

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII
GRZEGORZEWSKIEJ
CONCORDIA UNIVERSITY OF EDMONTON
ГО "НТІ " ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ"
УКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ГЛУХИХ
ЦЕНТР СЛУХОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ «АВРОРА»
ГО «АСОЦІАЦІЯ ДІЄВИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ»



**Матеріали ІХ Міжнародного конгресу
зі спеціальної педагогіки та психології
«ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ МИРУ І ВІЙНИ»**

(25-26 жовтня 2023 року)

м. Київ

УДК 376.378.147.

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ МИРУ І ВІЙНИ». Матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2023. – 625с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2023 **«Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни» (25-26 жовтня 2023 року).**

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

© Інститут спеціальної педагогіки
і психології ім. М. Ярмаченка
НАПН України, 2023
© Автори статей, 2023

З М І С Т

Абакумова І. В.,

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШИХ
КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 14

Андрєєва О. В.,

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В
ХАРКОВІ: ВИКЛИК, СКЛАДНОЩІ ТА НАДБАННЯ 18

Анохіна О. А.,

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В
ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 23

Аркадьєва О. О.,

СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ
У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДЦП 27

Бабяк О. О.,

РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ШКОЛЯРІВ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 32

Барабан К.,

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ
5-10 КЛАСІВ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО
СТАНУ 36

Бацура Г. В.,

СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ – ЗАПОРУКА СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ
В УМОВАХ ВІЙНИ 40

Башара В. О.,

КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ЗАСІБ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ 45

Березюк А. М.,

ЗБЕРЕЖЕННЯ, ПІДТРИМКА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ У
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ПІД ЧАС ВІЙНИ 48

Білогаш О. Ф.,

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В
ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ТА ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ 54

Біневич І.В.,

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 62

Блеч Г. О.,

МОВЛЕННЄСВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ПЕРЕДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ 65

Бобренко І. В.,

ОСОБЛИВОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ

ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	71
Бурдельна О. В., ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ТА СПІЛКУВАННЯ, НАВЧАННЯ ЇХ СПОСОБІВ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ	77
Бурденюк І. М., СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	82
Вікторов І. В., КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТРУДНОЩІ РІЗНОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ	87
Волошина О. Ю., ОСОБЛИВОСТІ МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	91
Воробйова В. В., ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	94
Гладченко І. В., РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ	98
Головата Ю. І., ПСИХОЛОГІЧНИЙ РАННІЙ СУПРОВІД РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА	103
Горпиненко В. С., ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЕТИКИ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	106
Грибань Г. В., СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ	113
Губарь О. Г., РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУСПІЛЬСТВА В СУЧАСНИХ УМОВАХ	117
Гудзенко Н. Г., ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ	121
Данилова З. І., КОРЕКЦІЯ ПРОЦЕСІВ СПРИЙМАННЯ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ	128
Данілавічюте Е. А., СТРАТЕГІЇ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ	132

Дармограй І. В., ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО ТА УСНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТПМ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ	139
Дігтенко М. В., ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	144
Дмітрієва О. І., ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ	150
Докучина Т. О., ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	154
Дубич М. В., МЕТОДИКА МИКОТО ШИЧИДИ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ВЗАЄМОДІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП	157
Дубук Н. В., ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ГЛУХИХ УЧНІВ В НУШ	163
Дука В. В., ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	168
Єфименко М. М., «СТУПАЛКИ-ЛОГОС» – АВТОРСЬКА МЕТОДИКА (М. М. ЄФИМЕНКО, М. Д. МОГА) СТИМУЛЮВАННЯ МОЗКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПОЛІПШЕННЯ ТА КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ	174
Жадленко І. О., АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ- ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	178
Жук В.В., ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ	182
Зборовська Н. А., УМОВИ ТА ВИМОГИ ПРАЦІ ДЛЯ ГЛУХИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ В НІМЕЧЧИНІ НА ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ	186
Зіневич Т. В., ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	191

Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д., Галій А. І., ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ СІМЕЙ	194
Каменська Н. М., ПЕДАГОГИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УКРАЇНІ І ЗА КОРДОНОМ: ОЧІКУВАННЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ	200
Катюрженко Д. І., РАННЄ ВТРУЧАННЯ І ДІАГНОСТИКА: КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ЗДОРОВ'Я І БЛАГОПОЛУЧЧЯ	205
Кашапова О. В., ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	210
Квітка Н. О., ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	215
Кисла О. П., ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА	220
Кобильченко В. В., ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ВІЙНИ	226
Ковальова А. П., АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ	232
Ковальова О. М., СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	236
Когтев А. В., ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ: МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ, ПОГЛЯД У МАЙБУТНЄ	243
Корнійчук Н. П., ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	248
Корольова Н. В., ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: КОРОТКИЙ ЕКСКУРС	253
Кравець К. В., ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ	256

Кудрявцева А., ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ МОВЛЕННЄВО-ЖЕСТОВОГО МАТЕРІАЛУ В КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНОМУ ПЛАНУВАННІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В 5-10 КЛАСАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	260
Кузьміна С.В., ПЕРСПЕКТИВИ ПОШУКУ ОПТИМАЛЬНИХ ІННОВАЦІЙ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМИ ГРУПАМИ	262
Куліш Б. Ю., ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	270
Купрас В. В., Зозуля Н. В., УПРОВАДЖЕННЯ АДАПТОВАНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	275
Купрас В. В., Ромашко М. Л., ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКІСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ВІЙНИ	279
Курзіна М. О., ДОСВІД ДІЯЛЬНОСТІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА №6» МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	283
Лагода Н. М., ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ПОСТУПУ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	289
Лапін А. В., ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛЕГОДІАГНОСТИКИ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	294
Легкий О. М., Кондратенко С. В., РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ	300
Литовченко В. П., БЕЗБАР'ЄРНА ІНФОРМАЦІЯ: ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ СТОМАТОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ ТА ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	305
Лісненко О. М., ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ПІКТОГРАМ ВДОМА, НА ЗАНЯТТІ З ЛОГОПЕДОМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ АБО В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	309
Луценко Л.М., Романовська О.О., Корочкова Н.В., ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ДОСТУПНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	313

Ляшенко В. В., ПЕРСПЕКТИВИ І ПРОБЛЕМИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ	323
Мазурик Т. В., ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: ЗДАТНІСТЬ ЗАБЕЗПЕЧУВАТИ СПРИЯТЛИВІ УМОВИ ДЛЯ КОЖНОГО УЧНЯ	328
Мартинчук О. В., Бородата Жоана, Гомон Яна, Кордиш Юлія, АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ У КОНТЕКСТІ РОЗРОБЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ПРОФІЛЮ ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ	332
Мартинюк З. С., СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РИНОЛАЛІЄЮ	337
Матусевич Г. В., РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ	342
Микитюк Ж. М., ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ ВПО ПІД ЧАС ЇХ ПЕРЕБУВАННЯ У ХУТСЬКІЙ СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ І-ІІІ СТУПЕНІВ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ	344
Миколайчук А. В., НЕНАСИЛЬНИЦЬКЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	348
Міськов Г. В., ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ГЛУХИХ ЗДОБУВАЧІВ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ	354
Москалюк І. В., ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО КЛІМАТУ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ	358
Мякушко О. І., ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІК АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	362
Новіцька Л. Ф., ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НУШ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ	368
Обухівська А. Г., ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ І ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	373
Овчаренко О. Ю., ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	379

Омельченко І. М., МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ	381
Омельченко М. С., Ждимора С., ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	388
Паніцька І. С., ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ОСВІТНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	393
Панок В.Г., ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ	398
Пирог Н. Ю., Солод С. Ю., ВАЖЛИВІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ПРОЦЕІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД	401
Погребняк В. О., ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ	405
Подопрігора Т., Безрукава О., ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ООП В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	408
Провальна Н. О., ЕФЕКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ ТРУДНОЩІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	411
Прохоренко Л. І., ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ	416
Ревуцька О. В., Лисенко Л. М., ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНА СИСТЕМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНИХ І МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ	419
Рібцун Ю. В., МЕТАФОРІЧНІ АСОЦІАТИВНІ КАРТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХО- МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНО- МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ	424
Савінова Н. В., Нездатна А. Ю., ВПЛИВ ІГРОТЕРАПІЇ НА ДИНАМІКУ ЛОГОКОРЕКЦІЇ	429

Садова А. П., Федорченко Д. А., АДАПТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ	433
Сергєєва Н. В., ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ УКРАЇНИ	438
Серпутько Г. П., ДЕЯКІ ВИМОГИ ДО ДРУКУ ЛІТЕРАТУРИ, ЩО ВИДАЄТЬСЯ В УКРАЇНІ ШРИФТОМ БРАЙЛЯ ТА В УНІВЕРСАЛЬНОМУ ДИЗАЙНІ З ВИКОРИСТАННЯМ ШРИФТУ БРАЙЛЯ	445
Сіденко Ю. О., ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РАС	450
Скакодуб Т. С., ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)	453
Скрипник Т. В., Стратулат Н. М., ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОПОМІЖНОГО ОБЛАДНАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ АДАПТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ	459
Спїцина О., ОРГАНІЗАЦІЯ КОМПЛЕКСНОГО ПЛАНУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ СЛУХО-ЗОРО-ТАКТИЛЬНОГО СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ В 5-10 КЛАСАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	463
Стандрїйчук А. В., ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІЧНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД, ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	465
Стацюк Н. В., ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	470
Супрун М. О., СЛОВО ВДЯЧНОСТІ АКАДЕМІКУ ВІТАЛІЮ ІВАНОВИЧУ БОНДАРЮ (ДО 85-РІЧНОГО ЮВІЛЕЮ)	475
Сухарева Л. А., ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	481

Сухіна І. В., ПСИХОЕДУКАЦІЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ	484
Суятинова К. Є., ОЦІНКА ПОТРЕБ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	488
Тамоян Н. В., КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ ПОСЛУГИ РАНЬОГО СУПРОВОДУ	492
Таранченко О.М., УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ: ВИЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ	497
Терещенко О., ПЕРЕКЛАДАЧ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЛАНКА В ЖИТТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	502
Товстоган В. С., МИРОТВОРЧІСТЬ ТА МИРОБУДУВАННЯ ЯК ПРИНЦИПИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	505
Трикоз С., ТЕХНОЛОГІЇ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАВКОЛИШНІМ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	510
Трофименко Л.І., СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ	514
Ханзерук Л. О., ЯКІСНЕ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНИХ ПОТРЕБ ЯК ІМПЕРАТИВ	519
Хомик Т. В., Михайлюк М. В., ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ	521
Хорішман О. П., ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ПУБЕРТАТНОЇ КРИЗИ ЗАСОБАМИ АРТ- ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	525
Хотенюк О.М., ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ	530
Хотенюк І.М., ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	535
Храновська Л. В., ГАРМОНІЙНЕ ПОЄДНАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТА ТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	

