання:

Наука (S): діти можуть вивчати рослини і комах, вивчати навички харчування, спостерігати за наслідками погоди тощо.

Технологія (T): садові інструменти є відмінним початком розмови про те, як технології використовуються в садах. Можна обговорити машини, інструменти, технології які використовували у великих садах або в сільському господарстві.

Інженерія (E): створення ескізу майбутнього саду – це гарний приклад інженерної практики.

Математика (M): садівництво – гарний спосіб практичного застосування математичних навичок: підрахунок, розмір, форма, пропорція, дроби, множення тощо – все це математичні теми, які діти можуть вивчати під час садівництва.

Садівництво також надає різні можливості для творчості. Діти можуть малювати рослини, квіти і комах, яких вони побачили на шкільному подвір'ї, в якості творчого проекту можуть створити квітковий букет або поробку з овочів.

Отже, STEM – орієнтоване навчання це практична діяльність яка поєднує в собі процеси дослідження, обговорення та співпраці. Залучення учнів до STEM, розвиває у дітей зацікавленість, вчить їх шукати різні варіанти вирішення проблеми через безпосередній досвід навчання, мотивує дітей йти на виправдані ризики, вчитися на помилках і використовувати отримані знання.

Практика залучення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в STEM - орієнтоване навчання констатує підвищення їх успішності, оскільки знання отримуються під час практичної діяльності, що сприяє їх кращому засвоєнню.

Список літературних джерел:

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Розпорядження КМУ від 5 серпня 2020 р. № 960-р <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-p#Text>
2. Bilican Kader. Key Points for STEM key points for early childhood stem education and involving parents: A Guidebook for Early Childhood Teachers It is Never too Early to Start STEM Education. 2020. 71 p. https://www.researchgate.net/publication/344162178_key_points_for_stem_key_points_for_early_childhood_stem_education_and_involving_parents_a_guidebook_for_early_childhood_teachers_it_is_never_too_early_to_start_stem_education
3. Gropen J., Clark-Chiarelli N., Hoisington C., & Ehrlich, S. B. (2011). The importance of executive function in early science education. *Child Development Perspectives*, 5(4). 2011. P. 298-304.
4. Torop K. Organization alandpedagogical conditions of education of pupils with intelligent disorders in the conditions of competence approach. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. педагогіка*. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка 2021. № 1. С. 218-224.
5. Torop K., Bakhmat N., Dzhevaha H., Kuchumova N. and Shvay R. 2021. STEM education in general secondary educational institutions. *Laplage in Journal*. 7, Extra-C (Jun. 2021), p. 294-302. DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-C1013p.294-302>

Трикоз Сніжана,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАНЯТЬ З ЛІПЛЕННЯ У РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У системі виховання і навчання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку образотворча діяльність, зокрема ліплення, має корекційну спрямованість, оскільки у процесі формування специфічних для даного виду діяльності знань, умінь та навичок у дітей формується інтерес до продуктивних видів діяльності, розвивається зорово-рухова координація, дрібна моторика, перцептивні дії, вони оволодівають різноманітними технічними навичками та вміннями. У процесі ліплення дошкільники

засвоюють систему сенсорних еталонів, у них формуються образні уявлення предметів та явищ навколишньої дійсності, формуються загальні інтелектуальні вміння: розуміння і прийняття мети, аналіз умов завдання, визначення способу їх вирішення, аналіз та оцінка результатів діяльності.

Для того, щоб навчити дітей дошкільного віку ліпити, необхідно сформулювати підґрунття для дитячої образотворчої діяльності, що передбачає необхідний рівень розвитку сенсорно-перцептивної сфери та аналітико-синтетичної діяльності, наявність мінімальних уявлень про самого себе та навколишню дійсність, присутність зацікавленості та потреби у діяльності, сформованість предметної діяльності та елементарних зображувальних операційно-технічних умінь. Тому в процесі опанування образотворчою діяльністю у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку розвиваються та формуються необхідні пізнавальні процеси та операційно-технічні навички, що уможлиблює вирішення власне образотворчих завдань: зліпити, намалювати тощо.

Основні зусилля при навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ліпленню спрямовуються перш за все на стимулювання та розвиток зацікавленості у даній діяльності, формуванні уявлень, що можна зобразити, забезпечення змістово-сислової наповненості дитячої діяльності. Дорослому варто забезпечити ігрову мотивацію дитячої діяльності, важливо використовувати зліплені вироби у реальних іграх із зрозумілою для дітей метою.

Помилки дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку при зображенні форми предмета пояснюються не стільки неправильністю уявлень та відсутністю зображувальних навичок, як невмінням правильно аналітично сприймати даний предмет. Тому вкрай важливо розпочинати навчання образотворчій діяльності у дошкільників із занять з ліплення. Оскільки, своєрідність цього виду художньої діяльності полягає у можливості створення об'ємних образів, схожих на реально існуючі предмети.

В процесі ліплення дитина передає матеріальні властивості предметів – їхню форму та розмір (об'єм). Це можливо за умови того, що у досвіді дитини вже є уявлення, отримані у спосіб дотику. Подібні уявлення виникають у

досвіді людини шляхом багатократного повторення обмацування предмета. Для загального впізнавання предмета дітям дошкільного віку достатньо лише деяких його загальних ознак. Тактильне знайомство з предметом обмежується переважно тими частинами, за які дитина його тримає або яких торкається. Таке пасивне торкання дає дитині відомості про окремі властивості предмета, в цілісний образ вони не об'єднуються. Але для зображення предмета цього мало: дитина повинна детально уявляти собі весь предмет в сукупності його властивостей і якостей. Процес ліплення вимагає найтоншого аналізу і синтезу об'ємних властивостей предмета. Самостійно оволодіти цим дитина не може. Необхідно навчити її обстежувати предмет, ознайомити з сенсорними еталонами.

Обстеження предмета перед ліпленням - це педагогічний спосіб організації чуттєвого досвіду дітей, в результаті якого діти засвоюють узагальнену систему дій для отримання цілісного уявлення про предмет. При попередньому обстеженні різноманітних предметів дитина вчиться спочатку сприймати їх в цілому, а потім вже виділяти в них окремі частини, співвідносити їх між собою. Таким чином, увага малюка концентрується на предметі, а його дії з обстеження закріплюються у свідомості та мовленні.

Забезпечити правильне співвідношення процесів аналізу (розчленування цілого) і синтезу (об'єднання окремих властивостей в цілісний вигляд предмета) – головне завдання у керівництві процесом обстеження предмета перед його зображенням. Рухи руки по предмету організують сприймання дітей, сприяють уточненню їхніх уявлень про форму предмета, його властивості. Рухи руки при обстеженні предмета, за своєю спрямованістю подібні рухам, які згодом дитина буде здійснювати при зображенні предмета, вони ніби лежать в основі майбутнього способу дії при зображенні. Коли дитина починає ліпити, вона вже уявляє собі ту дію, яку їй необхідно зробити. Поступово у дітей складаються узагальнені способи обстеження предметів, а отже, формуються і узагальнені способи їх зображення.

Навчання обстеженню предмета перед ліпленням має свою специфіку, оскільки форма предмета в ліпленні передається об'ємно. Тому характер рухів руки по предмету завжди буде залежати від його форми: рука по-різному

рухається при обстеженні куба або кулі. У першому випадку наявність боків викликає зупинку і зміну напрямку, а в іншому - рух безперервний.

Навчання способам зорово-рухового і тактильно-рухового обстеження предмета для дітей є досить складним завданням та вимагає індивідуальної роботи. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, навіть навчившись способам виокремлення форми предмета, не завжди використовують отримані навички, як засіб при створенні зображення. Тому вкрай важливо навчити дитину у процесі попереднього обстеження предмета виокремлювати об'ємну форму шляхом обмацування предмета перед ліпленням. Елементи оцінювання є тим засобом, що надає дитині можливість переконатися у зв'язку рухів обмацування з формою предмета, що складає основу зображення. Навчившись, наприклад, коловим рухам при обстеженні кулеподібних предметів, дитина, повторюючи ці рухи, відтворює у ліпленні необхідну форму. В процесі обстеження предмета, перед його зображенням необхідно концентрувати увагу дитини на цьому предметі, знайомити з конкретними властивостями предмета, тобто формувати сенсорний досвід дитини.

У процесі ознайомлення дітей із способами обстеження предметів перед зображенням, необхідно використовувати не тільки показ, а і сумісні дії дитини і дорослого, як прийом навчання.

Сприймання форми предмета здійснюється різними способами – шляхом обмацування та обведення по контурах фігури. При цьому з'являються різні образи уявлення: об'ємні в процесі обмацування, що можуть бути використані у ліпленні; пласкі, контурні при обведенні, що відтворюються у малюванні, аплікації.

Розпочинати навчання дітей обстеженню форми предметів на заняттях з образотворчої діяльності необхідно з об'ємних предметів. На початку навчання обстеженню діти не рухають долонями по поверхні предмета, хапають його, стискають, торкаються, тому важливо навчати їх правильно рухати руками по поверхні під контролем зору, відтворюючи справжнє зорово-рухове моделювання. В процесі обстеження предмета простої об'ємної форми (куба, кулі: кубики, «будиночки», «автобуси», брусочки, пластмасові кульки, м'ячики, овочі, фрукти, форма яких наближена до кулі, у подальшому використовують

предмети складної форми що складаються з 2-3 простих форм: лялька-неваляйка, курча, снігова баба, будинок), необхідно навчати дитину пересувати долоні по поверхні, обмацувати обома руками. Рухи дитини мають бути у напрямку згори-вниз, справа-наліво і в зворотному напрямку обома руками, або розкачування між долонями прямими та коловими рухами. Це дозволяє дитині на чуттєвому рівні зрозуміти зв'язок між рухами власних рук та формою предмета, а її дії набувають характер моделювання. Якщо дитина продовжує маніпулювати предметом, дорослому необхідно взяти руки дитини у свої і обмацувати предмет разом з дитиною сумісними діями.

Засвоєння навичок обстеження предметів перед зображенням на заняттях з образотворчої діяльності дозволяє вихователю вирішувати також питання естетичного розвитку дошкільників з розумовою відсталістю. Це виявляється у формуванні у дітей емоційного ставлення до предметів, що обрані для натури, і до отриманих зображень. На основі позитивного емоційного ставлення створюються умови для формування зацікавленості дітей до процесу та результатам образотворчої діяльності.

На заняттях з образотворчої діяльності у всіх випадках після обстеження предмета здійснюється його зображення у малюнках, зліплених виробках, аплікаціях. Частково зображення виконуються дитиною самостійно, частково – сумісно із дорослим. Кожне заняття з предметного ліплення повинно включати декілька обов'язкових етапів: обстеження предмету, визначення його властивостей (загальної форми, розміру, кольору, властивості та розташування частин), засвоєння дітьми навичок ліплення, і власне процес виконання зображення. Ефективність навчання може бути забезпечена лише за умови поетапного оволодіння дітьми основними компонентами образотворчої діяльності, серед яких найважливішими є визначення зовнішніх властивостей предмета, що зображується.

Список літературних джерел:

1. Трикоз С.В. Образотворча діяльність. Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: Збірник наукових праць: Вип. 8 / За ред. Т.В. Сак. – К., 2013 – С.67-71
2. Мерсіянова Г.М., Трикоз С.В. Образотворча діяльність у дошкільних

закладах: посібник. молодша група Іч., ІІ ч., середня група Іч., ІІ ч., старша група Іч., ІІ ч.– К.: «Літера ЛТД», 2011- с.288

3. Трикоз С.В. Корекційне спрямування змісту занять з ліплення дошкільників з порушеннями розумового розвитку / Галина Мерсіянова: Життєві віхи. Науковий шлях: Науково-методичний посібник / За ред. В.В. Засенка – Київ: Фенікс, 2014.- С. 236-247.

Чеботарьова Олена,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВІДПОВІДНО ДО СТРАТЕГІЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Відповідно до Концепції Нової української школи, в якій визначаються завдання і цілі сучасної освіти школярів, пріоритетом є компетентнісний підхід до навчання, орієнтація на формування життєвої компетентності дитини з метою ефективної соціалізації та інтеграції у суспільство.

Процес соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає успішну підготовку їх до самостійного життя, посильної діяльності та участі в суспільному житті, їхнього самовизначення. Саме такі завдання постають перед навчальними закладами, де навчаються, виховуються та опановують основи професій учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Сучасні наукові дослідження, присвячені соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, активізації їхньої пізнавальної діяльності; особливостям професійного орієнтування та розвитку професійних якостей, як основи успішної соціально-трудової адаптації школярів, забезпеченню корекційної спрямованості та психолого-педагогічного супроводу навчання, суттєво доповнюють науково-методичні засади корекційно-розвивального навчання школярів та запровадження інноваційного змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах Нової української школи (В. Бондар, Г. Блеч, А. Висоцька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, А. Долженко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, О. Мякушко, К. Рейда, В. Синьов,

М. Супрун, І. Сухіна, І. Тат'яничкова, В. Товстоган, С. Трикоз, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.).

Отже, на основі експериментальних досліджень було розроблено зміст програмного та корекційно-розвивального забезпечення навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, який розроблено авторським колективом науковців та педагогічних працівників м. Києва, Дніпра, Борислава та ін. Актуальним питанням сьогодення є розроблення інноваційних стратегій навчання школярів з інтелектуальними порушеннями, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації.

Типову освітню програму для 1-4 класів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти (2018 р.), з урахуванням Типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти, сучасних досягнень спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У програмі визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання (предметно-орієнтовані компетентності); вказано відповідний зміст кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу. У пояснювальній записці до кожного предмету чи інтегрованого курсу представлено корекційно-розвивальні завдання та спрямованість навчального предмету, реалізація яких є обов'язковою умовою навчання.

Програму побудовано з урахуванням таких принципів:

- дитиноцентрованості і природовідповідності;
- корекційно-розвивальної спрямованості навчання;
- узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання;
- науковості, доступності і практичної спрямованості змісту;
- наступності і перспективності навчання;
- взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей;
- логічної послідовності і достатності засвоєння учнями предметних

компетентностей;

- можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси;

- творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання;

- адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей.

Зміст програми має потенціал для формування у школярів з інтелектуальними порушеннями таких ключових компетентностей: володіння державною мовою; можливість спілкуватися рідною мовою, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, соціально-трудова компетентність; екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, основи фінансової грамотності.

Спільними для всіх ключових компетентностей є вміння спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з дорослим та однолітками, сприймати інструкції та навчальні завдання, керувати емоціями, регулювати власну поведінку.

Враховуючи інтегрований характер компетентності, у процесі реалізації Типової освітньої програми рекомендується використовувати внутрішньо предметні і міжпредметні зв'язки, які сприяють цілісності результатів початкової освіти та переносу умінь у нові ситуації.

Вимоги до змісту навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, котрі розпочинають навчання у початковій школі, мають враховувати досягнення попереднього етапу їхнього розвитку. Предметні компетентності для дітей з різним рівнем інтелектуальних порушень мають диференційований характер (для дітей з легким та помірним ступенем). Програмові компетенції для дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення у Типовій програмі виокремлено під спеціальним позначенням -*. Зміст навчання для таких учнів добирається індивідуально, у відповідності до їхніх пізнавальних можливостей.

Індивідуальна освітня траєкторія для учнів з помірним ступенем інтелектуального порушення охоплює предметний та соціально-орієнтований напрями навчання. Ключову роль відіграють не навчальні дисципліни, а

предмети, що сприяють формуванню та розвитку життєво-необхідних навичок. Наскрізними корекційно-розвивальними напрямами для дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення є:

- розвиток навичок соціально-побутового орієнтування;
- формування навичок здорового способу життя;
- розвиток навичок самообслуговування;
- формування навичок комунікації;
- навчання побутовій ручній праці;
- навчання грамоті та елементарним рахунку.

Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує здатність до творчого самовираження, розвитку пізнавальної діяльності, виховує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, пошанування своєї гідності та інших людей, збереження здоров'я.

Згідно із Законом України «Про освіту», на основі Державного стандарту й Типової освітньої програми заклади освіти, наукові установи та інші суб'єкти освітньої діяльності можуть розробляти освітні програми – єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів, індивідуальних проектів, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання. Освітні програми можуть відрізнятися від Типової освітньої програми послідовністю викладання навчального матеріалу, обсягом його вивчення, наявністю додаткових компонентів змісту або використанням оригінальних форм, методів і засобів навчання.

Упродовж навчання в початковій школі учні навчаються способам самоконтролю, що сприяє вихованню відповідальності, розвитку інтересу, своєчасному виявленню прогалин у знаннях, уміннях, навичках та їх корекції.

Зазначимо, що основною новацією, яка входить в практику навчання учнів інтелектуальними порушеннями 1-4-х класів, є структурування змісту початкової освіти на засадах інтегрованого підходу у навчанні. Дидактичний зміст процесу інтеграції полягає у взаємозв'язку змісту, методів і форм роботи.

Відповідно інтеграцію навчального матеріалу з різних навчальних предметів здійснюють навколо певного об'єкту чи явища довкілля, або навколо розв'язання проблеми міжпредметного характеру, або для створення творчого продукту тощо.

Отже, впровадження інноваційного змісту, що передбачає використання в практиці навчання типової освітньої програми для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, дає змогу вчителю самостійно обирати й формувати інтегрований та автономний спосіб подання змісту із освітніх галузей, добирати дидактичний інструментарій, орієнтуючись на індивідуальні пізнавальні запити і можливості учнів. Особливого значення у дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, з практикою застосування здобутих уявлень, знань, навичок поведінки в життєвих ситуаціях. Обмеженість відповідного досвіду учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує постійного залучення до предметно-практичної діяльності.

Педагогічна стратегія, яка опирається на наслідувальні механізми у розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, і передбачає пріоритетне використання наочності, зорових опор, зразків, алгоритмів, поетапного контролю, збагачується полісенсорним підходом, що зумовлює активізацію пізнавальної діяльності учнів, сприймання ними властивостей і якостей предметів і явищ природного і соціального оточення, здійснення пошукової діяльності, що в цілому сприяє ефективному формуванню ключових та предметних компетентностей учнів.

Список літературних джерел:

1. Закон України про освіту (2018). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція Нової української школи (2017). Режим доступу: <https://mon.gov.ua>
3. Державний стандарт (2018). Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями (2018) Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/71142>
5. Чеботарьова О.В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Теорія і практика*

Чепчина Ірина

ВГОІ «Українське товариство глухих»,
м. Київ, Україна

ІНФОРМАЦІЙНА ДОСТУПНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ЖЕСТОМОВНИХ ОСІБ

Освітній процес передбачає, перш за все, передачу молодому поколінню накопичених суспільством знань. Як зробити ці знання і сам процес навчання інформаційно доступним для глухих дітей, які позбавлені можливості отримувати інформацію на слух? Підкреслюю, що мова йтиме саме про глухих дітей, які потребують спеціальної організації навчального процесу. Для повноцінної передачі інформації на уроці цим дітям учителю замало досконало володіти педагогічними методиками і мати найсучасніше мультимедійне забезпечення. Найпершою вимогою до вчителя, на моє глибоке переконання, має бути безумовне володіння жестовою мовою – рідною мовою глухих дітей.

Широке використання жестової мови в освітньому процесі для забезпечення його інформаційної доступності для глухих дітей передбачено в низці міжнародних і державних документів.

Перш за все, це Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікована Україною, яка, зокрема у п. 4 статті 24 «Освіта» зазначає, що «держави-учасниці вживають належних заходів для залучення до роботи вчителів, зокрема й учителів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою (...), та для навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти» (1).

В Україні першою спробою законодавчого закріплення права жестомовних осіб на навчання рідною мовою є Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» 1991 року, у ст.23 якого зазначено, що «жестова мова (...) є засобом спілкування та навчання і захищається державою» (2).

Потужною підтримкою став Закон України «Про освіту» (2017 р.), де у ст. 7 зазначається, що «особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови» (3).

Ще одним яскравим прикладом врахування при розробці законів точки зору жестомовних осіб і, зокрема, Українського товариства глухих, став Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019 р.), який містить цілу низку потужних положень.

Зокрема, у статті 4 міститься наступне важливе визначення: «Українська жестова мова — природна візуально-жестова мовна система з власною лексико-граматичною структурою, що сформувалася еволюційним шляхом і використовується як основний або один з основних засобів спілкування жестомовних осіб, які постійно проживають або впродовж тривалого часу проживали на території України», а стаття 21 (пункт 1, абзац 5) повторює положення із Закону «Про освіту» про те, що «особам з порушенням слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови» (4).

Отже, законодавче підґрунтя в нас є, а як із забезпеченням цього права на практиці? На жаль, тут маємо низку невирішених проблем, які сподіваємося вирішити як на законодавчому рівні — за допомогою Закону про українську жестову мову, яка вже третій рік чекає розгляду і затвердження у Верховній Раді України, так і шляхом подальшого практичного використання законодавчих напрацювань у житті.

Першою чергою, хочемо зазначити, що, на нашу думку, для глухої дитини освітній процес має починатися не в школі і навіть не в дошкільному закладі, а значного раніше — в сім'ї. З цим у нас справа ніяк практично не вирішена. У сім'ях глухих батьків глуха дитина з народження перебуває у своєму мовному середовищі і не відчуває мовної депривації (тобто зниження або відсутності можливості спілкуватися). Але якщо глуха дитина виховується у батьків зі збереженим слухом,

спостерігаємо ситуацію, яка призводить до розгубленості, депресії у батьків і виникнення багатьох проблем у дитини, які якраз і мають ознаки мовної депривації. Цей факт зазначається, зокрема, у зверненні Всесвітньої федерації глухих з нагоди відзначення Всесвітнього дня слуху у березні 2021 року, яке містить наступні думки: «Всесвітня федерація глухих бореться за раннє навчання жестової мови всіх глухих дітей та наполегливо рекомендує дітям з порушеннями слуху та їхнім сім'ям якомога раніше отримати послуги саме такого раннього втручання. Пов'язано це з тим, що маленькі глухі діти, які вдома не мали змоги ознайомитися з природною жестовою мовою і спілкуватися нею, у дитячих садочках та молодших класах школи ризикують отримати мовну депривацію.

Мовна депривація надалі протягом усього життя впливає на мову, здоров'я та на результати навчання глухих дітей, зокрема на їх когнітивний та соціальний розвиток.

Раннє втручання, що забезпечує доступ до жестової мови, є вирішальним чинником для запобігання мовній депривації.

Про це йдеться у статті 25 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, у якій звертається увага урядів всіх країн на необхідність забезпечення раннього виявлення та втручання стосовно глухих дітей, а також надання їм послуг раннього вивчення жестової мови для мінімізації та запобігання подальшій інвалідності, в тому числі й мовній депривації.

Для того, щоб надавати якісні послуги раннього втручання з використанням жестової мови глухим дітям та їх сім'ям необхідно, щоб медичні працівники співпрацювали з глухими спеціалістами, членами спільноти глухих, учителями жестової мови та організаціями, які захищають права глухих» (5).

Саме з такою співпрацею у нас в Україні справи досить невтішні. Практично у нас немає відпрацьованої й чіткої системи стабільного зв'язку спеціалістів з родинами, де ростуть глухі діти.

Наша громадська організація — УТОГ неодноразово пропонувала внести у документи на державному рівні створення таких мобільних груп у складі реабілітологів, педагогів, членів спільноти глухих, учителів жестової мови та представників УТОГ, проте, на жаль, ця пропозиція належної підтримки не отримала.

Зауважимо, що за Національним планом дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року, який затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 квітня 2021 р. № 285-р, передбачено забезпечення надання послуг інклюзивно-ресурсних центрів у кожній територіальній громаді, які за ідеєю і повинні реалізовувати ці кроки з раннього втручання.

У цьому Національному плані дій передбачено й опрацювання питання створення науково-дослідного центру вивчення проблеми глухоти у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова й інші ініціативи (6). Але це все у майбутньому, а наразі маємо таку ситуацію, коли через відсутність надання родині відповідної допомоги й підтримки глуха дитина у стані мовної депривації потрапляє до дошкільного або вже шкільного закладу освіти, де не всі педагоги володіють жестовою мовою.

Наслідки цього маємо досить невтішні.

Наразі лише в Хмельницькій спеціальній загальноосвітній школі № 33, де директором є глуха жестомовна особа — Воробель Галина Миколаївна, при оформленні на роботу та атестації педагогічних працівників враховується рівень володіння педагогами жестовою мовою. Крім того, у педагогічному колективі цієї школи працює 15 жестомовних осіб.

Більшість навчальних закладів шкільної освіти навіть близько не наблизилися до цього рівня. Про яку інформаційну доступність освітнього процесу в цих школах для жестомовних дітей можна тоді говорити?

Наразі деякі школи самотужки намагаються розв'язати цю проблему, запрошуючи до викладання жестової мови вчителям і батькам дітей і спеціалістів УТОГ, викладачів Центру жестової мови Культурного центру

УТОГ і співробітників відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миоли Ярмаченка. Ця практика дуже схвальна, але такі одиничні зусилля дають незначні результати — здебільшого на місцевому рівні. Вважаємо, що необхідно освітянам на рівні Міністерства налагодити систему навчання педагогів жестової мови із залученням спеціалістів УТОГ, спрямувавши на це відповідні кошти. Саме тоді, коли буде забезпечено належний рівень підготовки й жестомовної комунікації педагогів, можна говорити про наступне — внесення змін до вимог з атестації педагогічних працівників, які працюють у закладах спеціальної освіти і в умовах інклюзивного навчання жестомовних дітей.

Таким чином ми зможемо подолати основну проблему, яка існує зараз у таких закладах освіти, пов'язану перш за все з недостатньою інформаційною доступністю освітнього процесу для глухих дітей.

Список літературних джерел:

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю. *Офіційний вісник України* від 19.03.2010. № 17, № 101 (2009, ст. 3496). С. 93, ст. 799, код акта 50027/2010
2. Закон України «Про освіту» Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380.
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 21, ст.252 .
4. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 21, ст.81.
5. Газета «Наше життя» № 2 (2515) Лютий 2021 р., с.16.
6. Національний план дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року, за розпорядження Кабінету Міністрів України від 7 квітня 2021 р. № 285-р – Урядовий портал, <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-nacionalnogo-pla-a285r>

Шевченко Володимир,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
в.о. вченого секретаря
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Організація процесу інтеграції, а потім інклюзії з практичної точки зору, вперше було піднята в Польщі у другій половині 80-х років ХХ століття. Основою для дискусії стала нова концепція інвалідності – Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), підготовлена Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я (ВООЗ) і опублікована у 1980 році. У ній підкреслюється громадський характер проблем осіб з порушеннями розвитку та декларується так звана суспільний модель інвалідності [2].

В цей час в Польщі розгортається жвава дискусія з приводу оцінки можливостей розвитку людини з порушенням розвитку з медичної точки зору, виходячи лише з типу порушення і характерних для нього специфічних проблем. Звертається увага на переважно суспільний характер проблеми, від якої залежить якість взаємин людини з інвалідністю з навколишнім середовищем. Поступово відбувався перехід від медичної оцінки особливостей життя осіб з порушеннями розвитку до соціальних змін. Вони відбувалися в суспільній свідомості та здійснювалися завдяки активності громадських організацій, створених з ініціативи батьків дітей з інвалідністю [3].

Метою обговорюваної нової концепції було створення ефективних заходів щодо профілактики порушень, відновлення працездатності та реалізації ідей «рівності» і «повної участі» людей з інвалідністю у соціальному житті. Це означало створення для них тих самих умов життя як і для всього населення.

У 1989 році у Варшаві в дитячому садку було організовано першу інтеграційну групу. Організація її роботи була побудована на німецькій («гамбурзькій») концепції інтеграційного навчання.

7 вересня 1991 року було опубліковано новий Закон Про освіту в Польщі. Була введена 6-річна початкова школа, 3-х річна гімназія та 3-х річні середні або професійно-технічні школи. Одночасно було встановлено, що діти з інвалідністю мають право навчатися в загальноосвітній школі, що знаходиться в районі за місцем постійного проживання їх сім'ї. Проте лише за кілька років, 4 жовтня 1993 року, був опублікований наказ Міністерства народної освіти з умовами і принципами організації навчання та виховання дітей з інвалідністю у загальноосвітніх та інтеграційних школах. В наказі були перераховані види спеціальних занять для цієї категорії учнів: логопедичні заняття, корекційна гімнастика для реабілітації рухових порушень, корекційно-компенсаторні, дидактичні та соціо-терапевтичні заняття [4].

Даний наказ зустрів різку критику. Піддавалося сумніву те, що в інтеграційному класі має навчатися від 3 до 5 учнів з різним типом порушень, за якість навчання яких повинен був відповідати вчитель початкових класів, який не має необхідної підготовки в галузі спеціальної педагогіки.

Одночасно з новою концепцією прав людей з інвалідністю в Польщі інтенсивно обговорювалася ідея інклюзії. Інклюзивна форма освіти мала охопити навчальні заклади початкової, гімназичної, середньої, професійної та вищої освіти. Її метою було створення без бар'єрного середовища в навчанні та професійній підготовці людей з обмеженими можливостями. Даний комплекс заходів мав на увазі як технічне оснащення освітніх установ, так і розроблення спеціальних навчальних курсів для педагогів та інших учнів, спрямованих на розвиток їх взаємодії з дітьми з інвалідністю. Паралельно розроблялися спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітньому закладі [5].

Виходячи з даної концепції, Міністерство народної освіти Польщі розпочало підготовку нормативно-правової бази для впровадження інклюзії. Були підготовлені проекти чотирьох документів, які піддавалися бурхливій критиці вчених і практиків, насамперед, вчителів, які працюють в спеціальних школах. Незважаючи на значну критику, 17 листопада 2010 року зазначені документи були опубліковані. Відповідно інклюзивне навчання дітей з особливими потребами регулюють два документи: наказ Міністра освіти від 17

листопада 2010 року «Про принципи організації психолого-педагогічної допомоги в державних дитячих садках, школах та інших установах» і наказ Міністра освіти від 17 листопада 2010 року «Про умови організації навчання, виховання і опіки для учнів з інвалідністю та учнів з проблемами поведінки в загальноосвітніх дитячих садках, школах та інших установах [1].

У цих документах визначено вік учнів, до досягнення якого вони можуть навчатися в початковій школі (до 18 років), в гімназії (до 21 року життя), в середній або професійній школі (до 23 року життя). Визначено завдання навчання і виховання:

1) реалізація рекомендацій, включених в рішення про необхідність спеціальної освіти;

2) забезпечення необхідних спеціальних технічних і дидактичних засобів та умов для навчання і виховання, виходячи з індивідуальних здібностей і можливостей учня, а також наявних у нього спеціальних потреб;

3) організація спільних додаткових занять з надання психолого-педагогічної допомоги в державних дитячих закладах, школах та інших установах;

4) організація особливих спеціальних занять, необхідних відповідно до індивідуальних потреб учнів;

5) забезпечення підготовки до самостійного життя в післяшкільному віці.

Було введено принципи розробки індивідуальних розвитково-терапевтичних програм навчання і виховання (аналог корекційно-розвиткових в Україні); визначені фахівці (групи фахівців), що відповідають за підготовку та реалізацію даних програм; описані завдання такої групи та організація її роботи; необхідність створення нових робочих ставок для таких фахівців, вимоги до їх кваліфікації; завдання директора з питання організації інклюзивного навчання; вимоги до організації випускних іспитів [4].

Наказ Міністра освіти від 17 листопада 2010 року «Про принципи організації психолого-педагогічної допомоги в державних дитячих садках, школах та інших установах» набув чинності 1 лютого 2011 року. У ньому, як і в проаналізованому вище, було визначено групи учнів, які потребують організації психолого-педагогічної допомоги, а саме: учні з інвалідністю, з

порушеннями поведінки, з загрозою порушень поведінки, обдаровані діти, з затримкою психічного розвитку, з порушеннями вербальної комунікації, з соматичними проблемами, з неблагонадійних сімей, з проблемами розвитку, з середовища з низьким соціальним статусом, з проблемами в міжособистісному контакті, з адаптаційними проблемами, що впливають з культурного середовища і минулого життя за кордоном.

У наказі також визначені відповідальні особи за організацію та реалізацію завдань, зазначених у документі – директор школи та особи, включені в систему цієї допомоги: учитель, психолог, корекційний педагог, логопед, фахівець з профорієнтації, батьки; установи, які функціонують з метою допомоги вчителям, батькам, дітям та молоді. Визначені особи, з ініціативи яких така допомога повинна бути організована: учень, вчитель, батьки, інші фахівці, спеціалізовані установи; форми цієї допомоги: спеціальні корекційні класи, заняття з розвитку особливих здібностей, дидактичні, корекційно-компенсаторні, логопедичні, соціо-терапевтичні (ці заняття призначені для дітей із загрозою порушення поведінки; діти з вираженими порушеннями поведінки повинні бути включені в так звані «ресоціалізаційні» заняття) та інші заняття, консультації й поради; форми допомоги для вчителів і батьків: консультації, поради, курси, лекції, практичні заняття. Також докладно описані завдання, організація конкретних форм допомоги і фахівці, включені в їх реалізацію [6].

Отже, загальний аналіз розвитку спеціальної освіти в Польщі у посткомуністичний час та урядових документів дозволяє зробити кілька висновків: задекларований перехід до інклюзії не мав необхідних фінансових коштів на інклюзивне навчання; відбулася спроба перекласти відповідальність за інклюзивне навчання на плечі загальноосвітньої школи, її директора, вчителів, батьків та інші організації, що надають допомогу інвалідам, на службу соціального забезпечення; наявний недолік у забезпеченні фахівцями для інклюзивного навчання; була передбачена ліквідація системи спеціального навчання дітей з особливими потребами при включенні всіх дітей з інвалідністю в загальну освіту та план Міністерства народної освіти перевести всіх дітей, які не зможуть навчатися в інклюзивних умовах, на індивідуальне

навчання вдома. Це б означало перехід від інклюзії до ізоляції, що суперечить правам людини, записаним в документах ООН та інших міжнародних організаціях, що функціонують з метою допомоги особам з особливими потребами та їх сім'ям. Але Польща не наважилася на цей крок, залишивши в дії всі форми здобуття освіти для дітей з інвалідністю.