У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	538
Цимбалюк Н. П., Лукачук І. Д., Лозинська М. П., Білецька Н. М., СИСТЕМА РОБОТИ КЗ ЛОР «БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО- РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР СВЯТОГО МИКОЛАЯ»	543
Цуркан І. О., ОСНОВНІ ЗАСАДИ В РОБОТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ (КППС) У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ	548
Чебаненко О. І., Бартман О. С., ЗНАЧЕННЯ ДОСТУПНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОВНОЮ ВТРАТОЮ СЛУХУ	552
Чеботарьова О. В., СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ	557
Чепчина І. І., УКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ГЛУХИХ: НАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	562
Черета О., АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ	571
Чорноконь С. В., ВИКОРИСТАННЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ ВПРАВ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	574
Шабаліна Н. Д., ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБОМ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ	579
Шапочка К. А., ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ЗНЯТТЯ СТРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ООП В УМОВАХ ВІЙНИ	584
Шевцов А.Г., Ласточкіна О. В., МЕТОДОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО ТА ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА ОРГАНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	591
Шишко І. М., ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ	596
Юрченко Ю. М., РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ: ЗМІНИ ТА ПРИСТОСУВАННЯ ДО СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ	600
Якимова Я. Л., ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	604

Якимчук Г. В., ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДИТИНИ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЦЬМИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	609
Яковлева С. Д., ВИХОВАННЯ СУСПІЛЬНОГО ДОСВІДУ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	613
Ярмола Н.А., ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	618
Anna Kurienkova UTILIZATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN REMOTE SPEECH THERAPY SESSIONS WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS	622

Абакумова Ірина Вікторівна,
аспірантка відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Система трудової підготовки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах модернізації змісту освіти потребує удосконалення відповідно запитів сьогодення. Основними завданнями трудової підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями є виховання мотивованого ставлення до праці, формування відповідних якостей особистості (вміння працювати в колективі, відповідальності тощо), корекція і компенсація засобами трудового навчання порушень фізичного і розумового розвитку, професійна підготовка до виробничої праці.

Кожний етап трудової підготовки в умовах спеціального закладу освіти вирізняється цілісністю і завершеністю та спрямований на реалізацію певної частини загальних завдань освітнього процесу; формування знань, умінь та навичок, розвиток позитивних якостей особистості, реалізацію міжпредметних зв'язків, відповідає основним дидактичним принципам навчання.

Перед кожним етапом особлива увага приділяється вивченню стану трудових здібностей школяра . Це дозволяє попередньо визначити доступний для кожного учня напрям трудової підготовки та цілеспрямовано і ефективно проводити корекційну роботу.

Система професійно-трудова підготовка учнів у спеціальному закладі освіти функціонує в умовах єдиного внутрішнього та зовнішнього простору, організація якого базується на положеннях гуманістичної педагогіки , ранньої педагогічної допомоги , а також на принципах диференційованого , індивідуального та діяльнісного підходів.

Метою професійно-трудова підготовка учнів є розвиток їхніх здібностей, можливостей до усвідомленої трудової діяльності , підготовка до

самостійного життя. Ця робота здійснюється у межах допрофесійної трудової підготовки у спеціальному закладі загальної середньої освіти на основі достатнього матеріально-технічного забезпечення шкільних майстерень. Важливим є також фахова підготовка кваліфікованих педагогів, які враховують індивідуальні особливості кожного учня, налагоджують ефективну роботу з опанування старшокласниками базових профілів трудового навчання. Охарактеризуємо деякі з них.

Офісно-палітурна справа. Цей профіль передбачає ознайомлення з матеріалами та інструментами, які використовують при роботі в цій справі. Основні завдання профілю: розвивати загальні трудові вміння і навички та на їх основі коригувати психофізичний стан учнів; навчити школярів виконувати як ручні, так і машинні технологічні операції, спочатку прості, потім більш складні; виробити в учнів чітке розуміння професійної термінології; розвинути мову учнів на основі їх практичної діяльності; навчити школярів планувати свою роботу, користуватися техніко-технологічною документацією (складати ескізи, читати креслення і працювати по ним); виробити в учнів досить міцні професійні навички поводження з матеріалами, інструментами (принтери, біндери та ламінатори), навчити прийомам самоконтролю за правильністю виконуваних дій; навчити елементарному розрахунку при витраті матеріалу.

Гончарна справа. У процесі опанування профілем з гончарної справи учні знайомляться і оволодівають прийомами роботи на гончарному колі, навчаються формувати вироби на колі, розписувати готові вироби за зразками, що розвиває фізіологічний та розвантажує психологічний стан учня. Працюючи з глиною, в учня розвивається дрібна моторика рук, орієнтування у просторі, логічне мислення, фантазія, уява. Вивчення символів, орнаментів, різноманітного глиняного посуду, традиційних глиняних іграшок дає можливість знайомитися учням із різною культурною спадщиною України.

У процесі навчання на гончарному крузі в учнів розвиваються художні і творчі навички, виховується старанність, організованість, працьовитість,

самостійність, акуратність. Під час навчання в майстерні, на гончарних кругах, велика увага приділяється техніці безпеки.

Декоративно-ужиткове мистецтво. Цей профіль передбачає опанування школярами основ декоративно-сувенірної справи. Учні знайомляться з матеріалами та інструментами, які використовують при виготовленні сувенірних та подарункових виробів. Основні завдання профілю: забезпечити застосування знань про виготовлення виробів із природного матеріалу, різних видів паперу, пінопласту, тканини, дерева, фанери, воску, парафіну, мильної основи; моделювання та конструювання виробів; навчити школярів виконувати як ручні, так і машинні технологічні операції; виробити в учнів чітке розуміння професійної термінології; уміння вчитися самостійно створювати сувенірні вироби за власною уявою; уміння приймати відповідні рішення від яких залежить успіх проєкту; уміння виконувати математичні підрахунки під час використання певних матеріалів і елементів об'єкта проєктування; навчити школярів планувати свою роботу та користуватися техніко-технологічною документацією (складати ескізи, читати креслення і працювати по ним); виробити в учнів досить міцні професійні навички поводження з матеріалами, інструментами (електролобзик, шліфмашина, дріль, випалювач, термопістолет); навчити прийомам самоконтролю за правильністю виконуваних дій.

Швейна справа. Вивчаючи загальний курс швейної справи, учні (дівчата) опановують окремі технологічні операції та виготовлення виробів в цілому, знайомляться з основами технології обробки деталей та їх з'єднання, етапами виготовлення виробу, починаючи від початкової операції (проєктування і побудова креслення) до завершальної (остаточної обробки). Старшокласники знайомляться з технічними і технологічними властивостями тканин та їх доцільним використанням, отримують інформацію про машини та пристрої, які використовуються у швейному виробництві. Достатнє оволодіння цими знаннями і практичними уміннями дає можливість учням самостійно виготовляти речі для дому (торбинки, наволочки, рушники, простирадла),

лагодити одяг і білизну, використовувати різні тканини, нитки, фурнітуру тощо.

Учні опановують основи професії та удосконалюють трудові уміння, а саме: види обробки деталей виробу та і з'єднання; опановують технології виконання швів, стібків, способи обробки зрізів деталей. Вони навчаються виготовляти та ремонтувати робочий одяг: фартухи, рукавиці, спеціальний одяг. Для проведення занять у майстерні необхідним є обладнання: електричні швейні машини, манекени, плакати, наочні посібники. Удосконалюють навички шиття ручним і машинним способом.

Квітникарство. Курс передбачає оволодіння учнями навичками догляду за рослинами, що сприяє розв'язанню завдань естетичного та екологічного виховання, а також розвитку загальношкільних умінь. Вивчення учнями цього курсу передбачає: ознайомлення з роботами щодо вирощування рослин (наприкладі невимогливих квітково-декоративних культур); ознайомлення з умовами вирощування і правилами догляду за кімнатними рослинами; оволодіння знаннями, необхідними для вирощування, догляду за різними видами рослин; набуття практичних умінь і навичок з вирощування розсади квітково-декоративних рослин та ін..

Отже, варіативність вибору профілів професійно-трудового навчання сприятиме соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, яка забезпечується на заняттях професійно-трудового навчання. Під час освітнього процесу забезпечується можливість формувати та удосконалювати у старшокласників необхідні навички самообслуговування, ведення домашнього господарства, орієнтування в навколишньому середовищі. Крім того, ці заняття сприяють засвоєнню прийнятих у суспільстві норм поведінки, виробленню навичок спілкування з оточуючими людьми.

Система професійно-трудового навчання реалізується на основі створених організаційно-педагогічних умов у спеціальному закладі освіти, що дає змогу педагогам достатньо ефективно та успішно формувати знання та навички соціальної спрямованості в учнів.

Список літературних джерел:

1. Бондар В.І., Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. К.: «МП Леся», 2010. 168с.
2. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
3. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Київ: Симоненко О.І., 2020. 350 с.
4. Тороп К.С. Корекційний та компетентісний потенціал трудового навчання. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник, Дніпро, 2018. 276 с.

Андрєєва Олена Василівна,
учитель інформатики та математики,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради, м.Харків, Україна

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ХАРКОВІ: ВИКЛИК, СКЛАДНОЩІ ТА НАДБАННЯ

Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5» Харківської обласної ради було засновано священиком Василем Ветуховим у 1896 році, як училище для людей з особливими освітніми потребами, для людей, в кого є порушення слуху. З початком повномасштабного вторгнення РФ до України, вчителі прийняли виклик стосовно забезпечення дітей можливістю отримувати освіту, але зіткнулися з проблемою наявності/відсутності гаджетів та забезпечення зв'язку Інтернет.

Харків опинився під обстрілами в ранці 24 лютого 2022 року, було розпочато повернення дітей до сімей, евакуацію тих, чий батьки в перші години потрапили під окупацію. Заклад опинився на межі бойових дій. В багатьох

районах міста взагалі тривалий час не було світла та зв'язку. Діти, що здобувають освіту в нашому закладі, мешкали в більшості в передмісті, в селищах області. Певна кількість дітей, що знаходилась в школі, була розлучена з батьками в наслідок окупації в перший день війни. Певний відсоток дітей разом з батьками вирушило за кордон в країни Євросоюзу, де частина перебуває й зараз. Не зважаючи на всі труднощі, школа стала центром вирішення всіх питань стосовно виживання, існування, продовження освітнього процесу, психологічної підтримки.

Діти повинні мати можливість здобувати освіту саме в нашому закладу (зараз – дистанційно). Заклад працює за загальноосвітніми навчальними програмами, але має додаткову складову щодо розвитку слухо-зоро- тактильного сприймання мовлення та формування вимови. Це та складова, що надає особливі освітні можливості нашим дітям.

В нашому закладі освіти використовуємо два основних підходи до корекційно-педагогічної роботи з дітьми:

1) білінгвістичний підхід, що ґрунтується на включенні у систему головних засобів педагогічного впливу на глухих дітей жестової мови поряд зі словесною.

Використання жестів у навчально-виховному процесі дозволяє збільшити обсяг навчальної інформації, прискорити її передачу і сприйняття учнями. Це у свою чергу дозволяє розширити коло навчальних предметів і галузей знань, що сприяє більш широкому розвитку пізнавальної діяльності, мислення дітей з порушеннями слуху;

2) навчання дітей словесній мові. У зв'язку з засвоєнням мовлення розвивається словесно-абстрактне мислення. У наших дітей повинна розвиватися мовленнєва здатність як особливий вид мовленнєвої активності, яка допомагає інтуїтивно вгадувати зміст висловлювань у процесі спілкування.

В умовах дистанційного навчання важливим є наявність ноутбуку або планшета з достатнім за розміром екраном. Незалежно від віку дитини, кожне заняття починається з розвитку мовленнєвого дихання. Відмінність є в тому, що

старші за віком здобувачі освіти вправи виконують за наслідуванням. Для малечі виконується попереднє навчання та консультації для батьків, виготовлення спеціальних засобів для виконання вправ, які використовуються під час корекційних занять (пушинки, пір'їни, паперові тваринки, рибки, метелики та інш.). Вправи можуть бути достатньо різноманітним, вони обов'язково повинні відпрацьовуватись і чергуватись.

Корекційна робота містить артикуляційні вправи, які готують дитину для відпрацьовування звуків; роботу над звуками: постановка звуку; автоматизація звук (діти з задоволенням виконують інтерактивні вправи з автоматизації звуків); диференціація звуків. Дуже важливим етапом корекційної роботи для здобувачів освіти середньої та старшої школи є робота з текстами за темами. В умовах дистанційного навчання корекційна робота з текстами базується на матеріалах з навчальних предметів. Така робота має не тільки корекційну спрямованість, а й допомагає дітям засвоїти навчальний матеріал, поширити словниковий запас з навчальних предметів, підвищує вмотивованість здобувачів освіти до корекційних занять.

Для занять з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та розпізнавання немовленнєвих звуків використовуємо звукові доріжки з записами звуків та обов'язковий супровід картинками відповідних створеному звуку (тварини, машини, шум дощу, плеск води та ін.). Розпізнавання мовленнєвих звуків відпрацьовується за матеріалом знайомого тексту (складів, слів, словосполучень, речень): розпізнавання слухо-зорово; зчитування з губ; розпізнавання за екраном (для дітей з залишками слуху). В зв'язку з відсутністю тактильного контакту, необхідно залучати до корекційної роботи батьків. Важливо надати інформацію для батьків наскільки важливим є навчити дитину користуватися залишковим слухом. Метою занять є покращення сприйняття мовленнєвих та немовленнєвих звуків.

Здійснення освітнього процесу, зокрема проведення корекційної роботи в освітньому процесі залежить від декількох факторів (порядок умовний):

- наявність гаджетів, як у педагога, так й у кожної дитини;

- наявність відповідних програм та підключення до мережі Інтернет, наявність електричного струму взагалі в умовах війни;
- вміння працювати з відповідними сервісами для здійснення освітнього процесу;
- психологічний стан кожної сторони;
- наявність цілі – здобуття знань, надбання навичок, закріплення знань;
- зберігання здоров'я та спокійного настрою.

Перше – наявність гаджетів. Немає таємниці, що певна частина сімей здобувачів освіти не має коштів придбати ноутбук. Педагогам було надано робочі ноутбуки в користування. Щодо дітей, то незначна кількість дітей отримала гаджети для користування, менш 10%. Це здобувачі освіти з початкових класів, що взагалі не мали електронних засобів. На жаль, це величезна проблема. Є певна кількість сімей, в яких дитина має виключно смартфон батьків. Про яке збереження здоров'я дитини тоді маємо вести мову, якщо дитина має розглядати весь матеріал на маленькому екрані, дивитися на ньому поясненні вчителя.

Друге – наявність електричного струму та Інтернету. Педагоги пересувались містом у пошуках місць, щоб вийти на зв'язок з дітьми та провести заняття. В Харківському метрополітені на станціях, у супермаркетах було облаштовано місця для зарядки гаджетів, наявний Інтернет. Було встановлено захисні споруди, які мають все необхідне для здійснення зв'язку.

Взимку були встановлені намети для обігріву та зарядження гаджетів. Наразі ситуація стабілізувалася. Та й харків'яни мають досвід, як реагувати в певній ситуації.

С 1 вересня 2023 року на декількох станціях метрополітену облаштовано справжні класи для здобувачів освіти початкової школи.

Час від часу педагоги нашого закладу організують зустрічі в місцях, що є безпечними для здійснення психологічної підтримки дітей та батьків, для проведення корекційної та консультативної роботи в режимі офлайн.

Третя складова безпосередньо стосується предмету Інформатика. Діти та

батьки змінили своє ставлення до цього предмету. Кожне заняття для дітей з порушеннями слуху несе корекційну складову, яку можна здійснити виключно у візуальному контакті. Важливими є навички користування програмним забезпеченням, різноманітними сервісами, що стоять на підтримці праці педагога. Харківська спеціальна школа №5 підключена до платформи HUMAN.UA. Матеріали занять, вправи розміщені в Просторах платформи. Діти



та їхні батьки мають доступ до матеріалів 24/7. Всі заняття проводяться онлайн у ZOOM або Google MEET.

Індивідуальні корекційні заняття також проходять у відео режимі в ZOOM, MEET, іноді, за проханням батьків у Viber, WhatsApp, Telegram.

Четверте – це психологічний стан кожного з учасників освітнього процесу. На початку війни практично всі отримали шок, але по різному реагували на обставини. Певні сім'ї поїхали в евакуацію (за кордон або в інші міста, області України); дехто просто не розумів, як жити далі й було не до навчання.

Ми дійсно пишаємося колективом закладу, який в дуже складних умовах не тільки продовжив освітній процес, а й повернув до навчання (онлайн) тих, хто з початком війни змінив країну проживання. Педагоги, класні керівники, соціальний педагог, психолог, адміністрація – всі працювали над тим, щоб не втратити жодної дитини, жодної родини. Всі наші діти здобувають освіту онлайн. Психолог постійно проводить обстеження, психологічну корекцію та підтримку для всіх учасників освітнього процесу. Разом з соціальним педагогом проводяться тренінги щодо питань, які стосуються соціальної або психологічної складової.

Метою для всього нашого колективу стала боротьба за право жити в своєму місті, право працювати, забезпечити право дітей здобувати освіту. Це не

гасла – це усвідомлення того, що для нас має велику цінність. Ми повинні були не тільки зберегти життя дітей, себе, а й організувати життя таким чином, щоб не втратити час на очікування кращої долі.



Незважаючи на те, що Харківську спеціальну школу №5 було частково зруйновано, колектив працює над її відновленням. Діти старанно опановують матеріал, беруть участь у різноманітних конкурсах (онлайн). Педагоги закладу здійснюють освітню та корекційну роботу з дітьми, долають всі труднощі та перешкоди, мають впевненість у Перемогу та віру в майбутнє. Педагоги – це ліхтаріки в темряві жахів війни.

Анохіна Олександра Андріївна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка

НАПН України, м. Київ, Україна

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Відповідно до діючого законодавства в сфері освіти метою сучасного навчання є формування у здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку вміння використовувати отримані знання у власній практичній діяльності. Це орієнтує освітній процес на досягнення результату, що відображається ключовими компетентностями та є основою компетентнісного навчання.

За допомогою компетентнісного навчання реалізуються такі ключові завдання освітнього процесу, як: розвиток дрібної моторики рук, тренування пам'яті, уваги; формування винахідливості, самостійності, ініціативності, прагнення до творчого пошуку нового і оригінального; удосконалення навичок співпраці, командної роботи, поваги один до одного; розвиток наочно-образного мислення, аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення; формування

навичок розв'язання проблемних ситуації та задач, ставити мету та вміння планувати подальші перспективи; розширення знань про архітектуру, транспорт, навколишній світ; розвиток навички проектування та конструювання, творчої уяви та креативного мислення; формування навичок орієнтування в просторі й на площині [2]. Такий підхід в системі спеціальної освіти (починаючи з ланки дошкільної освіти) дозволяє досягти високих результатів у вихованні та розвитку особистості, готової до самостійного життя.

Науковці у сфері спеціальної освіти вважають, що у контексті навчання компетентнісний підхід передбачає не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєві, які необхідні дитині будь-якого віку. Цей підхід в навчанні дітей з особливими освітніми потребами тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим (потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти) та діяльнісним (може бути реалізований лише в діяльності, тобто у процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій) [3].

Враховуючи особливості розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, саме практична діяльність є найбільш результативною в процесі навчання. Конструювання, як вид діяльності, пов'язане з ігровою діяльністю, що вже практично освоєна здобувачами освіти, тому його поступове впровадження в освітній процес спеціальної школи обґрунтоване принципами доступності, систематичності, міцності засвоєння знань. Компетентнісний потенціал конструктивної діяльності забезпечує формування ключових компетентностей.

У Державному стандарті початкової освіти визначено 11 ключових компетентностей [1]. Їх формування реалізується через усі види діяльності в спеціальній школі, у тому числі і через конструктивну.