Список літературних джерел:

1. Офіційний сайт Європейської агенції з особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy> (дата звернення: 14.09.2018).
2. Офіційний сайт ЮНІСЕФ [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.unicef.org/> (дата звернення: 14.09.2018).
3. Szczepankowska B. Projekt ogólnej definicji pojęcia «osobaniepełnosprawna», «Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej», nr 4 (142) 1994, Warszawa, CE-BRON.
4. Szumski G. Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, PWN, Warszawa 2006.
5. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dziennik Ustaw 1991.
6. Електронний ресурс <https://docplayer.pl/7043765-Dziecko-niepełnosprawne-w-klasie-integracyjnej.html>

Шевченко Юлія,
науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Підходи до корекції порушення поведінки дітей з синдромом Дауна описані в психолого-педагогічній літературі таких фахівців як, І. Баскакова, М. Гнездилова, Д. Ісаєв. В. Ковальова, А. Обухівська, В. Петрова, В. Пінський, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін. Незважаючи на це, є дуже мало публікацій, присвячених вивченню можливостей застосування різноманітних підходів до впливу на поведінку дітей з синдромом Дауна у контексті формування соціальної компетентності шляхом подолання небажаних поведінкових проявів та розвитку поведінкового та когнітивного компонентів

[1, с.308].

Численні спостереження свідчать про підвищену ймовірність проявів порушення поведінки у дітей з синдромом Дауна (А. Альохіна, М. Беркетова, Г. Ворсанова, І. Демидова, П. Жиянова, Р. Ковтун, Т. Медведєва та ін.). Це нерідко викликає обґрунтовану тривогу у членів сім'ї, вихователів і педагогів. Адже порушення поведінки не тільки позбавляє цих дітей багатьох можливостей адаптації в новому середовищі, але і порушує формування соціальної компетентності, а в подальшому – і соціалізації в старшому віці [2, с. 154].

Останнім часом, виявлені і більш точно описані деякі конкретні типи поведінки, властивого даній категорії дітей, які і негативно впливають на їх розвиток, такі як зниження концентрації уваги, неслухняність, нав'язливі дії, розмова з собою («егоцентрична мовлення»). Особливості фізичного стану (зокрема, розлади сну і більш часті,) можуть також істотно впливати на поведінку дитини. Проблеми поведінкового характеру, особливо прагнення уникнути труднощів, починають проявлятися в ранньому дитинстві, і це може негативно впливати на розвиток і життєдіяльність не тільки в дитинстві, але і протягом усього життя.

Американські вчені Е. М. Дайкенс і д. Дж. Фідлер, які описали профіль психомоторного розвитку при синдромі Дауна, вважають певні прояви небажаної поведінки, зокрема згадане прагнення уникати труднощів, частиною фенотипу поведінки таких дітей. Це говорить про важливість раннього втручання у формування поведінкової сфери для подальшого активного розвитку соціальної компетентності [2, с. 158].

Для створення стратегії подолання небажаної поведінки дуже важливо виявити його мету (відповісти на питання «навіщо?»). Виділяють 2 основні категорії цілей: «отримати» і «уникнути». Є також і інша класифікація: поведінка розглядається як соціально мотивована і не соціально мотивована. У першому випадку небажана поведінка спостерігається тоді, коли дитина прагне досягти чогось за допомогою іншої людини. Часто такого роду поведінка буває характерною для дітей з порушеннями у сфері комунікації.

Згідно Дж. Дж. Уїшарт, порушення поведінки, у дітей з синдромом

Дауна, як частина фенотипу їх поведінки, вмотивовує певні цілі: уникнути виконання вимог і привернути увагу. Прагнення уникнути виконання завдання спостерігається найвиразніше, це проявляється в поведінці: від сильних спалахів роздратування до чарівної або «гарної» поведінки. Подібне прагнення уникнути труднощів може супроводжуватися і проявом потреби в увазі з боку дорослого, що спостерігається у дітей старшого віку (6-10 років) [3, с.96].

Для визначення того, до якої міри ці специфічні особливості притаманні конкретній дитині, фахівець може провести функціональну оцінку поведінки. Це допоможе йому не тільки визначити, який вплив згаданого аспекту фенотипу поведінки домінує, але і виявити обставини, що передували прояву даного типу поведінки, а також його наслідки.

В процесі оцінки, спрямованої на виявлення чинників, які підтримують порушення, визначається взаємозв'язок між подіями, що відбуваються навколо дитини, і її поведінкою.

Перший крок – інтерв'ю, в ході якого визначаються характерні особливості поведінки і пов'язані з ними фактори (середовищні, медичні): де, коли, з ким і в процесі якого заняття найбільше (або найменше) проявляється це поведінка. Фактори навколишнього середовища дитини виявляються саме під час інтерв'ю. Це і задає умови, і пускові механізми, і наслідки [4, с. 130].

Друга складова процесу визначення функції небажаної поведінки - пряме спостереження і запис подій до і після інциденту. Після закінчення аналізу, в ході якого функція виявлена, розробляються процедури втручання.

Один з ефективних підходів до врегулювання порушень у поведінці, полягає в застосуванні прийомів, згрупованих в чотири блоки:

- 1) прийоми, які впливають на задані умови;
- 2) прийоми, адресовані пусковим механізмам;
- 3) прийоми навчання заміщуючим навичкам (комунікації, академічним, соціальним навичкам);
- 4) прийоми організації правильного підкріплення [4, с.140].

Принципи функціонального аналізу поведінки з описом чотирьохкомпонентного підходу до корекції порушення поведінки сприяє кращій адаптації дитини із синдромом Дауна в соціумі і розвитку соціальної

компетентності.

Для зменшення напруження, заради отримання уваги або можливості уникнути виконання важкого завдання, можуть бути використані 4 прийоми:

- 1) надати дитині можливість вибору;
- 2) перед важким завданням попросити її виконати кілька прохань, на які вона з високим ступенем ймовірності відреагує позитивно;
- 3) запропонувати співпрацю;
- 4) скористатися улюбленим предметом дитини в якості відволікаючого фактору.

Вживаючи дані заходи задля зниження проявів порушення поведінки, важливо пам'ятати, що у кожній порушеній поведінці є певна мета. Тому дитину слід вчити заміщуючим навичкам, тобто навичкам, за допомогою яких вона зможе досягти бажаної мети, але іншим, прийнятним способом [5, с.616].

Один з корисних підходів до запобігання небажаної поведінки є – навчання дітей функціональній комунікації. Цей підхід передбачає визначення і, відповідно, навчання дитини прийнятному способу реагування, який може слугувати тій самій меті, що і спалах небажаної поведінки.

Дітям з синдромом Дауна нерідко буває важко висловити свої бажання словами і це теж може стати причиною поганої поведінки. Тут можуть допомогти альтернативні засоби комунікації. Коли необхідна позитивна навичка заміщує сформовані негативні навички, методом позитивного підкріплення.

Висновки. Таким чином, систематичне проведення процедури функціональної оцінки в поєднанні з ретельно обраними прийомами раннього втручання з ціллю уникнення труднощів у поведінці і утриманні уваги, може привести до істотних змін в поведінковому репертуарі дітей з синдромом Дауна та формуванні у них соціальної компетентності [6, с. 148].

Прийоми позитивної корекції поведінки можуть бути використані як для роботи з особливостями, які притаманні саме синдрому Дауна (порушення розвитку когнітивного, поведінкового та емоційного компонентів), так і при корегуванні небажаних інцидентів, які мають індивідуальний характер. А це, в свою чергу, підвищить успішність включення дітей з синдромом Дауна як в

загальноосвітнє середовище, так і в життя суспільства в подальшому.

Список літературних джерел:

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С. 308.
2. Ковтун Р. А. Особливості структури психологічного недорозвитку дітей з синдромом Дауна. Збірник наукових праць за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 154-158.
3. Міненко А. В. Вплив батьківської сім'ї на процес формування поведінкової саморегуляції дитини з синдромом Дауна. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 7-8 березня 2014 р.). – К.: Київська наукова організація педагогіки та психології, 2014. – С. 93-96.
4. Мозолюк-Коновалова О. М. Організація корекційно-виховної роботи з дошкільниками із синдромом Дауна: зб. статей молодих вчених. К., 2011 – Вип. 2. – С. 130-140.
5. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. – С. 616.
6. Тертична Н. А., Головань Г. О. Характеристика динаміки змін розвитку емоційної сфери дітей з синдромом Дауна дошкільного віку в рамках інклюзивної освіти. Науковий Вісник національного медичного університету імені О. О. Богомольця, № 2, 2009. – С. 148.

Шевцов Андрій Гаррієвич,
доктор педагогічних наук, професор
член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник
Державної наукової установи
«Науково-практичний центр профілактичної та клінічної медицини»
Державного управління справами,
м. Київ, Україна

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНА МЕТОДОЛОГІЯ ГАЛУЗІ НАУК ПРО СПЕЦІАЛЬНУ ОСВІТУ

Суспільний та професійний інтерес до інклюзивного навчання осіб із особливими освітніми потребами спричинив інтенсифікацію досліджень, розвиток аналітичних та доказових підходів у такій психолого-педагогічній науковій сфері як спеціальна освіта.

Проте поняття «спеціальна освіта» як назва науково дисципліни наразі не має такого широкого значення як колишній термін «дефектологія», застосування якого свого часу ми припинили через соціально-етичні

міркування.

Через таке «розщеплення» дефектології на спеціальну (корекційну) педагогіку, спеціальну психологію, реабілітаційну педагогіку, психолого-педагогічну реабілітологію, корекційну та допоміжну інженерію зазначена галузь мультидисциплінарної науки втратила свою первинну системність, що значною мірою зашкодило як відповідним теоретико-експериментальним дослідженням, так і практичному застосуванню їх результатів представниками різних фахових напрямів. Крім того, втрата іманентної міждисциплінарності цієї галузі негативно вплинула і на системність підготовки спеціалістів та наукових кадрів для навчання та психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності.

З таких міркувань ми будемо застосовувати поняття «спеціальна освіта» – «special education» («special needs education») як системний, парасольковий термін. Він відображає велику групу сфер його застосування з відповідною його редукцією за необхідності до інших вузьких термінів.

Тобто, ті методологічні принципи, які будуть наведені у подальшому, будуть стосуватися фактично системи наук про психофізичний розвиток, навчання й виховання, реабілітування дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) та особливими освітніми потребами (ООП).

Чому у нашому виступі ми в черговий раз повертаємось до системного розгляду основних теоретико-методологічних принципів спеціальної освіти, побудови її концептуального та понятійно-термінологічного апарату? Більш того, у подальшому ми запропонуємо зробити це саме на засадах сучасної постнекласичної системно-синергетичної парадигми.

1. Нова освітня інклюзивна політика щодо навчання дітей із ООП у загальноосвітньому просторі спричинила залучення до зазначеної сфери практичної та науково-методичної діяльності великого прошарку спеціалістів, які не мають фундаментальної підготовки зі спеціальної освіти та спеціальної психології.

2. Проблеми з розумінням методології досліджень спеціальної освіти виникають також у науковців-початківців, особливо якщо вони були залучені у цю сферу з інших галузей науки.

3. Наукові дослідження у в педагогіці, психології, реабілітології, медицині до цих пір, за рідким виключенням, здійснюються на засадах класичної системної наукової картини світу (або в кращому випадку некласичної), на основі застарілих епістемологічних моделей. Водночас наріжними в сучасній постнекласичній методології науки, новітніх дослідженнях в багатьох дисциплінах є синергетичні принципи. Останнє зумовлює певний перегляд сталих педагогічних принципів спеціальної освіти на системно-синергетичних засадах. Це ж стосується і спеціальної психології та інших споріднених наук.

Проте, необхідно зазначити, що саме досвід та результати багаторічних студій у сфері спеціальної освіти та спеціальної психології стали науковою та методологічною базою для становлення та розвитку підходів до організації інклюзивної форми навчання. І які б спроби побудувати «нову інклюзивну педагогіку» ми не здійснювали – знов таки повертаємось до тих фундаментальних наукових основ, які були закладені сторічним досвідом дефектології. Тож основою цієї методології при цьому залишаються базові положення теорії пізнання феноменів, пов'язаних із навчанням і психолого-соціально-педагогічною реабілітацією дітей та дорослих із обмеженнями життєдіяльності.

Отже, на підставі врахування найсуттєвіших положень інших людинознавчих наук, з якими зв'язана спеціальна педагогіка, остання користується у своїх дослідженнях системою принципів, спільних з основними вимогами до будь-якого психолого-педагогічного дослідження, проте з певною конкретизацією, специфічною саме для спеціальної освіти, з урахуванням особливостей роботи з дітьми з ППФР та дорослими з обмеженнями життєдіяльності, зумовлені специфікою їх розвитку та соціалізації.

Наведемо короткий і невичерпний перелік цих принципів.

1. Принцип каузальності (причинності), який конкретизується в принцип детермінації вторинних порушень психічного розвитку дитини і базується на фундаментальному положенні Л. С. Виготського про первинні та вторинні дефекти у структурі порушень розвитку дитини.

2. Принцип диференційованого підходу.

3. Принцип особистісно орієнтованого підходу.
4. Генетичний принцип.
5. Принцип єдності історичного й логічного.
6. Принцип системності.
8. Принцип синергетичності феноменів спеціальної освіти. Системно-синергетична парадигма досліджень.

Маючи на увазі значну залежність розвитку дітей з ООП від системи виховання, водночас зазначимо, що її функціонування чутливе до того, що особистість і за умов порушень розвитку залишається також системою, якій притаманне явище самоорганізації.

Тож як психіка дитини з порушеннями розвитку, так психолого-педагогічні явища корекції останнього хоч і мають системні властивості, їх функціонування насправді відповідає не лише класичним канонам системологічної теорії. Ці феномени мають також вивчатися у площині нових постнекласичних уявлень про синергетичну сутність складних відкритих та нелінійних систем, які пронизують наше буття.

Таким чином, наступним методологічним принципом, який історично з'являється після класичної та некласичної наукових картин світу, зокрема в спеціальній педагогіці та психології, є постнекласичний принцип синергетичності феноменів спеціальної освіти [1].

Отже, системно-синергетичний підхід у моделюванні психолого-педагогічних та реабілітаційних процесів є методологічним кроком уперед порівняно з класичним системним підходом. Він розглядає відкриті, нерівноважні, нелінійні та дисипативні педагогічні системи у своєму розвитку. Цей підхід: 1) акцентує увагу на процесах руху систем, структурних фазових переходах на відміну від статичного та морфологічного їх опису в класичному системному підході; 2) не зупиняється на стадії аналізу структури та компонентів системи, а використовує ефект кооперативності процесів, що лежать в основі її самоорганізації й розвитку; 3) вивчає провідну роль сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків системи, а джерелом її руху та еволюції визнає обмін інформацією, енергією та матерією із зовнішнім середовищем [1].

Очевидно, що будь-який психолого-педагогічний процес може бути тільки системою складною, відкритою (тобто такою, що відчуває різноманітні зовнішні по відношенню до самої себе впливи), нерівноважною та нелінійною (коли при зміні одного з її елементів інші змінюються не пропорційно, а у значно складніших варіантах). Ось чому у педагогіці, й у спеціальній зокрема, неможливо повністю передбачити і детерміновано спланувати наперед весь комплекс психолого-педагогічних впливів.

Синергетичний дискурс проектування спеціальної педагогічної системи на макроскопічному рівні полягає у визначенні можливих шляхів розвитку, спектру структур-атракторів еволюції відкритих нелінійних педагогічних систем. Керуючий вплив педагога має бути не стільки енергетично потужним, скільки правильно топологічно організованим. Ні вкладена енергія та ресурси дидактичних засобів, ані інтенсивність впливу, а його ефективна топологічна конфігурація, відповідна «архітектура» резонансних точок навчально-виховного процесу є найбільш істотними [2]. Власне, вміння адекватно проектувати структуру педагогічного процесу й було завжди одним із головних герменевтичних критеріїв педагогічної майстерності.

Системно-синергетичний принцип спеціальної освіти спирається на детальніші принципи, як похідні, що дозволяє нам синергетично будувати корекційно-реабілітаційні процеси: принцип організації відкритого корекційно-реабілітаційного освітнього простору; принцип динамічного розвитку компонентів та функціональних зв'язків в спеціальних освітньо-виховних системах; принцип синергетичного поєднання компонентів та видів корекційно-педагогічного впливу тощо.

І хоча, треба повторитися, коли йдеться про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, управління їх розвитком і соціалізацією, тобто корекційне виховання, зазначена робота набуває особливого значення, водночас не можна не враховувати, що будь-яка людина є соціально-психічною системою що самоорганізується, тому її саморозвиток підпорядкований системно-синергетичним принципам.

Останнє зауваження абсолютно чітко вказує на логічну послідовність та причинну зв'язність зазначених вище принципів спеціальної освіти як науки.

Більш того, саме системно-синергетичний принцип у свою чергу об'єднує ці методологічні положення в таку ж саму складну та відкриту систему принципів спеціальної педагогіки.

Отже, поєднуючи класичний системний та синергетичний підходи в своїх дослідженнях, систематизуючи свої базові принципи на основі оновленого наукового дискурсу, спеціальна освіта як мультидисциплінарна наукова галузь реалізує їх у єдиному системно-синергетичного підході, що відображає новий епістемологічний рівень методології наукових досліджень.

Список літературних джерел:

1. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. К.: „МП Леся”, 2009. 484 с.
2. Шевцов А. Г. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи. Вища освіта України. 2003. № 2. С. 115-119.

Ярмола Наталія,

кандидат педагогічних наук,
заступник директора з наукової роботи,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Соціальні, глобалізаційні та інтеграційні процеси, якими відзначені останні десятиліття світової історії, вплинули на зміну мети і завдань сучасної української освіти. Важливою умовою вдосконалення змісту освіти є подолання суперечності між суспільними вимогами щодо загальноосвітньої підготовки учнів з потребами та інтересами особистості.

У цьому контексті, однією з першочергових проблем сучасної освіти є розвиток, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Від її продуктивного розв'язання залежить ефективність практичної діяльності спеціальних та навчальних закладів з інклюзивним навчанням, реабілітаційних центрів щодо соціальної адаптації дітей цієї категорії [2].

Практична значущість даної проблеми пов'язана з визначенням такого

змісту освіти, форм, методів і дидактичних принципів, щоб навчання максимально сприяло розвитку психічних і фізичних можливостей кожної дитини, корекції та компенсації порушень психофізичного розвитку, формуванню гармонійно розвинутої особистості, готової до виконання різноманітних соціальних функцій.

В контексті сказаного, в центрі уваги сучасної освіти є активний пошук та розроблення інноваційних стратегій навчання учнів з особливими освітніми потребами, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації.

Важливе місце у цьому процесі займає корекційно-розвивальна складова змісту навчання, яка забезпечує учнів необхідними комплексними знаннями, уміннями та навичками [1,4].

За твердженням академіка В. Синьова, саме корекційна складова освітнього процесу цілеспрямовано і послідовно поліпшує розвиток і соціалізацію особистості. Поруч з цим, за визначенням О. Хохліної, корекційно-розвивальна робота у системі освіти дітей з особливими потребами *«в широкому розумінні спрямовується на максимально можливе зростання дитини при засвоєнні суспільного досвіду, формування способу дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності»* [3].

Провідним підходом у цьому процесі, зважаючи на вектори концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формуванні необхідних життєвих компетентностей. Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, водночас не заперечує ролі та значення знань. Акцентуючи увагу на здатності використовувати здобуті знання цей підхід визначає пріоритетним не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають за певних ситуацій: у пізнанні й поясненні явищ дійсності; під час засвоєння сучасних технологій; у стосунках з людьми, в етичних нормах; у практичному житті; в естетичному сприйнятті; при виборі професії й оцінюванні своєї готовності до навчання; за необхідності розв'язувати особисті проблеми: життєвого самовизначення, вибору способу життя тощо [1,3,4].

З огляду на сказане, визначення цілей формування ключових компетентностей в учнів має передувати добору певних знань: спочатку слід з'ясувати, для чого потрібні ці знання, а потім уже добирати зміст, освоєння якого дасть змогу здобути бажані результати.

Аналіз публікацій вказує на те, що ідеї компетентнісного підходу в освіті розглядаються науковцями (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун та ін.) як один з провідний напрямів удосконалення національної системи освіти, зокрема вказаними дослідниками розглянуто теоретичні та практичні питання реалізації компетентнісного підходу в змісті національної освіти.

З дидактичних позицій компетентнісний підхід виступає як принцип реорганізації змісту і процесу для досягнення зазначених цілей і оцінюється також як освітній результат – якість сучасної освіти. Основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах.

Зміст корекційно-розвивальної роботи, окрім компетентнісного спрямування, визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань та напрямів такої роботи. В основі такого підходу лежить ідея становлення особистості, яка може самостійно приймати рішення, здатна діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи отримані знання, вміння та навички. Поруч з цим, корекційно-розвивальна складова, розглядається як підґрунтя для цілеспрямованого подолання чи послаблення порушень психофізичного розвитку, що знижує ефективність навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами, ускладнює процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, становлення поведінки, соціалізації особистості.

Від наявності корекційно-розвивальної складової в змісті освіти дітей з особливими освітніми потребами залежить успішність перебігу компенсаторних процесів та, значною мірою якість навчання та рівень особистісного розвитку цих дітей.

Методологічні підходи і теоретичні засади розробки проблеми навчання та

виховання дітей з особливими освітніми потребами закладено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях В. Бондаря, І. Бега, Л. Виготського, Т. Власової, А. Висоцької, А. Граборова, Н. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, О. Дячкова, І. Єременка, С. Забрамної, Х. Замського, М. Кузьміцької, В. Липи, В. Лубовського, М. Малофєєва, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Н. Стадненко, М. Супруна, І. Татьянчикової, О. Хохліної, Г. Мерсіянової, Н. Ярмоли [1,4]. У своїх дослідженнях вчені підкреслюють виняткову значущість корекційно-розвивальної роботи, що має впливати на особистість в цілому і виявлятися у єдності таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, вміння, навички); спрямованість поведінки, а також має бути розрахована на тривалий час.

Корекційно-розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу – змістом, методикою, організаційними формами, а педагогічний процес, мета якого корекція розвитку дитини, визначається як корекційно-спрямоване навчання чи корекційно-спрямоване виховання.

Список літературних джерел:

1. Тороп К. С., Ярмола, Н. А. Реалізація компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-40>

2. Сак Т. В. Організація навчального процесу в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2011. – № 2. – С. 8–12.

3. Хохліна О.П. До проблеми суті корекційно-розвивальної роботи в спеціальному освітньому закладі / О.П.Хохліна // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Вип. V. В 2-х т., том 1. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. – С.323-333.

4. Ярмола, Н. А., Тороп К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами / Н. А. Ярмола, К. С. Тороп // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – Випуск 40. – С. 99-106. – <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2020.40.15>

Богдан Антоніна,
вчителька математики, учитель-методист
КЗ КОР «Боярська спеціальна школа І-ІІ ст.»
м. Боярка, Київської обл., Україна

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Спеціальна освіта входить складовою частиною до єдиної державної системи освіти. Науково обґрунтована система корекційного навчання дітей з особливими потребами, що діє в наш час, розв'язує як єдині з загальноосвітньою (масовою) школою завдання, так і специфічні, які полягають у створенні найсприятливіших умов розумової, особистісної корекції відхилень у розвитку дитини.

Спеціальна школа у процесі навчання повинна озброїти учнів з психофізичними вадами знаннями з основ наук, розвивати у них пізнавальні сили, формувати їх погляди і переконання, готувати до праці і самостійного життя. Саме тому, найактуальнішою проблемою спеціальної дидактики є піднесення освітнього рівня учня з порушеннями зору у навчанні і розширенні їхніх пізнавальних можливостей, зокрема. Порівняльний аналіз стану знань слабозорих і нормально зрячих показує, що порушення чи відсутність зору вносить суттєві труднощі в оволодінні програмовим матеріалом загальноосвітньої школи, але не є основним фактором що визначає їх успішність.

Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу посідає особливе місце в практиці спеціальної школи і є предметом досліджень авторів, а саме: О.П. Хохліною, І.Г. Єременка, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, С.Д. Забрамної, В.Є. Турчивоної, А.Г. Литвака, В.П. Єрмакова та інші.

У ХХІ столітті створені новітні освітні моделі для дітей з особливими потребами. Але спеціальна система навчання і виховання дітей з різними вадами зору була і є виправданою. Спеціальні програми, особливі підручники, зошити, державне забезпечення школярів, спеціальна тифлопедагогічна підготовка вчителів, створена методична і медична база школи сприяли

успішному здійсненню програми корекції і розвитку та реабілітації слабозорих дітей.

Саме такий підхід забезпечує залучення дітей з особливими потребами до всіх соціальних систем, структур, соціуму і зв'язків, призначених для здорових дітей, що зумовлює їхню активну участь в основних напрямках життєдіяльності суспільства відповідно до віку і статі, підготовку до повноцінного життя, самореалізації та розкриття своєї особистості.

Активізація пізнавальної діяльності учнів зі зниженим зором на уроках математики, як засіб підвищення результативності навчання.

Учитель відбувся тоді, коли він хоче йти на роботу і, незважаючи на альтернативу, не змінює професію, коли він бачить у дітях, яких навчає і виховує, результат. Кожен учитель має нести відповідальність за те, якими учні вийшли з його уроку. Тобто після уроку в дітей не повинна згаснути жага до знань і любов до життя. На уроці учень має здобувати знання і вчитися ними оперувати, витративши на це лише часточку своїх сил.

Проблема, над якою працюю, - *корекційна спрямованість вивчення математики в умовах спеціальної школи-інтернату для дітей з порушеннями зору.* Й.-В. Гейне писав: «Кажуть, що посередині між двома протилежними думками лежить істина. В жодному разі! Між ними лежить проблема». Ото ж, як викладати математику, щоб у школярів не втрачалась зацікавленість до предмета, щоб праця давала високий результат?

Для мене при відповіді на це запитання важливим є вибір і правильне поєднання різних методів навчання з метою діяльності учнів. А це вимагає від мене відповідних знань, умінь і педагогічної майстерності. Я переконана, що не існує універсального методу навчання, який гарантує успіх.

Багато залежить від рівня розумової діяльності учнів, відхилень у розвитку, обумовлених:

- зоровою недостатністю;
- особливістю пізнавальної діяльності;
- супутніх дефектів (слуху, мови, інтелекту, емоційно-вольової сфери,

опорно-рухового апарату).

Особливу увагу заслуговує активізація розумової діяльності слабозорих учнів, так, як розвиток активності думки знаходиться в прямому зв'язку з компенсаторно-корекційним впливом мислення на процес формування знань та умінь. В цьому плані необхідно загострити увагу на навчанні учнів умінню та навичкам самостійної роботи.

Учителю математики спеціальної школи відомо як важливо навчити дитину працювати самостійно на уроці та при виконанні домашніх завдань. Учні дуже обережно підходять до виконання чогось нового. Важливою вимогою при цьому є забезпечення підбору завдань, розрахованих на самостійне виконання їх учнями. При цьому слід дотримуватися принципу: не пояснювати того, у чому учні самі можуть розібратися, а лише обережно направити їх думку.

Види заохочення інтересу школярів до вивчення основ наук.

Учитель повинен йти в ногу з прогресом. А тому його уроки повинні бути сучасними. Вважаю, що саме сучасний урок математики є інструментом для активізації пізнавальної діяльності. Сучасний урок – це перш за все урок, на якому створено реальні умови для інтелектуального, соціального, морального становлення, що дозволяє досягнути високих результатів за визначеними метою та завданнями. Тому особливу увагу приділяю питанню правильної побудови уроку – сходинки вгору у розвитку кожної дитини та її пізнавальної діяльності. Стараюсь максимально активізувати розумову діяльність учня, зосереджую увагу на поставленому завданню, вчу аналізувати дані, підбирати методи розв'язку, пояснювати та осмислювати задачу, робити певні висновки.

Досить ефективним є визначення спільно з учнями мети сучасного уроку. Для цього використовую прийом: створення проблемної ситуації. Проблемна ситуація – це інтелектуальне запитання, що виникає у випадку, коли людина не знає як пояснити деякі явища або факти, не може досягти бажаної мети відомим їй способом. Перед викладом нової теми створюю проблемну ситуацію, для того щоб активізувати увагу, для спільного визначення мети навчання.

Створення проблемно-пошукових ситуацій надає можливість використовувати елементи гри, виконання практичної роботи. розвиває їх творчі здібності. Особливо це актуально у старших класах. Учні самостійно «відкривають» теореми, формули, закономірності, властивості.

Підготовленість учня до сприйняття нового матеріалу – одна з необхідних умов для збудження активної розумової діяльності. При поясненні нового матеріалу треба створити правильну робочу атмосферу в класі, щоб учні були впевнені у своїх силах засвоїти програмовий матеріал, не боячись висловлювати свої думки та ідеї. Для цього можна використати інтерактивні методи: діалог, спільний проект, метод прес, роботу в малих групах, роботу в парах.

Під час вивчення нового матеріалу можна використати також колективну форму роботи, яку організовую так, що вивчення нового відбувається в процесі активного обговорення тих чи інших питань, розв'язання яких здійснюється спільними зусиллями учнів під керівництвом учителя.

В період формування особистості школярів, оберігаючи їх природну індивідуальність, зосереджую зусилля на вихованні в учнів впевненості, віри у свої можливості, в позитивні перспективи майбутнього. Існує правило: *«КОЖНУ ДИТИНУ МОЖНА НАВЧИТИ»*, тому у період демократизації та гуманізації навчання треба намагатися створити кожному учневі психоемоційний комфорт у школі – ситуацію успіху.

Вчитель повинен прагнути допомогти дитині зростати в успіху, дати відчуті радості від подолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь необхідно додавати зусиль. Адже в сучасних умовах ринкової економіки нашої країні необхідні професіонали, які мають одну з найцінніших людських якостей – стійкість у боротьбі з труднощами.

Саме через створення ситуації успіху вчитель досягає бажання учнів вивчати математику, залучає своїх вихованців до участі в творчо-пошуковій, науково-дослідницькій роботі, допомагає долати труднощі, відчуті радості перемоги, впевненість у власних знаннях. Особистісно-орієнтований підхід до

навчання математики через елементи «Створення ситуації успіху» забезпечує результативність роботи вчителя.

Для підвищення пізнавальної активності можна використати взаємоперевірку школярами домашніх письмових робіт, призначити учнів-асистентів, учнів-консультантів.

Навчаємо учнів використовувати досвід розв'язаної задачі для розв'язування наступних. Ця педагогічна настанова допомагає їм побачити результати своєї праці й оцінити їх. Кожного разу нагадується дітям, перш ніж почати виконувати домашнє завдання, подивися класну роботу. Слабшим дітям задається таке завдання, подібне до якого вже розв'язували в класі.

Організація процесу навчання так, щоб кожне зусилля з оволодіння знаннями проходило в умовах розвитку пізнавальних здібностей учнів, творчого мислення, формування в них таких основних прийомів розумової діяльності, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння тощо. Навчати школярів самостійно працювати, висловлювати і перевіряти гіпотези, формувати вміння робити узагальнення досліджуваних фактів, творчо застосовувати знання в нових ситуаціях.

Для дітей з порушенням інтелектуального розвитку часто можна використати прийоми згадування «Допоможіть мені згадати!», «Знаю сам – допоможу другу», «А можна – я сам», «Знайди помилку», робота в парах, встав пропущену цифру при виконанні дії.

У своїй роботі можна використовувати також метод пізнавальної гри, оскільки, елемент зацікавленості полегшує навчання. Особливо це стосується роботи у 5-6 класах, де навчання має свою специфіку і представляти його треба, як забаву, а не як нудну необхідність. У цьому віці діти люблять бути в центрі уваги. Розуміючи це, зацікавте їх задачами, змаганнями, конкурсами, щоб в такий спосіб «підіграти» інтерес до навчання. (Розробки уроків –подорожей).

Гра в навчальному процесі створює мотивацію, близьку до природної, збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички. Порівнюючи з іншими формами навчання, перевага гри полягає в

тому, що вона досягає своєї мети непомітно для учасника.

Для більш активної роботи дітей з порушеннями зору, для залучення пасивних учнів, можна проводити математичні змагання, уроки подорожі. Вони задовольняють інтереси підлітків, чий ідеали пов'язані з романтизмом, фантазією. Така форма проведення уроку несе значне пізнавальне навантаження. Урок-подорож найчастіше невіддільний від казкових героїв і за сюжетом нагадує казку. Подорожі здійснюються до вигаданих країн за вигаданими маршрутами.

Організація самостійної роботи учнів зі зниженим зором на уроках математики.

Щоб активізувати діяльність учнів, поступово і систематично включати їх у самостійну пізнавальну діяльність, забезпечити співпрацю між учителем та учнями, практикувати нетрадиційні форми проведення уроків – ділову гру, інтегровані уроки, уроки-семінари, уроки-практикуми, уроки-конкурси, зустрічі за круглим столом, брейн-ринги, уроки-бенефіси, КВК, бліцтурніри. Учителю математики спеціальної школи відомо як важливо навчити дитину працювати самостійно на уроці та при виконанні домашніх завдань. Учні дуже обережно підходять до виконання чогось нового. Важливою вимогою при цьому є забезпечення підбору завдань, розрахованих на самостійне виконання їх учнями. При цьому слід дотримуватися принципу: не пояснювати того, у чому учні самі можуть розібратися, а лише обережно направити їх думку.

Основна мета організації самостійної роботи учнів зі зниженим зором на уроках математики – це усвідомлення учнями основних способів роботи з математичними об'єктами: класифікація, порівняння, узагальнення, відношення, рівність, вимірювання, аналіз, моделювання, робота з текстом, сприйняття інформації, спілкування, активне слухання, дискусія, тощо. У своїй роботі можна використати форми і методи соціоігрової педагогіки, інтерактивного навчання, технології критичного мислення. Завжди ставлю собі питання: «як навчити п'ятикласника працювати на уроці математики із задоволенням та охотою?» І завжди відповідь одна: слід показати дитині з

порушеннями зору способи оволодіння інформацією у атмосфері, яка має панувати на таких заняттях—позитивна, без примусу, без страху перед поганими оцінками і підлабузництва перед гарними; доброзичлива, що підтримує кожного учня. Самостійне виконання завдання – найнадійніший показник якості знань, умінь і навичок учня. Організація самостійної роботи найважчий етап уроку. На цьому етапі використовую підготовчі вправи, картки з диференційованими завданнями, картки – інструкції, роботу з підручником, продумую послідовність завдань, варіантність, їх коментування, наочність. Самостійна робота дозволяє формувати практичні і трудові уміння, навички самоосвіти. Розвиває пізнавальний інтерес, активність, мислення, волю. Спонукає до продуктивного мислення, застосування набутих знань і умінь, вияву ініціативи, змагання.