Вільне володіння державною мовою насамперед передбачає достатній обсяг словникового запасу. Робота з новими матеріалами, деталями, об'єктами навколишнього світу під час конструювання спонукає до активної мовленнєвої

діяльності, дає змогу самовиразитися і висловлювати свої думки на різних етапах роботи над виробом.

Виокремлюють складові математичної компетентності – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну. Всі ці складові рівномірно формуються протягом конструювання, проте по-різному залежно від етапу роботи над виробом. Здобувачі освіти працюють над схемами, виявляють прості математичні залежності, застосовують математичні відношення тавимірювання. Унаочнення абстрактних понять дає змогу дітям з порушеннями інтелектуального розвитку міцніше засвоїти необхідний обсяг математичних знань.

Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій передбачають формування допитливості. Здобувачі освіти з порушеннями інтелектуального розвитку мають знижену ініціативність, але ігровий елемент конструктивної діяльності викликає зацікавленість і спрямований на здатність співпрацювати в парах чи команді, дослухатись до ідей та пропозицій однолітків, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження.

Інноваційна компетентність передбачає відкритість до нових ідей, і готовність до їх засвоєння здобувачі освіти з порушеннями інтелектуального розвитку демонструють на достатньому рівні. Це підтверджується результативністю роботи з новими матеріалами: програмовані конструктори, електроконструктори, робота у віртуальному просторі тощо. Для певної категорії дітей з особливими освітніми потребами така форма подачі освітнього матеріалу є доступнішою для сприймання, а в подальшому полегшує застосування вмінь на практиці.

При організації конструктивної діяльності здобувачі освіти з порушеннями інтелектуального розвитку здобувають базові знання і уміння, що закладають основу для подальшого самостійного навчання. Навички аналізу, систематизації, узагальнення, що формуються під час конструктивної діяльності, дають можливість опановувати навчальний матеріал на наступних

рівнях навчання, а у майбутньому зростати професійно та розширювати свої знання впродовж життя. Для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку напрочуд важливо вміти організувати свою діяльність для досягнення результату, виявляти зацікавленість навчанням та докладати вольових зусиль для досягнення бажаного.

Таким чином, компетентнісний потенціал конструктивної діяльності у навчанні забезпечує право кожної дитини на індивідуальний розвиток з урахуванням її пізнавальних можливостей. При цьому педагоги орієнтуються на зону ближнього розвитку здобувача освіти, тобто на його потенційні можливості, які за час навчання реалізуються завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а в подальшому можуть стати надбанням самостійної життєдіяльності дитини.

Список літературних джерел:

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Закон України 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 13.12.2022).

2. Сущенко Л.О., Білоконь Н.В. Компетентнісний потенціал ігрових методів навчання в новій українській школі: зміст і дидактична стратегія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74, т. 2. С. 63–68.

3. Тороп К.С., Ярмола Н.А. Реалізація компетентнісного підходу в освіті дітей з порушеннями інтелекту в інклюзивному класі. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters*. Vol. 2. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2021. С. 260- 278.

Аркадьєва Ольга Олександрівна,
к. пед.н., ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДЦП

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – це група стійких непрогресуючих рухових синдромів (парези, паралічі, гіперкінези, атаксія), що можуть бути поєднані з психічними, мовленнєвими порушеннями, рідше з епілептичними випадками, ліквородинамічними розладами, паталогією зору, слуху, інших органів та систем, виступають наслідком органічного ураження центральної нервової системи в пренатальному, інтранатальному та ранньому неонатальному періоді (Бадалян Л., Козьявкін В., Калижнюк О., Мамайчук І., Мартинюк В., Чеботарьова О. та ін.).

Окрім того, ДЦП у більшості випадків має супровідні відхилення — порушення психіки, мовлення (80%), зору (20%), слуху (15%) та ін. Згідно статистичних даних МОН України за 2023 р в спеціальних закладах загальної середньої освіти навчається 1975 осіб з порушенням опорно-рухового апарату, а загальна кількість спеціальних закладів освіти для дітей з ДЦП – 10.

На сьогодні ми відходимо від акцентування на дефіцитарності та користуємось Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності, здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП) (ВООЗ, 2001). Як зазначає Данілавічюте Е. інтеграція фізичних, психічних та соціальних показників, що характеризують стан дитини завдяки введеним до МКФ-ДП аспектів життєдіяльності (розвиток, участь та середовище), дає змогу зосередити увагу не на діагнозі, а на функціональних можливостях організму дитини. Цінним є той факт, що у контексті застосування МКФ-ДП і освітяни, і лікарі, і соціальні працівники стають ініціаторами поліпшення умов життєдіяльності дитини.

Щоб краще зрозуміти специфіку функціонування дитячого організму з церебральним паралічем розглянемо особливості формування та

функціонування систем різної модальності.

У дітей з порушенням опорно–рухового апарату внаслідок пізнього дозрівання мозкових структур та рухових порушень пропріоцептивні відчуття страждають. Найбільші труднощі учні із ДЦП зазнають, виконуючи завдання, в яких задіяні тактильні сприймання пальців рук, дрібна моторика. Дітям складно зосередитися, запам'ятати позу, спроектувати на другу руку, вони часто намагаються відгадати чи підглянути. Без зорового контролю дітям із ДЦП складно визначити положення і напрямок руху пальців рук. Розвиток стереогнозу (сприймання предметів на дотик) відіграє важливе значення у розвитку пізнавальної діяльності учня. Особливо при тяжких формах ДЦП ця функція значно порушена. Це зумовлює особливості предметно–практичної та маніпулятивної діяльності дітей, порушення тактильного сприймання.

Порушення зору у дітей із ДЦП за статистикою зустрічається у 20% дітей. Важкі порушення (слабозорість та сліпота) зустрічаються приблизно у 10% дітей із ДЦП. Приблизно у 20–30% випадків зустрічається косоокість, подвоєння в очах, порушення узгодженості рухів очей, опущена верхня повіка (птоз), наявні мимовільні рухи очних яблук (ністагм). Такі особливості розвитку оптичного аналізатора призводять до дефективного сприймання, в окремих випадках – спотвореного.

Особливості розвитку пропріоцептивного аналізатора у дітей із ДЦП часто супроводжується порушеннями акустичного аналізатора (15%). Кількість дітей із церебральною паталогією та порушенням акустичного аналізатора складає понад 50%. Ці порушення можуть характеризуватися тотальною глухотою, частковою глухотою (слабочуючі діти) та незначним зниження слухової функції. Алієва З. на основі даних нейрофізіологічного дослідження вказує на значну поширеність порушення слуху в дітей з церебральною паталогією на всіх рівнях акустичного аналізатора.

Мовленнєві порушення при ДЦП за даними Мамайчук І., Яковенко Т., Westlake H. & Rutherford D. та інших спостерігаються у 70–80% дітей.

Мовленнєві порушення у дітей із ДЦП включають: фонетико–

фонематичні, які проявляються при різних формах порушення звуковимови; особливості засвоєння лексичної сторони мовлення, що обумовлені специфікою захворювання: порушення граматичної сторони мовлення, які пов'язані із лексичними та фонетико–фонематичними; несформованість зв'язного мовлення і розуміння мовленнєвого повідомлення, які мають деяку специфіку при різних формах церебрального параліча; всі форми дисграфії та дислексії.

У дітей із ДЦП випадає одна з важливих функціональних систем — пропріоцептивна, що негативно впливає на формування когнітивної сфери.

Рівень інтелекту може бути дуже різним і переважно залежить від ступеня ураження головного мозку.

Водночас, у дітей із ДЦП спостерігаються особливості емоційно–вольової сфери, які частіше проявляються у підвищеній емоційній збудливості в поєднанні з вираженою нестійкістю вегетативних функцій, підвищеною чутливістю до зовнішніх подразників на органи чуття, підвищеною виснаженістю нервової системи. У дошкільному віці діти відрізняються надмірною вразливістю, схильністю до страхів, при чому у одних переважає підвищена емоційна збудливість, дратівливість, рухова розгальмованість, у інших — боязкість, сором'язливість, загальмованість.

Враховуючи специфіку розвитку та функціонування дитячого організму з церебральними ураженнями, науковцями та практиками у тісній співпраці були розроблені програми для навчання та формування якісних компетентностей у дітей з ДЦП. Всі програми можна знайти на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України.

З приходом ери диджиталізації все частіше виникає потреба застосування інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). ІКТ мають значну перевагу – це можливість забезпечити «обхідні шляхи» навчання.

Комп'ютер як засіб навчання, може комплектуватися з урахуванням потреб і можливостей осіб з вадами розвитку. Так, для осіб з ДЦП на сьогодні можливо змінити конфігурацію клавіатури, застосувати мембранну клавіатуру з

підвищеною чутливістю, клавіатуру із збільшеними клавішами. Можуть застосовуватися спеціальні пальцеві датчики. Окрім комп'ютера, як засобу навчання для дітей, разом із інформаційними технологіями застосовують допоміжні технології: різні види клавіатур та накладок на клавіші.

Пристрої, призначені для полегшення маніпулятивності: маніпулятор Trackball, Touch pad, миші–джойстики, які підходять дітям з важкими гіперкінезами в мускулатурі рук; електронні вказівні пристрої, головна мишка, керування якою відбувається за допомогою рухів голови, мишка призначена для управління курсивом за допомогою натиснення ноги на пластину, що рухається догори–донизу, праворуч–ліворуч.

Разом із спеціальними технічними пристосуваннями до складу допоміжних технологій входить програмне забезпечення. Наприклад, системи зчитування екранної інформації, наприклад JAWS, створена американською компанією Freedom Scientific. Значний інтерес викликають такі універсальні системи як POSSUM, MAVIS, BLISS, що використовуються як допоміжні комунікативні засоби для дітей із особливостями психофізичного розвитку.

Для дітей з церебральними паралічами переважно розроблені програми, спрямовані на корекцію і реабілітацію рухової сфери. В Україні були здійснені перші кроки на шляху до створення спеціальних реабілітаційних комп'ютерних програм та ігор. Так командою спеціалістів на базі Міжнародної клініки відновного лікування, яку очолював Козьяк В. застосовують 6 спеціально розроблених комп'ютерних ігор для корекції руху. Ігри мають 4–5 рівнів складності і розраховані на пацієнтів віком 7–8 років.