Список літературних джерел:

1. Биковська, М. Корекційна робота з дітьми, які мають порушення зору. М.Биковська. Дефектолог. 2008. №1.
2. Михайлова,Т. Формування математичних уявлень як засіб розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушенням зором. Т.Михайлова. Дефектолог.-2007.-№12.
3. Синьов В.М. Основи дефектології: *навчальний посібник*. К.: «Вища школа», 1994.143 с.
4. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: *підручник*. К.: Знання, 2008.
5. Синьова Є.П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору. Ін-т спеціальної педагогіки НАПН України, К., 2013.
6. Туріщева Л.В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі. Л.В.Туріщева. Х.: Вид. група «Основа», 2011.

Гладченко Ірина,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з інтелектуальними порушеннями постають актуальними питання розроблення інноваційних стратегій навчання, що мають готувати школярів до самостійної життєдіяльності та формувати життєву компетентність для успішної подальшої соціальної адаптації.

Корекційна спрямованість процесу ФЕМУ (формування елементарних математичних уявлень) безпосередньо пов'язана з розв'язуванням специфічного завдання – корекцією та розвитком пізнавальної діяльності, особистісних якостей учня, формуванням вмінь планувати свою діяльність, здійснювати контроль та самоконтроль, а також вихованням наполегливості, допитливості, терплячості, працьовитості. Саме тому навчання математики повинно мати практичну спрямованість і бути пов'язаним з іншими навчальними предметами, життям, готувати учнів до опановування професійно-трудовими компетенціями, вчити використовувати математичні знання в життєвих ситуаціях.

З урахуванням особливостей розвитку та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями у змісті початкового курсу математичної освіти відповідно до зазначеної мети та сформульованих завдань виділено такі змістові лінії: «Дочислові уявлення та поняття», «Числа. Арифметичні дії з числами», «Арифметичні задачі», «Просторові відношення. Геометричні фігури», «Робота з даними».

В умовах запровадження концепції Нової української школи виникає потреба якісного забезпечення здобувачів освіти необхідними комплексними знаннями, уміннями та навичками. Відтак спосіб організації цього процесу є рушійною складовою, що визначає як внутрішню структуру, так і зовнішні його зв'язки.

Отже, форми організації освітнього процесу - це зовнішній вираз узгодженої діяльності вчителя й учнів, що упорядкований та здійснюється в певному режимі. Форми навчання виникають та удосконалюються паралельно з розвитком дидактичних систем. Своєю чергою варіативність форм

визначається: кількістю учнів, місцем і часом проведення уроків/занять, способами діяльності дітей, а також способами керівництва з боку педагога.

Класифікація форм навчання здійснюється таким чином:

1) за кількістю учнів: колективні, групові, підгрупові та індивідуальні заняття;

2) за місцем навчання та видом закладу: дошкільні (заняття), шкільні (уроки, праця в майстернях, робота на пришкільній ділянці), позашкільні (екскурсії, заняття вдома, на підприємствах);

3) за тривалістю навчальних занять: уроки (40-45 хвилин); корекційні заняття індивідуального і групового характеру (ЛФК, ритміка, логопедичні заняття - від 15 до 25 хвилин); робота в групі продовженого дня (самопідготовка - від 60 до 90 хвилин);

4) за спрямуванням навчального процесу, метою та завданням освіти: корекційно-розвиткові заняття, індивідуальні корекційні заняття з розвитку психомоторики й сенсорних процесів, ігротерапія, арт-терапія тощо.

Основним компонентом класно-урочної системи навчання є урок. Кожен урок спрямований на вирішення триєдиної мети: дидактичної, виховної та корекційної.

Вочевидь класно-урочна форма організації освітнього процесу ФЕМУ має свої переваги: діяльність учнів і вчителя лімітована часом, здійснюється економна організація навчально-пізнавального процесу, створюються умови індивідуально-колективної діяльності.

Зважаючи на те, що в учнів зазначеної категорії провідним видом діяльності на початковому етапі навчання залишається гра, то на уроці доцільним є застосування ігрових методів та прийомів взаємодії педагога та дитини. Також уроки математики можуть мати комбінований (за дидактичною метою) та інтегрований (за способом відбору освітнього змісту) характер і бути представлені у вигляді ігрових дидактичних комплексів з математичним змістом:

1) дидактичного характеру. Для розв'язання програмового завдання добирається дидактична гра, й учні грають у неї або у послідовності, що визначена

певним сюжетом уроку, або випадково (за вибором дитини, «чарівною стрілкою», дзигою тощо);

2) корекційно-розвивального характеру.

Орієнтовна схема ігрового дидактичного комплексу з математичним змістом:

- гра або ігрова вправа (комп'ютерні ігри) на розвиток уваги, сприймання, відчуття, активізацію пам'яті;

- гра або ігрове завдання на розвиток репродуктивного мислення, формування певних математичних уявлень (навчання);

- гра або ігрова вправа, що допомагає розвинути самостійне репродуктивне мислення, закріпити отримані уявлення в самостійній практичній діяльності;

- рухлива гра або вправа, спрямоване на підвищення рухової активності, закріплення математичних уявлень, розвиток пізнавальних процесів;

- гра або ігрова вправа на розвиток дивергентного мислення (творчого, продуктивного), уяви, формування у дітей вміння використовувати свої уявлення в нових умовах, розвиток елементів логічного мислення;

- гра або ігрова вправа на розслаблення, розвиток уяви.

Слід також пам'ятати, що діяльність, яка здійснюється під час уроку математики, має бути різноманітною. Кожен вид діяльності учнів або спільної діяльності педагога і дитини має свої специфічні або загальні форми організації та проведення. Так, *спілкування* здійснюється завдяки таким організаційним формам, як бесіда, розповідь, комунікативна ситуація; *пізнавальна практична діяльність* – обстеження, спостереження, дослід, експеримент; *навчально-ігрова* – урок-гра; *художня* – розваги з математичним змістом, читання творів літератури (виділяються математичні характеристики, математичні дії, їх необхідність, послідовність, правильність, адекватність ситуації тощо, які здійснюють герої творів), розглядання образотворчого мистецтва (з метою формування кількісних, просторових і часових уявлень, уявлень про величину використовуються художні ілюстрації, фотографії, репродукції картин, картини (натюрморти, побутового та анімалістичного змісту), малювання, ліплення, аплікація, танцювання, слухання музичних творів, драматизація тощо;

елементарна трудова діяльність - доручення, чергування, праця.

Також під час спільної математичної діяльності вчителя та учнів надається посильна допомога та педагогічна підтримка дітям, котрі мають значні труднощі засвоєння математичного матеріалу, а також тим, котрі виявляють підвищений інтерес до математики. А педагогічна корекція здійснюється шляхом індивідуальної роботи з учнем. Формами цієї роботи постають вправи та виконання завдань математичного змісту, а також робота з навчально-методичними посібниками (підручником, зошитами, дидактичним матеріалом) тощо.

Отже, кожна із зазначених форм організації освітнього процесу ФЕМУ в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку планується у різних видах діяльності з певною частотою та має специфіку щодо способів організації учнів залежно від класу (віку) та змісту цільового завдання.

Значну увагу слід приділяти самостійній діяльності учнів. Під час такої діяльності учні мають перебувати в інтелектуально-математичному середовищі, яке вчитель заздалегідь створює в класі. Педагог має збагатити освітній простір іграми та ігровими матеріалами відповідно до потреб та можливостей учнів. А також він має створити умови для самостійного експериментування і розвитку пізнавальної пошукової діяльності дітей. Слід пам'ятати, що самостійна математична діяльність дітей може здійснюватися також і під час режимних моментів; у побутових ситуаціях та в повсякденній діяльності.

Таким чином, реалізація принципів особистісного, компетентнісного та діяльнісного підходів передбачає вибір форм і способів раціонального й ефективного освітнього процесу, що сприяє як успішності формування елементарних математичних уявлень, так і розвитку пізнавальних психічних процесів особистості учня з порушеннями інтелектуального розвитку, можливості його саморозвитку та соціалізації.

Список літературних джерел:

1. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

2. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1-х класів з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] / О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, Н.А. Ярмола, І.В. Бобренко та ін. К., ІСП НАПН України, 2018. 74 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/712585/>

3. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз; за заг. ред. О. Чеботарьової. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с.

Жук Валентина,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями слуху
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА У КОМПЛЕКСНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Введення в обіг Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я зумовило розширення світоглядних позицій щодо розуміння особливостей та потреб дитини з порушенням слуху. Зокрема, стало очевидним, що клінічні показники стану слухової функції не надають вичерпної інформації про те, якою є життєдіяльність особи, самі по собі не є показовими щодо її соціального функціонування та визначальними для обрання стратегій допомоги (змісту реабілітаційних заходів, освітніх стратегій, напрямів необхідної корекційно-розвивальної роботи). Нозоцентрична парадигма, яка до недавнього часу була панівною у медичній, соціальній і освітній складових супроводу дітей з порушеннями слуху, втратила свої позиції, поступилася біопсихосоціальної. Зміщення акцентів з нозологічних до функціональних та ресурсних позицій дозволило розширити векторність впливу та більш обґрунтовано обирати його напрями і зміст. Відтак, виникла необхідність у розробленні таких технологій корекційно-розвивального впливу,

які, перш за все, враховують не фізичний слух і ступінь його втрати, а наявні внутрішні та зовнішні ресурси.

Розвиток технології кохлеарної імплантації зумовлений, з одного боку, технічним прогресом, а з іншого – соціальним запитом на інклюзивне суспільство, задоволення потреб особистості, підвищення рівня комфортності життя та якості функціонування людини у соціумі. В останні роки кохлеарна імплантація широко застосовується для осіб різних вікових груп, стрімко збільшується чисельність носіїв кохлеарних імплантів. За даними Національного інституту глухоти та інших порушень комунікації (The National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIDCD) (США) у світі понад 450 000 носіїв кохлеарних імплантів. В Україні діє державна програма, якою передбачено фінансування операції з кохлеарної імплантації всім, хто її потребує, процедура визначена спільним наказом Міністерства охорони здоров'я України та Національної академії медичних наук від 16.08.2013 № 728/71 «Про удосконалення організації відбору інвалідів та дітей-інвалідів для проведення операції з імплантаційного слухопротезування».

Емпіричним шляхом доведено переваги слухопротезування кохлеарними імплантами осіб з глибоким порушенням слуху та глухотою, які полягають у тому, що пороги слухового сприймання відновлюються до 25-40 дБ; безпосередня стимуляція клітин слухового нерву дозволяє сприймати весь частотний діапазон, в тому числі сприймаються високочастотні звуки, вище 4 кГц; доступними для сприймання стають тихі звуки, відтак і шепітне мовлення на відстані; доступні для сприйняття та розрізнення важливі нюанси акустичних сигналів (висота, тембр та ін.) забезпечують сприймання і розпізнавання інтонаційних особливостей мовлення. Завдяки цьому після кохлеарної імплантації та подальшої корекційно-розвивальні роботи покращення фізіологічних показників слуху є суттєвішим кількісно і якісно порівняно з показниками носіїв слухових апаратів з порушенням слуху того ж ступеня, носій кохлеарного/их імпланту/ів отримує можливість краще розуміти усне мовлення та досягає вищих результатів в опануванні мовлення (Глазунова,

2013; Шевченко, 2020; Michael & Attias & Raveh, 2019).

Слухомовленневий розвиток дітей з порушеннями слуху ми розглядаємо як важливу складову комунікативного розвитку, у єдності фізичних, психічних та соціальних аспектів.

У дефініції корекційно-розвивальний вплив корекційної складової ми розуміємо як здебільшого медико-технічну, а розвивальну як психолого-педагогічну.

Теоретичний аналіз проблеми слухомовленневого розвитку дітей з кохлеарними імплантами та практики корекційно-розвивальної роботи з ними засвідчили, що її вирішення пов'язане з вивченням питань вчасного виявлення порушень слуху, удосконалення медико-технічних технологій, спрямованих на корекцію слуху та оновлення технологій педагогічного корекційно-розвивального впливу.

У публічних джерелах, поряд з іншою, представлена позиція, згідно якої кохлеарна імплантація – це спосіб вирішення «слухових проблем», притаманний медичній моделі інвалідності. Таке бачення ґрунтується на тому, що метою кохлеарної імплантації є «виправлення» слуху, отже дитина не приймається такою, яка вона є, натомість, докладаються зусилля для «нормалізації» її слухомовленневого розвитку. Однак, кохлеарна імплантація має інтегральний вплив на фізичний, психічний та соціальний розвиток дитини з порушенням слуху. Ми розглядаємо її, з позицій біопсихосоціальної моделі сприймання особистості, як з комплекс заходів, метою якого є суттєве покращення сприймання акустичних сигналів (фізичного стану), пізнавального та мовленневого розвитку, якості життя у соціумі (психосоціального стану).

Корекційно-розвивальний вплив реалізується на макрорівні (державні програми скринінгу слуху новонароджених та раннього втручання, міждисциплінарний супровід, функціонування закладів, підготовка фахівців, які надають допомогу дітям та їх сім'ям) та мікрорівні (батьки, родичі, колектив закладу освіти, знайомі люди, з якими регулярно або час від часу спілкується дитина).

Індивідуальні цілі та зміст корекційно-розвивальної діяльності суттєво різняться залежно від потреб (слухових, соціально-комунікативних, мовленневих та інших) дитини, зумовлених характером слухового сприймання, слуховим, мовленневим досвідом, віком імплантування та запитів її батьків. Доцільність врахування потреб дітей з кохлеарними імплатами у контексті особистісно орієнтованої парадигми у нашому дослідженні розглядається як підстава для відмови від уніфікації змісту корекційно-розвивального впливу.

У розробленій нами технології корекційно-розвивального впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами етапність роботи визначено з врахуванням рівнів розвитку слухового сприймання, показники якого не завжди корелюють з віком дитини, роком навчання та «слуховим віком». Натомість, визначальними є умови слухомовленнєвого розвитку, зокрема, послідовне поєднання у єдиний ланцюг супроводу низки послуг аудіологічного скринінгу слуху новонароджених, раннього слухопротезування, моніторингу стану слуху, слухопротезування, корекційно-розвивальних занять.

На початковому етапі зацентовано увагу на розширенні динамічного акустичного діапазону, формуванні центральних механізмів сприймання і аналізу акустичних сигналів, інтерпретації мовленневих звуків. На наступному етапі основну увагу зосереджено на розпізнаванні мовленневих одиниць за різними акустичними корелятами. У подальшому зусилля зосереджено на формуванні мовленнєвої системи з врахуванням особливостей слухового сприймання (на рівні I ступеня порушення слуху).

Зміст корекційно-розвивального впливу представлено такими блоками:

1. Діагностичний - діагностика реакцій на акустичні подразники, моніторинг слуху, діагностика сформованості соціально-комунікативних навичок, рівня мовленнєвого розвитку.

2. Корекційний - слухопротезування, технічне обслуговування, налаштування звукового/их процесору/ів.

3. Розвивальний - розвиток слухового сприймання (розширення кола акустичних вражень, вправління у сприйманні немовленневих та мовленневих

акустичних сигналів), моторики (дрібної, артикуляційної), психічних функцій (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви), емоційної та вольової сфер, предметної та ігрової діяльності, формування на слуховій основі соціально-комунікативних (у широкому розумінні, як навичок спілкування та соціальної взаємодії) навичок, словесного мовлення (сприймання і розуміння, розширення пасивного та активного словникового запасу, розвиток фонетико-фонетичної, граматичної сторін мовлення).

Процедурне забезпечення слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами передбачає спеціальну організацію освітньо-розвивального середовища, що поєднує в собі аудіальний, соціально-комунікативний та мовно-мовленнєвий компоненти.

Список літературних джерел:

1. Глазунова, С. С. (2013) Кохлеарна імплантація – новий метод реабілітації глухих дітей [Електронний ресурс]. Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. Психологія, 23, 38–41. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_14

2. Шевченко, В.М. (2020) Методичні рекомендації для фахівців і батьків з реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/1I0fZRroh7wMmJdRjEtH3BvNiNu_MXKp/view

3. Michael, R. & Attias, J. & Raveh, E. (2019) Cochlear Implantation and Social Emotional Functioning of Children with Hearing Loss. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 24(1), 25–31, <https://doi.org/10.1093/deafed/eny034>

Кравченко Наталія,
вчитель початкових класів Комунального закладу
«Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ. ВІД ТЕМАТИЧНОГО ДНЯ ДО STEM-МАРАФОНУ

Життя – це безупинний ланцюг змін. Зміни відчуваються всюди. Разом зі змінами в суспільстві, змінюємося і ми, змінюються і діти.

На сучасному етапі розвитку суспільство ставить перед освітою нову мету. Однією із актуальних ідей для нової української школи є: активність учнів у навчальному процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення навчального середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини, а також практична спрямованість навчальної діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом.