Водночас, на базі Інституту спеціальної педагогіки НАПН України була створена комп'ютерна програма, спрямована на подолання вад звуковимови – корекційно–розвивальна програма «В країні цікавих звуків» (Коваль Л.). Програма спрямована на пропедевтику та корекцію вад звуковимови та формування передумов писемного мовлення (читання та письма). Згодом в 2015 році була розроблена авторська методика «Вчимося весело читати» (Аркадьєва О.). Вона представлена у вигляді 4 комп'ютерних модулів, які мають на меті

проводити корекційно–пропедевтичну роботу формування навички читання у дітей із ДЦП за допомогою інформаційних технологій.

Значної популярності набуває програмне забезпечення корекційно-розвиваючого комп'ютерного комплексу ТІМОКО, до складу, якого входять інтерактивні ігри, що підвищують мотивацію дітей до фізичної і пізнавальної діяльності у веселій і цікавій формі.

Враховуючи різноманіття вище описаних напрацювань: як методичних так і з залученням ІКТ, сучасні освітяни, лікарі, науковці та батьки мають можливість модифікувати, варіативно поєднувати методи та засоби для формування компетентностей в дітей з ДЦП відповідно до можливостей даної категорії дітей, що дозволяє долати труднощі в навчанні, надавати якісну допомогу на відповідних рівнях підтримки, використовуючи обхідні шляхи.

Список літературних джерел:

1. Аркадьєва О. О. Формування навичок читання в учнів 2–4 класів із дитячим церебральним паралічем з використанням інформаційних технологій: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Аркадьєва Ольга Олександрівна. – К., 2015. – 236 с.
2. Чеботарьова О. В. Дитина із церебральним паралічем. Книга 6 /О. В. Чеботарьова. – Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально–методичний посібник в 9 книгах / За заг. ред. Колупасвої А. А. – Київ. – 2010. – 24 с.
3. Данілавічюте Е. А. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі // Особлива дитина навчання і виховання. - 2018. - №4. - С.53-64.

Бабяк Ольга Олексіївна,
канд. псих. наук, ст. д.,
завідувачка відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі України є її спрямованість на забезпечення гармонійного розвитку особистості. У цьому контексті надзвичайно гостро постає проблема емоційної та поведінкової адаптації дітей, на чому наголошується і в концептуальних положеннях Закону України «Про освіту». Саме у межах цієї парадигми, надається велике значення психічному здоров'ю особистості, здатної до самоудосконалення та самоактуалізації. З огляду на це, актуальною проблемою психологічної науки є формування емоційного інтелекту, емоційної компетентності у школярів, а саме розвиток таких важливих якості особистості, як чуйність у ставленні до інших людей, їхніх переживань, власне емоційне самовідчуття, яке відображає цілісне ставлення людини до світу.

Дослідження феномену емоційного інтелекту важливе як із точки зору фундаментальної психології, так із позиції практичної та спеціальної психології. Встановлення психологічних закономірностей і механізмів розвитку емоційного інтелекту має сприяти глибшому розумінню генезису та функціонування психіки загалом, адже емоції і інтелект є ключовими її складовими частинами (Бабяк, 2020).

Теоретичний аналіз досліджень розвитку емоційного інтелекту у школярів з інтелектуальними порушеннями не знайшла широкого розповсюдження у віковій і спеціальній психології. Зокрема, у низці праць науковців теоретично схарактеризовано загальні уявлення щодо сутності емоцій (Semenova, 2013); розкрито емоційний розвиток в контексті особистісного розвитку (Petrides, Furnham, 2000.); 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, Zeidner, Matthews, Roberts, McCann, 2003); в специфіці функціонування його компонентів (Mayer, Salovey, Caruso, 2004).

Принагідно зауважити, що напрямами розвитку емоційного інтелекту в шкільному віці є пізнання власних емоцій і почуттів; пізнання емоцій і почуттів інших людей; володіння власними емоціями та почуттями; взаємодія і комунікація з іншими людьми. У роботі з дітьми розвиток емоційного інтелекту є результатом педагогічних впливів на психічне здоров'я. Цілеспрямоване підвищення соціальної та емоційної компетентності дітей лежить в основі зростаючої складності їх соціальних відносин та емоційних переживань. Крім того, розвиток дитини в цей період характеризується виникненням громадських мотивів поведінки, формуються основи Я-концепції дитини й довільність поведінки, починають розвиватися естетичні, моральні, інтелектуальні почуття.

Отже, вивчення емоційних особливостей дітей та розвиток емоційного інтелекту школярів є завданнями першочергової важливості. Вони є актуальними у зв'язку з психолого-педагогічним підходом до вирішення проблеми соціальної адаптації дітей у суспільстві шляхом підвищення рівня сприйняття і розуміння іншої людини як особистості, а також, що дуже важливо, вирішення проблеми психічного здоров'я дитини.

Втім, незважаючи на досить широке відображення емоційного інтелекту в умовах освітнього процесу, у практичній, віковій та спеціальній психології проблематика розвитку емоційного інтелекту й до теперішнього часу випереджає рівень її теоретичної розробленості.

У зв'язку з цим, метою нашої роботи є висвітлення результатів констатувального дослідження, яке було спрямоване на виявлення рівня

розвитку емоційного інтелекту у школярів з інтелектуальними порушеннями й давало можливість прослідкувати особливості функціонування йогопоказників.

Вивчення особливостей емоційного інтелекту у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку здійснювалося в декілька етапів за визначеними критеріями, що дало змогу з'ясувати показники та рівні особливостей емоційного інтелекту школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (які засновані на поетапному вивченні складових частин емоційного інтелекту).

На основі аналізу та узагальнення отриманих результатів було визначено три рівні сформованості емоційного інтелекту: низький, середній, високий.

Отже, переважна більшість школярів з інтелектуальними порушеннями показали 1-й та 2-й рівні сформованості емоційного інтелекту. Це свідчить про те, що ці діти мають обмежені уявлення про емоції та способи їх вираження.

Водночас школярі з нормативним розвитком показали переважно 2-й та 3-й рівні сформованості емоційного інтелекту. Діти цієї категорії переважно продемонстрували високий і середній рівні сформованості емоційного інтелекту, а це в свою чергу, свідчить про розуміння емоцій і здатність до адекватного їх вираження за допомогою міміки, пантоміміки, мовлення.

Якісний аналіз отриманих статистичних даних засвідчує, що більшість школярів із інтелектуальними порушеннями, виявляють відхилення в розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, труднощі в спілкуванні і поведінці, у них не формується позитивне емоційне самовідчуття, переживання своєї значущості для оточуючих, відкритість тощо, що підтверджує наявність тенденцій негативних факторів розвитку емоційного інтелекту дітей означеної групи (див. таблиця 1.).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз відмінностей рівнів сформованості емоційного інтелекту за t-критерієм Стьюдента

		2,47	2,05
Середнє арифметичне	t-критерій Стьюдента	НР (9-х кл.)	ПІР (9-х кл.)

2,27	НР (7-х кл.)	1,19	
1,79	ППР (7-х клр.)		1,28

Підсумовуючи результати дослідження рівня сформованості емоційного інтелекту у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку було встановлено, що у означеної категорії дітей показник емоційного інтелекту сформований недостатньо, низький стан сформованості даного показника призводить до значних труднощів, що виникають під час взаємодії один з одним.

Список літературних джерел:

1. Babiak O.O. (2020) Problema emotsiinoho intelektu v psykhologichnykh naukakh. [The problem of emotional intelligence in psychological science]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : shliakhy rozbudovy* : zb. nauk. prats . K.: TOV «Nasha drukarnia», Vyp. 16. S. 21-32. [in Ukrainian].
2. Rudenko L.M. (2015) Sistema korektsii ta profilaktiki agresivnoi povedinky ditej z rozumovoyu vidstalistyuu. *Naukovij visnik Mikolaïvs'kogo nac-go un-tu imeni V.O.Suhomlins'kogo. Psihologichni nauki*. 2015. № 2. S. 134–144.
3. Hoshanov M. (2000) TMI – teoriya mnozhestvennosti intellekta. *Direktor shkoly*. 2000. № 3. 176 s. 11
4. Bucich M., MacCann C. Emotional intelligence research in Australia: Past contributions and future directions. *Australian Journal of Psychology*. 2019. Vol. 71. P. 59–67. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12231>.
5. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // *Psychological Inquiry*, 2004. – 15(3). – P.197–215.
6. 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.

Катерина БАРАБАН,
вчителька математики комунального закладу освіти
«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради
м. Кривий Ріг, Україна

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 5-10 КЛАСІВ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Дистанційне навчання математики учнів з порушеннями слуху 5-10 класів в умовах воєнного стану має свої особливості та труднощі. З одного боку, це можливість для таких учнів продовжувати навчання вдома, не ризикуючи своїм здоров'ям та життям. З іншого боку, дистанційне навчання вимагає від учнів та педагогів додаткових зусиль та ресурсів.

Особливості дистанційного навчання математики учнів з порушеннями слуху:

1) Необхідність використання альтернативних засобів комунікації та навчання. Учні з порушеннями слуху не можуть повноцінно сприймати інформацію на слух, тому під час дистанційного навчання їм необхідно використовувати інші способи комунікації та навчання. Це можуть бути:

- наочні матеріали: відео, графіки, схеми, малюнки тощо;
- письмові пояснення: завдання, пояснення, інструкції тощо;
- жести: для спілкування з учнями, пояснення нових понять тощо.

2) Необхідність індивідуального підходу. Учні з порушеннями слуху мають різні рівні володіння мовою та математичними навичками. Тому під час дистанційного навчання важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня. Це може бути досягнуто шляхом:

- надання додаткових пояснень та завдань для учнів, які мають труднощі;
- розробки індивідуальних навчальних планів для учнів з різним рівнем підготовки;
- надання можливості для учнів самотійно вивчати матеріал.

3) Необхідність психологічної підтримки. В умовах воєнного стану учні з порушеннями слуху, як і всі інші діти, потребують психологічної підтримки. Тому під час дистанційного навчання важливо забезпечити таку підтримку. Це може бути досягнуто шляхом:

- створення комфортної та безпечної атмосфери для навчання;
- проведення тематичних уроків та бесід про війну;
- надання можливості учням спілкуватися та підтримувати один одного.

Труднощі дистанційного навчання математики учнів з порушеннями слуху:

- Недостатній доступ до інтернету та комп'ютерів. Деякі сім'ї учнів не мають доступу до інтернету та комп'ютерів. Це ускладнює або навіть унеможливорює дистанційне навчання таких дітей.
- Нестача кваліфікованих педагогів. Не всі педагоги мають досвід та навички роботи з дітьми з порушеннями слуху в дистанційному форматі. Це може призвести до зниження якості навчання таких учнів.
- Психологічні проблеми учнів. В умовах воєнного стану учні з порушеннями слуху, як і всі інші діти, можуть переживати стрес та тривогу. Це може негативно позначитися на їхньому навчанні.

Одне з найбільш важливих питань у навчанні дітей з порушеннями слуху математиці - питання розуміння текстових задач. Можливість розуміти словесну умову задачі залежить від розуміння мови взагалі, а діти з порушеннями слуху мають недорозвинене мовлення. Тому загальна система роботи з розвитку мовлення тісно пов'язана зі спеціальною мовною підготовкою до розв'язування задач. Не можна забувати про те, що з великою кількістю слів, словосполучень, фраз чи цілих висловів діти знайомляться через задачі. Тому розуміння окремих мовних одиниць, типових для умов задач, учнів треба вчити саме на уроках математики. Це слова, які висловлюють поняття математичного змісту. Необхідно навчити школярів розуміти їх ще до того як вони зустрінуть їх в текстах задач.

Важливим моментом є відбір мовленнєво-жестового матеріалу з математики при розробці календарно-тематичного планування.

У наведеному зразку ми бачимо, що великими літерами позначено Слова для

	Зміст навчання	Мовленнєво-жестовий матеріал
Г Е О М Е Т Р І Я	Коло. Круг	КОЛО, коло КРУГ, круг РАДІУС, радіус ДІАМЕТР, діаметр ХОРДА, хорда
А Л Г Е Б Р А	Лінійна функція	ЛІНІЙНА ФУНКЦІЯ, лінійна функція СИСТЕМА КООРДИНАТ, система координат ГРАФІК, графік АРГУМЕНТ(x), аргумент ФУНКЦІЯ(y), функція

же
ст
ов
ог
о
ви
ко
на
нн
я,
а

маленькими – для словесного.

Виходячи з вище сказаного зрозуміло, що мовний матеріал, який необхідно відпрацьовувати саме на уроках математики для розуміння умов задач включає слова, словосполучення та тексти певної структури.

Окрім того, важливо враховувати специфіку навчання математики в спеціальних закладах. Учні з особливими освітніми потребами часто мають труднощі з розумінням абстрактних понять та математичних символів. Для них важливо використовувати наочність та приклади з реального життя.

Для успішного дистанційного навчання математики в спеціальних закладах під час воєнного стану необхідно співпрацювати між собою вчителям, учням та їхнім батькам. Важливо регулярно спілкуватися з учнями, надавати їм необхідну підтримку та допомогу.

Список літературних джерел:

1. Андрущенко В. П. (2008). Роздуми про освіту. Статті. Нариси.Інтерв'ю.

2-ге вид., допов. Київ: Знання України, 2008. С. 161-174.

2. Біланова О. (2021). Роль І ЗНАЧЕННЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ У НАБУТТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ. *ГРААЛЬ НАУКИ*, (2-3). <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.093>

3. Заяць Т.М. (2018). Розвиток двомовного середовища для нечуючих учнів. Теоретичне та методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : Зб. наук. праць. Вип. 8. Слав'янськ: ДДПУ, 2018. С. 89-92.

4. Зборовська, Н. (2021). Педагогічні умови використання жестової мови як засобу оптимізації навчального процесу для учнів з порушеннями слуху. *Грааль науки*. Режим доступу <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.02.04.2021.103>

5. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина та ін.]. Київ : УТОГ, 2011.

6. Кульбіда С. В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 1/77. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>

7. Луценко, Л.М., Ткаченко, К. О. (2011). Білінгвальні засади сучасної освіти нечуючих. Вилучено з <https://lib.iitta.gov.ua/715302>

8. 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.

9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20.10.2016. 40 с.

Бацура Галина Вікторівна,
педагог-організатор, вихователь
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
Нова Ушиця, Україна

СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ – ЗАПОРУКА СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Виховання дитини – процес багатогранний і надзвичайно складний, що вимагає від педагогів та, насамперед, від батьків малюка неабиякого терпіння, майстерності, педагогічних навичок і такту. Центральним в усіх виховних аспектах завжди було зростання дитини в родинному колі, адже саме сім'я є першим суспільним щаблем у житті людини. Сім'я для дитини – єдине природне та найважливіше оточення. Це її маленький світ, в якому вона зростає і яке найбільшою мірою впливає на формування особистості дитини. Педагоги продовжують розпочату батьківську справу в навчанні та вихованні молодого покоління і професійно та компетентно дають знання з різних предметів. Саме тому великого значення в Концепції Нової української школи набуває аспект педагогіки партнерства між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, здобувачами освіти та батьками. Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи: допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. Освітнє середовище навчального закладу – це місце, де зустрічаються та взаємодіють не лише учні і вчителі, а й батьки, де відбуваються не лише уроки, цікаві зустрічі і концерти, але й лекції, семінари, тренінги тощо. Освітнє середовище – це частина життєвого, соціального середовища дитини, що є сукупністю всіх освітніх чинників, які впливають на особистість у процесі навчання та виховання. Сьогодні суспільство очікує від школи не лише статусу освітнього ресурсу, а й простору розвитку та співпраці як усередині закладу, так і з зовнішнім світом. Сучасне освітнє середовище повинно створити неповторне

індивідуалізоване та персоналізоване враження, де у кожної дитини є можливість відшукати себе.

Що ж впливає на освітнє середовище? Є багато факторів, як позитивних (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність), так і негативних (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність). Ознакою захищеності в освітньому середовищі є оцінка відсутності насильства в усіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору. Для того ,щоб унеможливити насильство та створити безпечне освітнє середовище, кожен учасник навчально – виховного процесу повинен мати уявлення не тільки про те, що вважається насильством, але й про те, як мінімізувати ризики та небезпеки, і в результаті, сприяти створенню умов для внутрішньої безпеки та безпеки довкілля. А це стає можливим лише завдяки спільній цілеспрямованій діяльності педагогів, учнів і батьків. Комфортністю в освітньому середовищі є оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань в процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі навчального закладу.

Сьогодні в умовах війни відбуваються суттєві зміни в суспільній свідомості, у ставленні до проблем дітей з особливими освітніми потребами. Навчальні заклади стають осередками психологічної підтримки сімей, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами. Батьки не мають достатніх знань із корекційної педагогіки, тому не завжди можуть своєчасно визначити відставання дитини у розвитку, надати кваліфіковану допомогу. Вони потребують неабиякої підтримки, як моральної так і методичної, з питань виховання та розвитку дитини. Гадаю, що немає важливішого у сфері виховання, ніж навчати батьків дітей з особливими освітніми потребами виховувати своїх нащадків. Недарма становлення особистості й поступове введення дитини в життя дорослих назвали освітою. Ключові особи в такому процесі – безумовно, батьки. Це вони привели малюка у світ, вони й відповідають за те, яким він стане. О.Я.Савченко у «Виховному потенціалі початкової освіти» зазначає, «педагогічний клімат залежить від взаємодії багатьох чинників: вихованості самих батьків, характеру, стосунків між

членами сім'ї, культури домашнього побуту, організованості сімейного колективу, його традицій тощо. Педагогічний клімат багато в чому визначається нашою любов'ю до дітей...»

Тому це питання є наріжним каменем у співпраці педагога і батьків, тому важливим у професійній діяльності вчителя чи вихователя є вивчення умов сімейного виховання учня, мікроклімату сім'ї, взаємин між батьками та дітьми, бо «чудові діти виростають у тих сім'ях, де батько і мати по – справжньому люблять і поважають людей. Творити людину треба любов'ю, глибокою вірою в красу і гідність людини...» Неадекватне ставлення батьків до дітей з обмеженими можливостями шкодить дитині як в навчанні, так і в сприйнятті оточуючого світу, у взаємовідносинах з іншими людьми. Основне завдання педагога спеціального закладу – орієнтуватися на дитину, його можливості, інтереси і допомогти батькам правильно сприймати свою дитину. На практиці доводиться стикатися з різними за соціальним статусом і вимогами сім'ями, а особливо це відчутно у теперішній воєнний стан. Багатьом сім'ям довелося тікати з рідних домівок, захопивши з собою лише діток і так звану «тривожну валізу». У когось, захищаючи Батьківщину, чи під час обстрілів загинули члени родини, а хтось продовжує знаходитись на передовій, кожен день ризикуючи своїм життям. У кожній родині своя історія... Знайти ж контакт потрібно з усіма.

Сім'я та школа хронологічно пов'язані формою наступності. Тут корисний принцип не паралельності, а взаємопроникнення двох соціальних інститутів. Без кваліфікованої допомоги фахівців родині, в якій виховується дитина з особливими освітніми потребами, обійтись важко, особливо під час навчання в школі. Сім'я та навчальний заклад (незалежно якого рівня він би не був) не можуть замінити один одного. У кожного свої функції, свої методи виховання. Потрібно вчитися взаємодіяти в інтересах дитини. Головною метою педагога має бути встановлення довірчих стосунків із батьками дитини на основі доброзичливості з перспективою на співпрацю. Тому важливо на першому етапі спілкування завжди відзначати позитивні сторони особистості дитини, не

зосереджувати увагу на негативних, якщо навіть інші переважають. Для цього необхідно уважно спостерігати за дитиною в ігровій та навчальній діяльності, в спілкуванні з іншими дітьми, працювати з кожним учнем індивідуально. Мета першого етапу роботи – встановлення контакту з дитиною та її батьками, урізноманітнення спільної діяльності і спілкування, прагнення жити життям дитини. Результативна корекційна та виховна робота можлива тільки за умови довірчого спілкування педагогів та батьків. Тому вчителю дуже важливо визначити запити батьків, сформулювати єдині вимоги до дитини як у сім'ї, так і в навчальному закладі. Для того, щоб ефективно виконати програму вивчення родини, педагогам необхідно використати певні методи: спостереження, бесіди, анкетування, вивчення результатів виконання батьками певних завдань, доручень, розв'язання ними різних педагогічних завдань – ситуацій. Під час спілкування з батьками, особливо на початку навчального року, помітна така закономірність:

- якщо регулярно повідомляти їм про незначні досягнення дитини, звертаючи увагу на здобутки, педагог привчає батьків стежити за цим процесом, реагувати на нього;

- постійно жаліючись на погану поведінку свого вихованця, педагог заважає встановленню доброзичливих стосунків між батьками і дітьми;

- обмежуючи спілкування з батьками до мінімуму, повідомляючи тільки про адміністративно-господарські потреби, педагог не може викликати їх до діалогу та співпраці, а отже, залишається без батьківської підтримки; - уникаючи спілкування з батьками, педагог викликає занепокоєння останніх, провокує агресивність до закладу, де навчається їх дитина.