Працюючи з глухими та слабкочуючими здобувачами освіти 30 років, 3 роки за програмою «Нова українська школа», я раділа разом з дітьми нововведенням. Особливо тому, що більш жвавіше стало шкільне життя. Але страхи були, що загралися, а треба вчитися, виконувати програму та вимоги знань та вмінь наприкінці початкової школи. Наприкінці 3 класу я заспокоїлась - все засвоїли, майже всі на достатньому рівні.

Ранкове коло, досліди, проекти, дослідження. Дійсно, уявлення навколишнього світу під час діючих, розвивальних та цікавих заходів засвоювалися швидше. Хочу поділитися своїм досвідом роботи, враховуючи особливості роботи з нашими учнями.

Педагогічні й психологічні дослідження свідчать про наявність у глухих і слабкочуючих дітей значних невикористаних резервів розвитку інтелектуальної діяльності, реалізація яких можлива тільки за умов правильно організованого навчання. Систематична робота по розумовому вихованню, тісно пов'язана з розвитком різних сторін і функцій мовлення, є важливою умовою розвитку наочних форм і словесного мислення, зменшення відставання в пізнавальній діяльності від чуючих однолітків. Сурдопедагоги дійшли до висновку, що діти з порушеннями слуху характеризуються суттєвою своєрідністю розвитку наочних форм мислення порівняно з чуючими однолітками і лише поступово до 10-11 років рівень наочно-образного мислення в них наближається до рівня чуючих дітей на момент вступу до школи. Для дітей з порушеннями слуху властиве відставання в розвитку наочної форми мислення. Глухі діти не володіють узагальненим способом дії, тому вони потребують, згідно з дослідженням, в чотири рази більше часу і в тричі більше показів, щоб

навчитись вирішувати такі завдання. При переході до наочно-образного мислення важливу роль відіграють формування вміння розрізняти план реальних об'єктів від плану образів і моделей, а також розвиток мовлення.

Рекомендовані тематичні тижні не завжди вдавалося проводити, а ось тематичні дні стали дуже цікавими для дітей. Протягом усього дня на всіх уроках за розкладом тема одна, а відкривалась вона з різних галузей знань. Наприклад: тематичний день «Яблуко» (ми рахували яблука, поділяли їх на частини, описували письмово за формою та кольором, ліпили, саджали саджанці). Тематичний день «Маленька Батьківщина» (Гра-лото «Хто де живе?», малювання «Мій дім», віртуальна екскурсія містом, написання букви великої та малої, Жестова пісня «Україна - це ми»).



Підводячи підсумки проведеного тематичного дня стало зрозумілим, що уявлення нечуючих дітей про домашню адресу дуже слабкі, не запам'ятовують назву адреси, не розуміють де живуть в місті або селі. Так народилася ідея проведення STEM-марафону «Мій дім». Мета: дати уявлення та розширити знання про свій дім з боку різних галузей (природничих, фізичних, будівельних, соціальних). Створити ситуації спілкування молодших та старших школярів. Надати можливість старшим школярам ділитися набутими знаннями та своїм особистим досвідом. Організувати інсценування небезпечних ситуацій вдома (електроприлади, відкриті вікна та сітки, ліки, попередження вибуху газу, пожежі та дії під час неї). Провести досліди з киснем та вогнем у фізичному кабінеті, життєві ситуації в кабінеті домогосподарства. Розвивати словесну мову нечуючих учнів, як засіб спілкування.

Очікуванні результати марафону: всі учасники проекту візьмуть участь у проектуванні свого дома (паперова пластика та леґо конструювання), а також мають можливість прийняти участь у конкурсі малюнку «Місто майбутнього». Набудуть знань та згадають про небезпечні ситуації вдома, свою домашню адресу. Познайомляться ближче під час заходу, що буде сприяти найдальшому спілкуванню після переходу молодших школярів до середньої школи. Аудиторія: учні 3, 5, 7 класів в рамках відкритого заходу.

Як все починалось... Учні з батьками виготовили таблички з назвою вулиці та номеру свого будинку. На уроці інформатики вчилися працювати в таблицях, де заповнювали дані (ПІ, адреса, місто або село, кількість поверхів). Молодшим школярам допомагали учні 7 класу.

За допомогою науки (кабінет фізики): пізнали властивості кисню із взаємодією з вогнем, переглядали мультфільми: «Корисні підказки» «Електрично-фантастично», «Дім повинен бути безпечним! Протипожежна небезпека». Правила безпеки нагадали учні 5 класу.

Дизайн та технології. Учні 3 класів зробили макети будівлі та будиночків в техніці паперової пластики та леґо-конструювання.

Під час роботи розкривалися навички та уявлення інженерії та творчості. Свої будиночки діти прикрасили, розмалювали за бажанням. Як підсумок роботи рахували, обчислювали, вимірювати, досліджувати форми.

В кабінеті Леґо розділилися у команди та побудували вулицю міста та села. Конструктор LEGO є освітнім ресурсом XXI століття і однією зі складових STEM-технологій. Адже дитина, яка здатна конструктивно мислити, швидко вирішувати логічні завдання, вміє працювати у команді, може приймати нестандартні рішення, стане конкурентоспроможною особистістю та зможе реалізувати свій потенціал у реаліях сучасного життя. Не плануючи вийшли на адресу нашої школи, макет школи теж підписали. Як це відбувалося пропонуємо переглянути ролик: «STEM-марафон «Наш дім» <https://www.youtube.com/watch?v=9nguc47pyUM>

Використовуючи інтерактивні методи, досягла таких результатів: учні

швидше сприймають новий матеріал, кожне завдання виконують із задоволенням, вони стали доброзичливішими, уважнішими один до одного, допомагають одне одному у навчанні, проявляють почуття радості за успіхи інших. Працюючи в пошуку найбільш результативних методів роботи, я дійшла висновку, що процес формування вмінь і навичок стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності і взаєморозумінні вчителя і учнів. Саме таке навчання, з використанням інтерактивних технологій, сприяє формуванню ключових компетентностей учнів, підвищує інтелект дитини, зміцнює її впевненість у власні здібності, стимулює активність і творчість. Розвивати творчість – означає виховувати у дітей інтерес до знань, самостійність у навчанні. Маленький учень добре вчиться лише тоді, коли він переживає успіх, хоча б невеликий. На мій погляд це є шлях до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Список літературних джерел:

1. Біленко І. Початкова школа в контексті інноваційних освітніх змін. Використання сучасних технологій, форм та методів у початковій освіті / І. Біленко // Методист. – 2017. - № 2. – С. 3-7.

2. Бондарчук Є. Інтерактивні технології - шлях до створення ситуації успіху у навчальній діяльності молодшого школяра [Текст]/Є. Бондарчук// Початкова школа.- 2017.-№11.- с.120.

3. Нова українська школа: Порадник для вчителя <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>

4. Фомічова Л.І. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 1, 2 т.

Кучеренко Євгенія,
аспірант кафедри технологій інклюзивної освіти
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК НАДАННЯ ВІДПОВІДЕЙ НА ЗАПИТАННЯ ЩОДО ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ ДІТЬМИ З РАС

Як відомо, читання потребує сформованості принаймні двох основних навичок: розпізнання (декодування) інформації, наданої у писемній формі, та

розуміння прочитаного. Кореляція між розумінням тексту, розпізнанням слів та рівнем володіння усним мовленням, що спостерігаються у юних читачів (6-8 років) з типовим розвитком, була неодноразово науково підтверджена. Однак, для дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) високого рівня мовленнєвих навичок та навичок розшифрування друкованих слів часто буває недостатньо для забезпечення повноцінного розуміння навіть короткого тексту.

Результати досліджень, проведених у багатьох країнах світу протягом останнього десятиріччя, свідчать про те, що майже третина дітей з РАС демонструє погане розуміння прочитаного, що значно перевищує загальноприйняте відхилення у 7-10 % серед дітей з типовим розвитком, які також розуміють прочитане гірше у порівнянні з точністю читання та рівнем мовленнєвих навичок [1, с. 187]). Наприклад, дитина читає речення у дитячій книзі зілюстраціями: «Чорна кицька сидить на даху будинку» й на питання: «Що робить кицька?» відповідає: «Кицька» / «Чорна» / «Будинку» тощо.

Е. Бонді використовував термін «інтравербальний такт» (англ. *intraverbal-tacting*; внутрішньовербальне коментування), щоб описати різні відповіді на запитання, що стосуються певної характеристики / якості / дії об'єктів чи самих об'єктів або / та людей (наприклад, «Хто це?», «Що він / вона робить?»). Якщо проаналізувати відповіді на запитання з точки зору вербальної поведінки, то дійдемо висновку, що такі відповіді знаходяться під багаторазовим контролем як вербальних (наприклад, запитання) так і невербальних стимулів (наприклад, кольоровий малюнок у книзі). Тому вкрай важливо сформулювати в дитини з РАС такт-інтравербальні навички, які складають основу розмов, відповідей на запитання, переказів тощо [3, с. 832].

Як зазначають Дж. Купер, Т. Херон та У. Хьюард, вербальний оперант «такт» (англ. *tact*; коментар) викликається певним об'єктом, подією або властивістю об'єкту чи події, тобто шляхом контакту мовця з деяким аспектом стимулюючого оточуючого середовища, який безпосередньо сприймається ним [6, с. 581]. Прикладами тактів є фрази: «Це – зелений олівець», «Я відчуваю аромат кави», «Я чую як співає соловей», якщо людина в цей момент бачить

зелений олівець, відчуває кавовий аромат або чує спів солов'я відповідно.

Термін «інтравербальний» (англ. *intraverbal*), використовується для визначення вербальної поведінки, яка відображає диференційовану реакцію мовця на вербальну поведінку оточуючих, але, з часом, все частіше – від себе, у якості власного вербального репертуару. Інтравербальна поведінка підкріплюється соціальним заохоченням – відповіддю співрозмовника [6, с. 583]. Крім того, форма інтравербальної поведінки не має прямої відповідності формі попереднього словесного стимулу (наприклад, «Як зветься столиця України?» – «Київ»). У дитячому репертуарі прикладами такт–інтравербальної поведінки є відповіді на такі питання як «Скільки тобі років?», «Як тебе звуть?», «Як справи?» тощо або доповнення на фрази типу «один, два, три,...<чотири>» чи «сніг білий, а небо –...<синє>». Узагальнене коментування на основі відповідей на запитання є одним з видів інтравербальної поведінки.

Інтравербальна поведінка має велике значення для дітей з РАС завдяки широкому колу ситуацій, які виникають кожного дня. Акти соціальної взаємодії, як-то бесіди, розповіді про минулі події, надання відповідей на запитання, декламування віршів по черзі – це не вичерпний список ситуацій, які передбачають демонстрацію дитиною інтравербальної поведінки [2, с. 36]. Окрім того, інтравербальна поведінка відіграє ключову роль в набутті дитиною низки академічних навичок і має велике значення для втручань, спрямованих на конкретні когнітивні процеси, які відбуваються під час читання (наприклад, пошук інформації, формулювання простих і комплексних висновків, інтерпретація та узагальнення інформації та їх генералізацію) за рахунок диференціації інформації. Однак, продуктивне навчання такт–інтравербальній поведінці стає можливим і актуальним після того, як учнем вже освоєні достатньою мірою вербальні операнти прохання (манд–реакції), вокальної імітації (ехо–реакції) і коментування (такт–реакції) [5, с. 58].

На ранньому етапі навчання інтравербальним навичкам мета полягає у звільненні вербальної реакції від контролю, пов'язаного з манд–реакціями, ехо–реакціями і такт–реакціями. Іншими словами, дитину не вчать новим реакціям,

а раніше сформовані реакції переводять під новий тип стимульного контролю (О. Мелешкевіч (O. Meleshkevich), Дж. Аксе (J. Ахе), Ф. Еспіноза (F. Espinosa)) [4, с. 732]. Для цього ефективно використовувати поєднання методу навчання умовній дискримінації вербальних стимулів, поєднаного зі спонуканням дитини до ехо-реакцій в контексті тренування інтравербального такту при використанні конструкцій з кількома категоріями запитань для різних моделей поведінки в рамках конструкції з наступним узагальненням навичок всередині та між категоріями. Наприклад, навчити дитину давати відповідь на запитання «Якої форми?» та «Якого кольору?», використовуючи єдине кольорове зображення для обох варіантів запитань. При цьому заохочується саме правильна дискримінація запитань (наприклад, на початковому етапі вірними будуть визнані відповіді «кольорова» та «жовта» на запитання щодо кольору жовтої кульки на зображенні). Також процедура стає більш ефективною за умови повторення дитиною ключових слів запитання (використання рамок), що сприяє правильній відповіді («Що це?» – «Це метелик?»; «Якого кольору?» – «Кольору синього»; «Що робить хлопчик?» – «Хлопчик стрибає на батуті»), прискорюючи появу правильних відповідей дитини при узагальненні такт-інтравербальних навичок.

Розглянемо більш детально алгоритм «рамкової процедури». Правильною реакцією на питання буде інтравербальний такт (коментар), відповідний вербальному запиту та зоровому стимулу і сформований у межах автоклітичної рамки с фіксованою частиною. Лише у першій пробі інструктор вказує на зображення, дає вербальний антецедент (наприклад, запитує: «Що він робить?») та негайно вимовляє цільову відповідь (наприклад, «Він їсть»). Якщо дитина правильно повторяє відповідь, то відразу проводиться нова проба з тим самим візуальним стимулом, в якому інструктор знову ставить запитання та чекає 2 сек. Якщо правильна відповідь була зроблена протягом 2 сек., дитина отримує заохочення (жетон), а інструктор переходить до наступної проби. Якщо правильної відповіді не було, інструктор повертається до нульової затримки під час наступної проби. Послідовність проб із затримкою у 0 сек. та

у 2 сек. триває до тих пір, поки дитина протягом 2 сек. не відповідає правильно та повно у кожній пробі протягом 10-ти послідовних сетів. Якщо мала місце помилка дискримінації (наприклад, лунала відповідь «Він їсть», «Їсть» або «Спить» на вербальний антецедент «Хто це?») або комбінована помилка відповіді (наприклад, «Тато їсть»), правильна відповідь надається у повторній пробі із нульовою затримкою. Якщо дитина реагує вірно, то відбувається наступна проба із затримкою у 2 сек. Якщо дитина пропускає у відповіді «рамку», але демонструє точну дискримінацію (наприклад, каже: «Їсть» на запитання «Що він робить?»), інструктор запитує знову і негайно надає «рамку», промовляючи її фіксовану частину, але не всю цільову відповідь (наприклад, «Він...»). Якщо дитина відповідає вірно, то наступна проба поводиться із затримкою у 2 сек. Якщо дитина знову пропускає «рамку», інструктор повторно запитує та відразу надає вірну відповідь (наприклад, «Що він робить?» та «Він їсть») і запитує знов. Якщо дитина відповіла до того, як було поставлено питання (випереджувальна відповідь), інструктор ставить запитання, вказуючи на зображення і чекає відповіді дитини 2 сек. При цьому самостійні відповіді дитини завжди підкріплюються наданням заохочення, а у випадку помилки дитини застосовуються раніше описані відповідні процедури корекції помилок в залежності від типу помилки.

З метою узагальнення інтравербального коментування на завданнях, які включають відповіді на запитання до прочитаного тексту, слід використовувати вербальну або текстову підказки відповідно до розглянутого вище алгоритму. Такий тренінг доцільно розпочинати тоді, коли дитина називає всі об'єкти, дії, події та характеристики об'єктів, згадані в запитаннях, співвідносить прочитане слово з відповідним зображенням, вірно реагує на вербальні стимули, ефективно працює в форматі «доповнення фрази» з візуальною підтримкою та без, а також вільно читає всі слова, які будуть використовуватися у текстовій підказці.

Розвиток узагальненого інтравербального коментування у дітей з РАС є надзвичайно важливим для опанування навички складання розповіді за

картинками або схемами, а у перспективі — самостійної розповіді без візуальної підтримки; розуміння дитиною змісту окремих речень та текстів, які вона почула або прочитала; розвитку навички відповідати на запитання до тексту (у т.ч. у форматі вибору вірної відповіді з-поміж декількох варіантів) і навички переказу; розвитку власного мовлення та обсягу слухо-мовленнєвої пам'яті.

Список літературних джерел:

1. Carroll R. A., Kodak T. Using instructive feedback to increase response variability during intraverbal training for children with autism spectrum disorder. *The Analysis of Verbal Behavior*. 2015. Vol. 31. P. 183–199.
2. DeSouza A. A., Fisher W. W., Rodriguez N. M. Facilitating the emergence of convergent intraverbals in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2019. Vol. 52. P. 28–49.
3. Kisamore A. N., Karsten A. M., Mann C. C. Teaching multiply controlled intraverbals to children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2016 Vol. 49. P. 826–847.
4. Meleshkevich O., Axe J. B., Espinosa F. D. Effects of time delay and requiring echoics on answering questions about visual stimuli. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2021, Vol. 54 (2). P.725–743.
5. Oah S., Dickinson A. M. A review of empirical studies of verbal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*. 2009. Vol. 7. P. 53–68.
6. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард. Прикладной анализ поведения. Пер. с англ. — М.: Практика, 2016. — 864 с.

Лупандіна Вікторія,
вчитель трудового навчання,
керівник гуртка «Художня кераміка»
Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

УЧАСТЬ ВИХОВАНЦІВ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В РОБОТІ ГУРТКІВ ЯК ШЛЯХ АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Соціалізація дуже важлива для кожної людини, а для дитини з обмеженими можливостями здоров'я — особливо. Відомо, що соціальна активність не є вродженою якістю особистості, вона формується у процесі життя. Необхідно підкреслити, що досить ефективно цей процес відбувається у

підлітковому віці.

Взаємозалежність та взаємообумовленість процесів соціалізації та виховання розкривається, насамперед, через включення дітей в різноманітні види соціальних відносин, форми життєвої діяльності, а також формування свідомості. Важливим є також спрямування зусиль особистості на пізнання самого себе, застосування внутрішніх резервів.

Важливим аспектом соціалізуючого впливу школи завжди було трудове виховання. Активну роль у реалізації соціалізуючої функції школи відіграє позаурочна діяльність школярів, у якій вони набувають соціальні навички. Гуртківці можуть випробувати себе в різних видах творчої діяльності та обрати для себе напрям, який їм найбільш цікавий.

Для покращення соціальної адаптації вихованців Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 5» Харківської обласної ради, розвитку їх творчих здібностей з 1995 року в навчальному закладі відкрито, окрім швейної та столярної майстерні, майстерні з декоративно-прикладного мистецтва.

Майстерня з писанкарства – своєрідний музей писанки, де знайшли своє місце різні види оздоблення яєць: від традиційної писанки та бісерки-восковки до сучасного оздоблення аплікацією. У скляних кубах розміщені писанки різних регіонів України; копії експонатів з колекції професора М.Ф.Сумцова, які зберігаються в Харківському історичному музеї, писанки 20-30 років минулого століття. Діти мають змогу доторкнутися до старовини, навчатися у давніх майстрів, відроджувати стародавнє ремесло писанкарства та бісерки-восковки.

Майстерня з розпису деревини, мов квітка, прикрашена дитячими роботами з розпису: картинами на картоні, але розмалювати хочеться все навкруги, щоб світ став яскравіше, тому під розпис ідуть не тільки дощечки, лопатки, ложки з деревини, а й тарілки, фігурні пляшки.

У майстернях з художньої кераміки та гончарства навчаються давньому мистецтву виготовлення виробів із глини, пізнають секрети керамічного ремесла. Учні вчаться ліпити з глини іграшки, панно, тарілки, малу

скульптуру, а потім розписувати свої вироби. Для більшої виразності у деяких виробах діти додають виготовлені з бісеру деталі, частини композиції.

Гордістю закладу є майстерня з ткацтва, верстати для якої виготовляли за старовинними технологіями без жодного цвяху у м. Косів Івано-Франківської області спеціально для дітей, враховуючи різний зріст у різному віці. Також тут є верстати для дітей, які переважно все роблять лівою рукою. Учні дуже люблять ткати на цих верстатах рушники, килимки, серветки, гобелени. Малеча залюбки працює з повстю, виготовляє з неї м'ячики, прикраси, картинки.

Роботи гуртківців виставляються на різноманітних виставках, фестивалях, конкурсах дитячої творчості, соціальних проектах, де діти з особливими потребами не тільки беруть участь разом із звичайними учнями, а й посідають призові місця. Це такі проекти, як: Перша віртуальна Міжнародна виставка-конкурс «Світ гармонії», Дистанційний Міжнародний online-конкурс образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва «Симфонія кольорів - Самоцвіти», **Всеукраїнський дитячий конкурс графічного дизайну «Дитятко.Art»**, Всеукраїнський соціальний проект «Свято дитячих мрій», Всеукраїнська виставка-конкурс творчих робіт «Знай і люби свій край», Відкритий фестиваль дитячої художньої творчості «Таланти третього тисячоліття», Всеукраїнська виставка-конкурс науково-технічної творчості учнівської молоді "Наш пошук і творчість – тобі Україно!" та багато інших.

З дитячих тканих робіт, робіт з повсті, керамічних виробів створено колекцію одягу «Забавлянки», в якій виступають учасники шкільного колективу «Театр костюму «Аліса», що створений у 2004 році. Тканина для моделей колекції «Осінні барви» розписана у техніці «батик». Учасники театру костюму «Аліса» є неодноразовими переможцями та лауреатами багатьох конкурсів та фестивалів.

Виступи театру мод «Аліса» завжди яскраві, жваві, видовищні, насичені акторською майстерністю маленьких моделей.

Протягом багатьох років у навчальному закладі працює гурток жестової пісні. Репертуар гуртківців надзвичайно різноманітний – це пісні з народних

джерел, сучасних поп- та рок-виконавців. Виступи артистів жестової пісні нікого не залишають байдужими. Жоден захід у навчальному закладі не проходить без їх виступів.

Вихованці закладу із задоволенням відвідують спортивні секції з гольфу, футболу, волейболу. Найкращі спортсмени школи неодноразово брали участь у Всеукраїнських змаганнях з різних видів спорту. Випускники та учні брали участь у чемпіонатах Європи, світу та дефлімпійських іграх.

Досягнення дітей неможливе без взаємодії закладу з оточуючими, бо школа – не єдине місце, де формується й набуває соціального досвіду особистість. У вихованні й соціалізації беруть участь сім'я, різноманітні дитячі об'єднання, громадські організації. Особлива увага приділяється співпраці закладу з Українським товариством глухих, громадською організацією «Центр по фізичній культурі і спорту інвалідів «Інваспорт»». Участь у різноманітних соціальних проектах сприяє адаптації школярів з особливими потребами у соціум, вони діляться своїми творчими надбаннями, реалізують свій талант не тільки в окремому закладі, де вони навчаються, а й спілкуються з оточуючим світом.

Соціальні проекти мають, переважно, реабілітаційний характер і спрямовані на соціальну інтеграцію; залучення школярів з обмеженими функціями до активної участі у культурному житті країни. Прикладами таких проектів є: участь у проекті «Почути серцем», фестиваль творчості людей з обмеженими можливостями здоров'я «На крилах натхнення» відбувається за сприянням ВСГО «Конфедерація ГОІУ» в Харківській області, фестиваль творчості молодих інвалідів «Натхнення» які постійно організовує та проводить Департамент у справах сім'ї, молоді та спорту. Міжнародна освітньо-культурна Асоціація щорічно проводить конкурс-фестиваль дитячої творчості «Усі ми діти твої, Україно!», який проходить у ДП «УДЦ «Молода гвардія». Завдяки цьому проекту наші учні спілкуються з однолітками з різних регіонів України, поширюють свій світогляд, діляться своїми творчими надбаннями, які набули у гуртках, відчуваючи себе повноцінними членами суспільства.

Таким чином, участь учнів із особливими освітніми потребами в роботі гуртків, що полягає в реалізації творчих можливостей школярів з різними вадами фізичного розвитку, допомагає їм відчувати себе повноцінними членами суспільства, створює сприятливе психоемоційне середовище засобами спілкування з оточуючим світом та набутті навичок пристосування до умов життя.

Список літературних джерел:

1. Литовченко О.В. Сучасні моделі залучення дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти.

2. Формуємо соціалізуючий простір. Методичні рекомендації / укладач: Л.М. Назаренко – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014 - 52 с.

Омельченко Ірина,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ Україна

Кобильченко Вадим,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ Україна

ІНТРАСУБ'ЄКТНИЙ ТИП ВЗАЄМОДІЇ З ПЕРСОНАЛІЗОВАНИМ ІНШИМ (З УЛЮБЛЕНОЮ ІГРАШКОЮ ТА УЯВНИМ КОМПАНЬЙОНОМ) У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ: ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ ДІАГНОСТУВАННЯ

На рефлексійному рівні завдяки надситуативній позиції уяви стає можливим втілення інтрасуб'єктного типу взаємодії, який набуває значення в ексквізитних ситуаціях, позаяк саме в ситуаціях невизначеності взаємин актуалізується

рефлексійно-ціннісна функція комунікативної діяльності (через взаємодію дитини з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном). Завдяки надситутивній позиції уяви утворюється спів-значення – це смисл, який об'єднує хоча б два *Я*, що трансформується в *Ми*.

Вичерпне визначення зазначеного поняття у формулюванні «самоспілкування» знаходимо в енциклопедичному виданні за редакцією О. Бодальова. Самоспілкування людини в формі розмови (діалогу, роздумів) із самим собою задовольняє її базову потребу в саморозумінні й самооцінці, саморефлексії та самосвідомості, самопізнанні й самовизначенні, самообґрунтуванні та самоствердженні свого *Я*, що розкривається в станах (бажаннях і почуттях, настроях і переживаннях) і вчинках (думках і намірах, цілях і діях, діяльностях і діяннях) [5].

Партнером в інтрасуб'єктній взаємодії є сама людина – це образ реального *Іншого*, а в окремих випадках – образ уявного *Іншого* («віртуальний квазісуб'єкт» чи «партнер», «уявний співрозмовник»). Можна стверджувати, що в інтрасуб'єктній комунікативній діяльності людина спілкується з собою як із *Іншим*.

В операціоналізованому теоретико-емпіричному концепті дослідження інтрасуб'єктної комунікативної діяльності у дошкільників із типовим і затриманим розвитком у якості партнерів взаємодії нами обрані – улюблена іграшка та уявний компаньйон, які співвідносяться із соціально-психологічним типом *Іншого*: «Я – Інший як частина Я (персоналізований Інший)».

Проаналізувавши розвідки А. Бегояна, О. Чеснокової та М. Яремчук можемо визначити узагальнені функції уявного компаньйона (далі УК) в дошкільному віці: орієнтувальну, оцінну, компенсаторно-емоційно-замісну, компенсаторно-комунікативну компенсаторно-поведінково-рольову захисну [1, б].

Вивчення інтрасуб'єктного типу взаємодії з *персоналізованим Іншим* (з улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном) передбачало підбір релевантних завдань дослідження методик для діагностування

психологічних механізмів зазначеного типу взаємодії (ідентифікації і рефлексійної децентрації).

Бесіда з дітьми та анкетування дорослих про наявність улюбленої іграшки.

Метод бесіди. Даний метод використовувався з метою збору більш детальної інформації про існування феномену улюбленої іграшки. На першому етапі діагностування проводилася стандартизована й нестандартизована бесіда з дітьми. Дитячий варіант бесіди складався з чотирьох запитань, поставлених для вирішення наступних завдань: 1) виявити групу дітей, які мають улюблену іграшку; 2) з'ясувати особливості ставлення до неї, взаємодії з нею; 3) виявити найпоширенішу групу іграшок, які називаються в якості улюблених.

З метою залучення більш широкого спектра інформації про феномен улюбленої іграшки у дошкільників із ЗПР, експериментатор проводив анкетування з батьками. *Метод анкетування батьків про існування феномену улюбленої іграшки.* Метою анкетування батьків є порівняння отриманої від батьків і дітей інформації про прихильність дитини до певної іграшки; про особливості взаємодії з улюбленою іграшкою з позиції дорослого; вияв значення улюбленої іграшки в житті дитини з погляду дорослого.

Методика «Контур людини» С. Мінюрової.

Метою проведення методики є дослідження наочної форми самосвідомості й виявлення індивідуально-значущих об'єктів оточуючого середовища, зокрема *персоналізованих Інших*, образи яких представлені в самосвідомості дошкільників із ЗПР.

Методика є і проєктивною, і психосемантичною процедурою, тому що з одного боку, передбачає, що оперуючи вихідним матеріалом (образами об'єктів навколишнього середовища), дитина «проєктує» на них свої особливості внутрішнього світу. З іншого боку, відбувається реконструкція психосемантичного простору дитини, її образу «Я».

Методика «Контур улюбленої іграшки» О. Васіної.

Метою проведення методики є діагностика наочної форми самосвідомості й виявлення особливостей екстеріорізаційної ідентифікації, способів взаємодії і

діалогу з улюбленою іграшкою у дошкільників із ЗПР.

У процесі проведення якісного аналізу за результатами діагностики експериментатору необхідно порівняти результати отримані за методиками «Контур людини» і «Контур улюбленої іграшки».

О. Васіна відмічає появу нових, додаткових світів у межах контуру іграшки: світу «друзів» іграшки, світу спільних дій з дитиною, світу їжі іграшки [2].

Отже, дитина створює особливий світ улюбленої іграшки: це уявний світ, складений з реалій життя самої дитини. Експериментатор може говорити про наступні явища: інтеграція іграшки у повсякденне життя і картину світу дитини, спільність внутрішнього світу, наділення іграшки власним внутрішнім світом дитини, про ідентифікаційні процеси дитини з іграшкою, при цьому важливу роль відіграє екстеріоризаційна ідентифікація (одні й ті ж інтереси, значущі близькі, іграшка робить теж, що й дитина). Виконуючи дану методику дошкільник виявляє стан рефлексійних процесів (відбувається виділення себе як індивідуальності в навколишньому світі та усвідомлення цінності *Іншого*, що запускає спів-розуміння).

Інтрасуб'єктний тип взаємодії з персоналізованим Іншим (з уявним компаньйоном).

Специфіку інтрасуб'єктної взаємодії з персоналізованим Іншим (з уявним компаньйоном) можна дослідити через операціоналізовані показники: ідентифікацію, рефлексійну децентрацію. Визначені показники розкриваються в діагностичних методиках: опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного партнера» О. Чеснокової, М. Яремчук та інтерв'ю з дитиною про уявного партнера М. Taylor, В. Cartwright, S. Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук.

Опитувальник для батьків (вихователів) для виявлення феномена «уявного партнера» О. Чеснокової, М. Яремчук.

Опитувальник містить 19 запитань до дорослих (вихователів чи батьків). Загалом усі питання опитувальника можна розділити на 2 групи, так до 1 групи відносяться питання спрямовані на з'ясування специфіки ідентифікації дитини

з уявним товаришем (з 1 по 7 питань) та рефлексійної децентрації у стосунку з ним (з 8 по 19 питань).

Інтерв'ю з дитиною про уявного партнера М. Taylor, В. Cartwright, S. Carlson в модифікації О. Чеснокової, М. Яремчук.

Інтерв'ю можна проводити з дошкільниками починаючи з 4-ох років. Після опитування батьків у випадку їхньої вказівки на наявність феномена уявного партнера з дитиною проводиться інтерв'ю. Якщо дитина відповідаючи на питання про існування уявного партнера відповідає негативно, то дозволяється запитати про нього, назвавши його по імені (на підставі інформації, отриманої від батьків). У випадку позитивної відповіді можна починати інтерв'ювання дитини. В якості доповнення даних інтерв'ю експериментатор просить дитину намалювати уявного компаньйона. Детальний текст інтерв'ю містить запитання. Запитання інтерв'ю спрямовані на дослідження здатності до ідентифікації (з 1 по 5), та рефлексійної децентрації (з 6 по 25) з уявним компаньйоном.

Таким чином, більш детально ознайомитися з теорією і технологією діагностування інтрасуб'єктного типу взаємодії з *персоналізованим Іншим* (з улюбленою іграшкою та уявним партнером) можна в авторському посібнику «Психолого-педагогічні основи діагностування комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку» [4] і в монографії «Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія» [3].

Список літературних джерел:

1. Бегоян А. Н. Феномен «воображаемого партнера». Научно-методический журнал Евразия. 2009. №1-2 (2-3). С. 13–18.
2. Васина Е. Н. Отраженное Я в структуре самосознания: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва: Институт Психологии РАН, 2006. 22 с.
3. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.
4. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 185 с.
5. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011. 600 с.

6. Чеснокова О. Б., Яремчук М. В. Феномен «воображаемого партнера» в детском возрасте. Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 14–27.

Савчук Олена,
аспірантка Інституту спеціальної
педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Особливою категорією дітей з ООП є діти з порушенням слуху. За визначенням науковців діти з порушенням слуху різняться між собою за багатьма ознаками. Кожна дитина з порушенням слуху є унікальною у клінічному (стан слуху, ефективність корекції медико-технічними засобами, час виникнення порушення тощо), соціальному (час виявлення порушення та початку комплексної допомоги, міра залученості значущих дорослих тощо), мовленнєвому (жестомовна чи словесномовна родина, рівень опанування жестової та словесної мов), когнітивному та інших аспектах [5].

Створення оптимального освітнього середовища для дітей з порушенням слуху потребує розробки відповідних освітніх моделей, які б забезпечували потреби даної категорії дітей починаючи з раннього віку до здобуття загальної середньої освіти [5].

Науковцями освітнє середовище визначається як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти, систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Це середовище складає поле впливів на дитину: педагогічних, виховних, освітніх, професійних, соціокультурних [1].

Обґрунтовано доведено, що провідна роль у створенні освітнього середовища належить педагогові, від його готовності до такої діяльності прямо залежить ефективність освітнього середовища як фактору розвитку особистості дитини. Встановлено, що освітнє середовище разом зі зміною соціального оточення теж динамічно трансформується, тому педагоги спроможні його

змінювати адекватно новим вимогам лише за умови власного професійного зростання.

Робота з учнями з порушеннями слуху повинна будуватися на використанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування ключових компетентностей та технологій розумової праці. Співпраця педагога та дитини, партнерство, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – це основні умови для успішної самореалізації дитини з ООП в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина чи підліток не лише володіли сумою знань зі шкільних предметів, але й досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміли брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності необхідно повертати на виховання готовності кожного учня до вирішення власних завдань, визначення свого місця в житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів та інтересів відповідно до можливостей.

В умовах динамічного оновлення усіх державницьких інституцій найновішим каталізатором розвитку суспільства постає злиття основних інноваційних галузей. Такий підхід набуває істотного застосування в освіті, тобто він дає змогу модернізувати освітню систему.

Актуальною проблемою в освіті дітей з ООП залишається розроблення теоретико-методичних засад навчання дітей з особливими освітніми потребами, що є основою для впровадження нового Стандарту загальної середньої освіти, визначення умов та напрямів його реалізації для дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних та інклюзивних школах. За визначенням С.В. Литовченко, організація освітнього середовища для таких дітей передбачає практичне втілення сучасних підходів до адаптації/модифікації навчально-методичного забезпечення, зокрема, змісту, процесу навчання та результатів учнівської діяльності, напрямів розвивальної роботи відповідно до освітніх галузей, а також спеціальних корекційних занять, спрямованих на створення оптимальних умов здобуття освіти, соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство [6].

Створити найефективнішу модель реабілітаційно-освітнього простору – це, насамперед, знайти найкращі ідеї, що були втілені в життя, а далі застосувати ті, що найбільше відповідають потребам. Проте психолого-педагогічні засади формування освітнього середовища, які б базувалися на комплексному підході до організації освітньо-реабілітаційного процесу, повинні поєднувати як традиційні так й інноваційні, вітчизняні та світові здобутки психології, педагогіки і спеціальної освіти.

Сутність даної системи полягає у створенні середовища, у якому будуть формуватися усі компетентності (мовна, математична, фізична, міжособистісна, внутрішньо особистісна, природнича тощо) та відчуття дитини з порушеннями слуху.

Комплексний підхід передбачає послідовну взаємодію діагностико-консультативного, корекційно-реабілітаційного, навчально-виховного та соціально-психологічного напрямків роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яку здійснює команда різнопрофільних фахівців та батьків. Системний характер обумовлює наявність у цій роботі структур різних рівнів, індивідуальних і групових форм корекційних занять, відновлювальної, розвивальної та профілактичної спрямованості цілісної системи виховання, освіти й розвитку дітей на основі запровадження оновленого змісту й інноваційних технологій навчання.

Пріоритетним принципом створення освітнього середовища для дітей з порушенням слуху постає організаційно-психологічне поєднання програм психологічної та соціально-педагогічної реабілітації, а саме:

- Раннє втручання та корекція (програма консультування батьків та фахівців, театр фізичного розвитку і здоров'я, ліплення, образотворче виховання, формування елементарних математичних умінь, конструювання, розвиток мовлення, ритміка, музичне виховання тощо);

- Комплексний корекційно-відновлювальний, навчально-виховний процес (обов'язкові індивідуальні, групові, факультативні навчальні заняття);

- Позакласна, позашкільна виховна діяльність (мовно-літературна,

декоративно-ужиткове мистецтво, корекційні студії, ритміка, спортивні секції);

- Розвиток трудових навичок майбутньої професії (ознайомлення дітей з працею дорослих, з різними видами трудової діяльності, спрямованість до набуття навичок майбутньої професії).

Одним із завдань, яке повинно вирішувати відповідно організоване освітнє середовище, є підготовка дітей до опанування елементарними початковими знаннями, уміннями і навичками, спрямованими на подолання труднощів соціальної інтеграції. Зокрема, під впливом спеціально організованого середовища у них повинні виробитися уміння застосовувати отримані знання в різних навчальних і життєвих ситуаціях, готовність до контактів з однолітками, тобто досягатимуться завдання віддаленої перспективи. Навчальні досягнення дітей мають відповідати вимогам суспільства, яке є замовником формування у них відповідних компетенцій. Істотними характеристиками цього середовища є гнучкість, різноманітність, доступність у часі та просторі, які забезпечують дитині розуміння саме себе і навколишнього середовища, сприяють виконанню його соціальної ролі.

Отже, головною цінністю освіти стає розвиток в людині потреби і можливості вийти за межі того, що вивчається, здібності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток і самоосвіту. Таке уявлення діаметрально змінює підхід до освіти, особливо в його прогностичній інтерпретації: головне не система жорстко детермінованих освітніх установ, що обмежує свободу вибору, а дитина, для якої свідомо обирається індивідуальна освітня траєкторія відповідно до її інтересів і здібностей, що визначається її особливими освітніми потребами.

Список літературних джерел:

1. Гонтаровська Н.В., Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра. Київ, 2012.
2. Засенко В.В., Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ: Педагогічна думка, 2016, с. 68-77.
3. Концепція нової української школи. Київ, 2016.
4. Литовченко С.В. Перспективи розвитку спеціального закладу освіти (за

матеріалами обговорення із педагогами) // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Умань, 2020. № 4. С. 136-143.

5. Навчання дітей із порушеннями слуху: навчально-методичний посібник / С.В. Кульбіда, С.В. Литовченко та ін. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 216 с.

6. Таранченко О.М., Литовченко С.В. Федоренко, Жук В.В., Литвинова В.В., Шевченко В.М. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології. Навчально-методичний посібник. Київ, 2018.

Соколова Ганна,

доктор психологічних наук, доцент кафедри
дефектології та фізичної реабілітації

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського».

Одеса, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Як стверджують багаточисленні дослідження, традиційно для формування соціальної компетентності найбільш сензитивним є пубертатний період, що зумовлюється віковими особливостями дітей (Л. Виготський): емоційною нестабільністю, фізіологічними та соціальними факторами тощо. Взагалі соціальна компетентність є результатом соціалізації людини в конкретному віковому періоді. За визначенням І. Рябухи, соціальна компетентність підлітків – це компетентність дорослішання – «здатність» дитини аналізувати оточення навколо себе, адекватно оцінювати власні можливості й вибудовувати стратегії взаємодії з навколишнім світом [2]. Науковець акцентує увагу на головних особистісних процесах цього віку: прагненні до самоствердження та самовизначення, засвоєння соціальних ролей та статево-рольових стереотипів. Виходячи з цього, можна припустити, що розвиток соціальної компетентності підлітків залежить від створення психолого-педагогічних умов для прояву соціально-комунікативної активності, конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками спілкування, у процесі якої відбуваються зміни у світогляді, ціннісних орієнтаціях та установках. Цінності та норми суспільства передаються дітям у процесі навчання та виховання, привласнюються або ігноруються ними.

Важливо пам'ятати, що розвиток соціальної компетентності школяра

залежить від комплексної взаємодії закладу освіти, психолога й родини, ступеня складності індивідуальних завдань, що ставляться перед ними на усіх вікових етапах розвитку дитини.

В науці існує чітке розуміння тривалості процесу розвитку соціальної компетентності особистості: процес розвитку соціальної компетентності (позитивний або деструктивний) продовжується протягом усього людського життя.

Розвиток соціальної компетентності дітей є важливим для успішної реалізації дитини в соціумі на кожному віковому етапі та має певні особливості: прагнення розуміння себе та інших як особистості, яскраво виражена потреба в ідентифікації; зміна соціальних ролей; зростання потреби у спілкуванні та емоційній злагоді; процес дорослішання, пов'язаний з появою ряду особистісних проблем або досягнень, прагнення самостійності та індивідуальності тощо.

Окремі компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і стосунків) проявляються у цілісній компетентності особистості. Авторська позиція дозволяє припустити, що в процесі індивідуального розвитку в особистості формується цілісна соціально-психологічна якість, що дозволяє їй успішно реалізовувати свій внутрішній потенціал, взаємодіяти з іншими людьми, адекватно вирішувати стандартні та особливо нестандартні завдання, переживати почуття внутрішнього комфорту та психологічної захищеності – соціальна компетентність особистості.

Отже, соціальна компетентність є цілісною характеристикою дитини, яка зумовлює ефективність її взаємодії із соціумом. Соціальна компетентність як інтегральне утворення містить у собі знання про суспільство, механізми й сценарії міжособистісних інтеракцій, адекватні уявлення про соціальні об'єкти й ситуації, уміння прогнозувати їхній розвиток, а також навички самоконтролю, впливу на інших людей і особистісні якості, що визначають

характер взаємин.

Як і визначення соціальної компетентності, питання про її структуру є дискусійним, незважаючи на значний інтерес багатьох дослідників до цієї теми.

Тож, завдяки студіюванню спеціальної літератури з проблеми формування соціальної компетентності школярів визначаємо, що сформована соціальна компетентність дітей інсценує знання, вміння та навички, які вони застосовують у суспільному просторі, розкриває головні механізми їхньої соціалізації та адаптації. Водночас, сформована соціальна компетентність учнів характеризує їх, як відкриті до суспільства особистості, яка володіє навичками соціальної поведінки, соціальної адаптації, соціальної ідентифікації, індивідуалізації, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажання пізнавати навколишній світ.

Список літературних джерел:

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллект. моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпициной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.

2. Рябуха І. М. Зміст діяльності ліцею з соціальної адаптації учнів у гетерогенному суспільстві / І. М. Рябуха // Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України; за ред. Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініної. – К.; Миколаїв, 2008. – Вип. 1. – С. 275–282.

3. Стратегія, людські ресурси та інформація в управлінні / Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2011. – С. 85 – 172.

Трофименко Людмила,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МОТОРНОЇ АЛАЛІЇ

Моторна алалія – одне із найтяжчих і найменш вивчених мовленнєвих порушень. Упродовж багатьох років алалія привертала і привертає увагу багатьох учених – нейрофізіологів, нейропсихологів, психологів, лінгвістів, психолінгвістів, логопедів (М. Богданов-Березовський, Т. Візель, В. Воробйова, Б. Гриншпун, Г. Гутцман, В. Ковшиков, А. Лібман, Р. Левіна, О. Лурія, Є. В. Орфінська, Соботович, Н. Трауготт, М. Хватцев та ін.). З практичної точки зору, активний і широкий інтерес до проблем алалії можна пояснити зростаючою потребою у розвитку системи навчання і виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення: від діагностики (у тому числі диференційної від схожих станів) до розроблення шляхів корекційної роботи з подолання проявів порушень. З теоретичної точки зору, серед актуальних проблем алалії постають різні питання: розуміння і вивчення причин виникнення; пізнання структури і механізмів порушення мовленнєвої діяльності в умовах дизонтогенезу; симптоматики мовленнєвої патології та інше.

У наукових працях значної кількості дослідників представлено особливості мовленнєвого розвитку та структури порушення при алалії на основі використання різних критеріїв: фізіологічних, клінічних, психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних тощо. Та на сьогодні існує більше спільного у поглядах на алалію, ніж розбіжностей.

З точки зору неврологічних факторів розглядаються органічні ураження центральної нервової системи, які виникають у період розвитку дитини (пренатальний, натальний та постнатальний, тобто до формування мовлення): ураження премоторних та постцентральных відділів кори головного мозку, що в нормі забезпечують правильні, точні, координовані та автоматизовані рухи органів артикуляційного апарату. Центральним симптомом порушення

мовленнєвої (артикуляційної моторики) при алалії є апраксія (О. Лурія, Н. Трауготт, Є. Соботович) [6]. Залежно від локалізації ураження ЦНС виділяють дві форми моторної алалії: кінестетичну та кінетичну. Мовленнєва і немовленнєва симптоматика моторної алалії досить часто визначається третинними полями кори головного мозку, розташованими у зонах органічного ураження чи безпосередньо поряд із ними.

Зв'язок мовлення з іншими сторонами психічного розвитку розглядається авторами в тому аспекті, що у дітей із моторною алалією спостерігається затримка психічного розвитку: зниження інтелектуальної активності, інфантильність, конкретність мислення, швидке психічне виснаження, емоційна нестабільність, відсутність стійкого інтересу до знань, зниження словесної пам'яті та інше. У літературі існує широкий спектр досліджень особливостей інтелектуального розвитку дітей з алалією (Р. Левіна, В. Орфінська, Н. Трауготт, В. Ковшиков, Р. Белова-Давид, Є. Соботович та ін.). Деякі автори відмічають у них складний і неоднозначний характер інтелектуальних порушень. Значна кількість протиріч у дослідженнях свідчить про складність і недостатнє вивчення проблеми, одна з яких полягає у питаннях про залежність мовленнєвих порушень і особливостей психічного розвитку, про питому вагу мовленнєвого порушення у картині наявних відхилень психічного розвитку тощо (Є. Соботович) [2]. Дослідження авторки показують, що відхилення в інтелектуальному розвитку дітей з алалією мають складний характер. Зазвичай, моторна алалія частіше визначається як тяжке первинне мовленнєве порушення у дітей з первинно збереженим інтелектом. У літературі відмічається, що порушення вербального інтелекту мають вторинний характер: труднощі виконання інтелектуальних дій і задач з участю словесно-логічного мислення з оформленням відповіді у словесній формі. У той же час усі інші психічні функції розвиваються нормально. Ці дані входять в комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей з алалією: аналіз анамнестичної карти розвитку, обстеження психічних процесів (уваги, сприймання, пам'яті, моторики, контролю різної модальності), особливості мисленнєвої діяльності; обстеження

усіх систем мовлення; спостереження за особливостями поведінки дитини і її емоційно-вольової сфери, соціалізації.

Науковці наголошують, що недоліки мовлення дітей з моторною алалією спричиняють несформованість комунікативних здібностей, умінь і навичок міжособистісного спілкування та комунікативної компетентності загалом (Л. Волкова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тищенко, С. Шаховська та ін.). Адже саме порушення вербального спілкування, бідність мотиваційних засад, недостатнє володіння комунікативними вміннями, недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей, що виступають основою адаптації людини до соціального середовища, комунікативна пасивність є основною тенденцією у становленні комунікативної діяльності дітей з алалією [1].

Успіхи у вивченні алалії в роботах новітнього періоду досягнуті завдяки тому, що дослідники у своїй діяльності почали широко опиратися на методологію комплексного підходу до аналізу порушення як сукупності симптомів. Переважаючим у цьому є психолінгвістичний аспект вивчення, представлений у роботах Б. Гриншпуна, В. Ковшикова, Є. Соботович, В. Тищенка та інших.

Представники психолінгвістики досліджують алалію з точки зору первинного недорозвитку мовних систем, тлумачення механізмів формування мовленнєвої діяльності в умовах порушеного розвитку: порушення фонетико-фонематичної та лексичної систем, порушення мовного аналізу та синтезу (фонетичного і морфологічного), що призводить до викривленого розвитку граматичних систем, труднощів формування зв'язного мовлення (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності). Лінгвістична (мовна) компетентність – необхідна база для мовленнєвої практики, яка включає систему практичних знань про звукову, лексичну і граматичну сторони мовлення. З точки зору психолінгвістики, при алалії досліджується процес сприймання і породження мовленнєвих (усних і письмових) висловлювань (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності) (О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.).

Алалія – неоднорідна за своїми механізмами, проявами і ступенем вираженості мовленнєвого порушення. Відповідно до принципу класифікації порушень мовленнєвого розвитку, розробленого Є. Соботович, – розгляд природи мовленнєвих труднощів з урахуванням психолінгвістичної структури і механізмів порушення мовленнєвої діяльності – дослідницею описано зміст цих мовленнєвих порушень. Так, при моторній алалії спостерігаються відхилення у оволодінні знаковою формою мови (правилами поєднання і використання знаків у процесі породження мовлення), виділено недорозвиток мовлення з первинним порушенням лінгвістичного й комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, спричинений ураженням механізму породження мовлення [3]. Мовні порушення при алалії проявляються в труднощах оволодіння та використання дитиною синтагматично та парадигматично організованих мовних одиниць, пов'язаних зі звуко-складовою структурою слова, синтаксисом, словотвором, морфологічною словозміною, процесами трансформації внутрішньої структури вислову у поверхневу, розуміння складних логіко-граматичних конструкцій тощо. Дослідниця запропонувала використовувати термін «експресивна алалія», оскільки термін «моторна алалія» не зовсім коректно відображає сутність деяких форм цього порушення. Залежно від рівня порушення породжувального механізму з урахуванням психолінгвістичної структури і механізмів мовленнєвої діяльності авторка виділила два різновиди експресивної алалії.

1. Синтагматична форма алалії, зумовлена недостатністю суцесивного синтезу, що забезпечує засвоєння лінійної організації мовних знаків і оперування ними у процесі внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання (етап його мовного оформлення).

2. Парадигматична форма алалії, зумовлена ураженням вищих узагальнювальних функцій кінетичної ланки механізму відтворення мовлення. Наслідком цього є порушення формування рухових образів фонем, морфем і слів, а також парадигматичної організації фонологічних і морфологічних граматичних одиниць мови, а відповідно і неможливість їх правильного вибору

у процесі програмування мовленнєвого висловлювання на етапі його мовного оформлення.

Отже, у дослідженні алалії теоретичного і практичного характеру важливі точки зору багатьох учених, які вивчали алалію як багатоаспектне і складне порушення мовленнєвого розвитку.

Список літературних джерел:

1. Пахомова Н. Г., Баранець І. В. Особистісний потенціал дитини старшого дошкільного віку із моторною алалією: психологічні особливості розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. 4(89). С. 75-87.

2. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

3. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев: КГПИ им. А.М. Горького, 1981. 149 с.

4. Тищенко В. В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 15. С. 181-186. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_44

5. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. 104 с.

6. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово». 2014. 672 с.