Робота з батьками – це дзеркало роботи педагога навчального закладу та потребує особливої ретельності. Діти з особливими освітніми потребами дуже різні. І, на превеликий жаль, серед дітей з обмеженими фізичними можливостями дуже мало таких, які не мають певних порушень пізнавальних функцій. І щоб такі дітки розвивалися, їм потрібна робота фахівця з корекційної педагогіки, який володіє спеціальною методикою і який завжди є в штаті

спеціального навчального закладу. Сидіння у масовому класі загальноосвітнього закладу ніякої користі дитині не дасть, вона не використає своїх потенційних можливостей розвитку і входження в соціум. Адже ми не даремно вживаємо таке поняття як «особливі освітні потреби». Дитина має право на якісне задоволення цих потреб, а не просто про людське око відвідувати разом з усіма дітьми школу. Батьки ж часто, не розуміючи цих тонкощів, святкують перемогу, віддавши дитину до масової школи чи навіть отримавши звітти педагогів для навчання її вдома. Роль батьків в освітньому процесі, у процесі вирішення проблем навчання і виховання дітей дуже велика. Вплив, який здатні здійснювати батьки щодо власної дитини, повинен набувати характеру першочергового.

Єдність сімейних і педагогічних вимог, методів, стилю взаємодії із дитиною сприятиме створенню дійсно безпечного освітнього середовища, ефективному розвитку гармонійної особистості, підтримки належного психічного здоров'я учнів, яке є основою фізично, духовно і соціально здорової нації. Забезпечення належного психічного розвитку підростаючого покоління є головною умовою ефективного та результативного реформування освіти в Україні.

Список літературних джерел:

1. Павлік Л. З досвіду роботи з батьками // Дефектолог. №51. 2011. С.63-65.
2. Нова українська школа: poradnik для вчителя. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. УДК 316.61 Бойчук Ю.
3. Митрович М. Мама і тато ідуть до школи. Підручник для батьків майбутніх першокласників. Х.: Вид. група «Основа», 2010. 160 с.
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти». /Посібник для вчителів і методистів початкового навчання/ Вид.2-е перероблене. К.: (Богданова А.М), 2009.

Башара Валентина Олександрівна,
вчитель КЗ «Вознесенська спеціальна школа» Миколаївської обласної ради
м. Вознесенськ, Україна

КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК ЗАСІБ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Процес становлення та розвитку особистості відбувається протягом усього життя індивіда, проте особливо важливу роль він відіграє в дитячому та підлітковому віці, оскільки саме в цей період життя людини здійснюється закладання багатьох факторів, що служать як життєвий орієнтир при подальшому розвитку особистості. Кожен індивід, реалізуючи себе як особистість, виконує у суспільстві свою соціальну роль. При цьому особливо важливим є те, щоб його соціальна роль не суперечила засадам соціуму, не вносила до нього елементи деструктивного, руйнівного характеру.

Процеси соціалізації та виховання молодих поколінь з особливими освітніми потребами доцільно розглядати в єдності із сукупністю закономірностей соціальної дійсності, з логікою функціонування та розвитку суспільства, яке на сьогодні зазнає глибоких змін у всіх сферах життя, позначившись на системі освіти, виховання та соціалізації.

Дослідженню різних аспектів проблеми соціального розвитку та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями присвятили свої наукові розробки С. Козлова, Л. Коломийченко, Н. Семенова, М. Супрун, О. Чеботарьова та ін. Питання становлення соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами розкриваються в наукових працях Г. Блеч, І. Бондарчук, О. Вовк, М. Гринців, М. Іваненка, Ю. Клопотенка, а питання формування міжособистісної, гендерної, етнічної толерантності – в роботах Н. Кокори, А. Колупаєвої, Є. Онищенко та ін.

Проблеми соціального розвитку та виховання дітей з особливими освітніми потребами викликали науковий інтерес дослідників протягом усього періоду розвитку педагогіки та психології. Перші звернення до питання соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями знаходять свої прояви у роботах Я. Коменського, В. Сухомлинського, К. Ушинського, в яких основною

думкою є відповідність сфери залучення дитини до соціальної дійсності віковим можливостям, а також те, що зміст роботи з дітьми з особливими освітніми потребами спирається на цінності, закладені у народній та моральній культурі [3].

На сьогодні серед науковців та практиків сфери освіти сформовано значну кількість підходів до розуміння сутності та змісту поняття «соціалізація» (англ. *socialization*). Так, під соціалізацією особистості можна розуміти мову та поведінку людини в побуті, її здатність до творчості, сприйняття нею культури свого народу тощо. При цьому становлення особистості реалізується в процесі пізнання навколишньої дійсності, добра і зла, усвідомлення та прийняття проблем та труднощів, з якими індивіду доведеться зіткнутися у подальшому житті [4, с. 8].

В Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка дається наступна дефініція поняттю «соціалізація» (від лат. *socialis* - громадський): «це процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення та розвитку як цілісної особистості» [1, с. 204].

Вітчизняний педагог О. Мудрик під поняттям «соціалізація» розуміє процес розвитку та самозмінювання людини під час засвоєння та відтворення культури, що відбувається у взаємодії особистості зі стихійними, відносно спрямовуваними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах [3]. В. Коваленко зазначає, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі соціалізації формується певна модель світу, система соціальних уявлень та узагальнених образів (наприклад, образ доброї родини). Такі соціальні ідеї, образи засвоюються на когнітивному рівні, присвоюються та трансформуються у зміст дитині [2, с. 32-33].

Розглядаючи засоби соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, варто акцентувати увагу на проведенні їх корекційного навчання та виховання, тобто здійснення такого педагогічного впливу, яке не зводиться виключно до здійснення тренувальних вправ, спрямованих на виправлення (ліквідацію)

певного порушення або його проявів, а полягає у впливі на саму особистість дитини в цілому. У цьому контексті надзвичайно важливим є саме внесення корекційного аспекту в процес навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, що обумовлено як зовнішньою соціально-педагогічною обставиною, змінами соціальних обставин, змінами цінностей та моральних вимог, так і особливостями внутрішніх психічних процесів, які мають місце в духовному світі дитини з ООП, в її свідомості, світосприйнятті та ставленні до соціуму [4, с. 9].

Корекційне навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями з метою їх соціалізації повинно ґрунтуватися на сукупності принципів корекційного впливу (рис. 1).

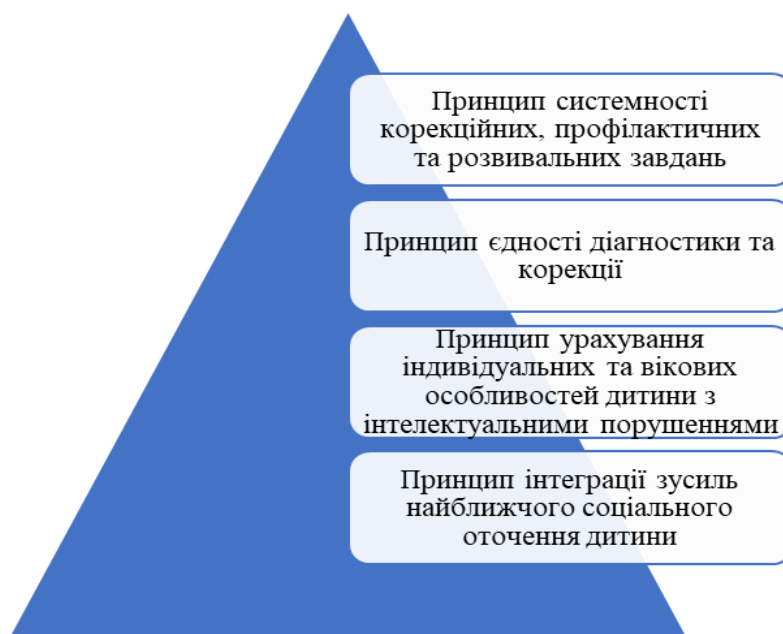


Рис. 1. Принципи корекційного впливу навчання та виховання на соціалізацію дітей з інтелектуальними порушеннями [5, с. 219]

Соціальне середовище здійснює вплив на становлення та різнобічний розвиток особистості дитини з інтелектуальними порушеннями; її соціально-трудова реабілітацію, компенсацію порушення; засвоєння нею соціального досвіду людства у доступній для неї формі. З цього випливає, що корекційне навчання та виховання має реабілітувати та соціально адаптувати дитину з інтелектуальними порушеннями до реалій навколишнього світу, зробити її

повноправним та активним членом суспільства, який нарівні з усіма людьми може включитися у повноцінне суспільне життя та приносити користь соціуму.

Серед провідних напрямків у цьому процесі можна визначити такі:

- по-перше, здійснення корекційного (коригуючого) впливу на дитину середовищем (природними, соціальними), тобто «терапія середовищем»;
- по-друге, корекційна спрямованість організації освітнього процесу;
- по-третє, здійснення спеціального підбору культурно-масових та оздоровчих заходів;
- по-четверте, забезпечення психогігієни сімейного виховання.

Наведені напрями можуть бути представлені у вигляді наступних тактичних кроків у процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями:

- 1) вдосконалення досягнень сенсомоторного розвитку;
- 2) корекція окремих сторін психічної діяльності;
- 3) розвиток основних когнітивних процесів;
- 4) розвиток різних видів мислення;
- 5) корекція порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери;
- 6) розвиток мовлення, оволодіння технікою мовлення;
- 7) розширення уявлень про навколишній світ та збагачення словника;
- 8) корекція індивідуальних прогалин у знаннях [5, с. 220].

У виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями можна виділити такі основні напрями корекційної діяльності: забезпечення нормалізації та збагачення відносин із навколишнім світом (насамперед із сім'єю, педагогами та учнівським колективом); компенсація прогалин і недоліків у духовному світі, посилення діяльності в тій сфері, яку дитина любить, в якій може досягти гарних результатів (наприклад, у сфері музики, образотворчого мистецтва, спорту тощо); постійна стимуляція позитивних якостей, які втратили соціальну значимість або які не були розвинені у дитини з інтелектуальними порушеннями; засвоєння та накопичення соціально цінного

життєвого досвіду, збагачення практичної діяльності у різних сферах життя дитини з інтелектуальними порушеннями; тощо [2, с. 38-39].

Таким чином, корекційно-педагогічна діяльність полягає у координації зусиль закладу освіти, сім'ї та соціуму у процесі вирішення завдань соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями, спрямовані на попередження та подолання недоліків у розвитку та поведінці дітей та підлітків, формування у них соціально значущих якостей особистості.

Список літературних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 366 с.
2. Коваленко В. Особливості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. №1. С. 30–42.
3. Мудрик О.В. Соціальна педагогіка. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 182 с.
4. Таранченко О. Соціальне інтегрування: ключовий концепт інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №3. С. 7–15.
5. Утьосов Я.А. Формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями на базі освітніх і реабілітаційних установ // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2020. Вип. 34. С. 216-224.

Березюк Алла Миколаївна,
соціальний педагог вищої категорії
Новоушицької спеціальної школа
смт Нова Ушиця Україна

ЗБЕРЕЖЕННЯ, ПІДТРИМКА ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Наразі Україна переживає найбільший складний етап за всі тридцять два роки своєї незалежності, пов'язану з багатьма чинниками. Найбільш руйнівною

ситуацією є повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну. Кожен день бойових дій у рідній країні пережити надзвичайно складно нам дорослим, а тим більше дітям. У цей непростий час варто підтримувати себе, рідних, близьких та особливо здобувачів освіти. Війна позначилася на різних рівнях функціонування дитини: фізичному, соціальному та психологічному. За умов надзвичайної ситуації, важливо розглянути проблематику психологічної адаптивності в екстремальних умовах, зокрема особливості розвитку, збереження життєстійкості, засоби її посилення.

За цих, майже два роки війни, наша психіка почала поволі стабілізуватися після пережитих емоцій. Ми думаємо про те, що буде далі, як діяти в новій реальності, звикаємо до невизначеності та все одно будуємо плани на майбутнє. Усвідомлюємо, що все змінилось і треба жити відповідно нових умов. Дуже важливо вийти на фазу адаптації, у якій ми діятимемо раціонально, усвідомлено та стійко.

Сьогодні підтримки і допомоги потребують усі учасники освітнього процесу. Освітнє середовище має забезпечити особливу турботу та увагу до дітей з особливими освітніми потребами, яким через брак життєвого досвіду і особливості психіки загрожують фізична та психоемоційна небезпека.

Важливим складником роботи з дітьми та дорослими, які пережили травмуючі події, є формування стресостійкості та життєстійкості.

Про феномен «життєстійкості» і його значення для людини вперше заговорив американський психолог С. Мадді, учень Г. Олпорта та Г. Мюррея, з точки зору якого поняття «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій. Життєстійкість характеризує ступінь сформованості здатності особистості витримувати ситуацію гострого або хронічного стресу, зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності діяльності. Життєстійкість є фундаментом особистісних рис людини, одним із ключових параметрів зрілих форм саморегуляції, і може розглядатися як показник психічного здоров'я. На думку С. Мадді, стресові

впливи переробляються людиною саме на основі життєстійкості, і вона є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативний досвід у нові можливості.

Життєстійкість не є вродженою якістю, вона формується протягом всього життя. Вона реалізується завдяки механізмам оцінки життєвих змін як менш стресових; створення мотивації до трансформаційного подолання (відкритість новому, готовність до дій у стресовій ситуації); посилення імунної реакції; посилення відповідальності щодо власного здоров'я та ведення здорового способу життя; пошук активної соціальної підтримки, що сприяє трансформаційному подоланню.

Вона є особистісною характеристикою, яка є загальною мірою психічного здоров'я людини і відображає три життєві установки: залученість, впевненість у можливості контролю над подіями, готовність до ризику. Ми можемо впевнено сказати, що компоненти життєстійкості взаємодіють зі стресом.

Важливою умовою тренування стресостійкості є організація таких форм конкурентної взаємодії дітей у школі, за яких вони навчаються враховувати погляди інших людей, координувати їхні дії з своєю позицією. Здатність до децентрації дає змогу правильно оцінювати ситуацію й адекватно визначати своє ставлення до неї.

Запобігати стресовим ситуаціям можна завдяки створенню в освітньому процесі таких умов, за яких діти мали б змогу звертатися по допомогу одне до одного. Успішна когнітивна децентрація в молодшому шкільному віці сприяє подальшому адекватному оцінюванню дітьми стресових ситуацій, що виникають під час навчання, спілкування та ігор, і не лише в молодшому шкільному віці, а й у наступному – підлітковому.

Підвищенню рівня стресостійкості, покращення емоційного стану в кожному віці сприяють дуже прості, цікаві прийоми, що доцільно використовувати всім педагогам у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Обійміть дитину або дозвольте їй обійняти вас. Обійми сприяють виробленню окситоцину - гормону, що забезпечує роботу імунної системи організму. 20-секундні обійми знижують тиск, покращують самопочуття та знижують стресові реакції організму. Обійми принесуть користь і вам, і вихованцям.

Візуалізація. Запропонуйте дитині закрити очі й уявити собі тихе, спокійне місце. Потім допоможіть їй уявити цю картину в деталях. Запитайте, як виглядає це місце, які там запахи, що відчуває дитина, перебуваючи там.

Запропонуйте дитині попити води. Зневоднення призводить до зниження розумової продуктивності. Дайте дитині випити склянку холодної води та трохи посидіти. Випийте склянку води самі, і ви помітите, як дана процедура заспокоює психіку.

Малюнки Малювання не тільки допомагає відволіктися від джерела стресу, але й розвиває стресостійкість.

Плетемо браслети (особливо зараз патріотичні, бійцям як оберіг). Робота рук викликає стан повної зануреності в заняття. Подібний ефект мають такі заняття, як в'язання, вишивка або будь-яка інша справа, що допомагає дитині забути про стрес.

Розмальовуємо книги-розмальовки. Чудовий спосіб відволікти й заспокоїти дитину, розвинути в неї дрібну моторику й концентрацію уваги.

Стрибки через скакалку. Встановіть таймер на дві хвилини, ввімкніть музику й дозвольте дитині стрибати через скакалку в ритмі музики. Якщо дитині важко стрибати через скакалку, вона може просто підстрибувати намісці.

Пострибайте у висоту. Влаштуйте з дитиною змагання, хто стрибне вище, далі або швидше. Це ще один простий, але дієвий спосіб випустити пару за допомогою фізичної активності.

Пускаємо мильні бульбашки. Дути на вітрячок або пускати мильні бульбашки, такі заняття допоможуть дитині контролювати дихання та заодно

нормалізувати стан психіки. Крім того, дитині, напевно, сподобається бігати за бульбашками, які лопаються.

Рахуємо від 100 до 1. Лічба у зворотному порядку не тільки дозволяє дитині відволіктися від того, що її турбує. Вона також розвиває концентрацію уваги.

Робимо пробіжку (можна на подвір'ї школи). Біг знижує стрес ефективніше, ніж візит до психолога. Десяти хвилинна легка пробіжка не тільки підвищить настрій дитини, але й дозволить справлятися зі стресом протягом декількох годин.

Порахуйте до п'яти. Коли дитині здається, що вона не може контролювати емоції, запропонуйте їй закрити очі й порахувати до п'яти. Ця своєрідна п'яти секундна медитація дозволить мозку «перезавантажитися» й подивитися на ситуацію з іншого боку. Також це привчить дитину добре подумати, щоб діяти.

Виготовлення дошки візуалізації. Нехай дитина виріже з журналів фрази й картинки, що ілюструють її інтереси та мрії. Наклейте їх на спеціальну дошку на стіні. Таке заняття допоможе дитині не тільки розібратися в тому, чого вона хоче від життя, але й дозволить відволікатися від джерела стресу у важкі моменти, фокусуючи свою увагу на тому, що для неї цікаве.

Прогулянка на природі. Згідно з дослідженнями, 50-хвилинні прогулянки на природі покращують розумові процеси та знижують рівень стресу. Якщо у вас немає стільки вільного часу, то навіть 15-хвилинна прогулянка на свіжому повітрі допоможе дитині впоратися зі стресом.

Ліпимо із пластиліну. Під час ліплення ділянка мозку, що відповідає за стресові реакції, стає неактивною, оскільки імпульси активізують інші ділянки мозку.

Дякуємо. Крім опису почуттів запропонуйте дитині записувати, кому й за що вона вдячна. Це допомагає підвищити успішність у школі та знизити рівень стресу. Для цього можна завести окремий «зошит подяк».

Просто катаємося на гойдалках (на шкільному ігровому майданчику).

Катання на гойдалках не тільки зміцнює м'язи ніг і тулуба, але також знижує рівень стресу (такий ефект мають рухи розгойдування). Покатайте дитину на гойдалці чи вона може покататися самотійно, щоб заспокоїти емоції.

Штовхаємо стіну. Це хороший спосіб позбутися гормонів стресу, не виходячи з кімнати. Дитина повинна протягом 10-ти секунд штовхати стіну. Повторіть вправу тричі. Чергування м'язових зусиль і розслаблення призводить до вироблення «гормонів щастя».

Збираємо стрес в кулачок. М'яти папір – одне з улюблених занять маленьких вихованців. Їх заспокоює не тільки шелест паперу, але і його текстура. Сенсорні імпульси активізують певні ділянки мозку, що знижують рівень стресу.

Катаємо тенісний м'яч по спині. Така сама процедура застосовується в якості легкого заспокійливого масажу. Робіть її, коли дитині необхідний заспокійливий дотик. Масажуйте плечі, шию й нижню частину спини – ці ділянки найбільш напружені.

Влаштуємо танцювальну вечірку. Фізичне навантаження в поєднанні з задоволенням від музики принесе дитині користь. Їй сподобається така активність у поєднанні з розвагою. Якщо дитина в поганому настрої, зробіть музику гучніше та влаштуйте танцювальну вечірку в кімнаті. Настрій дитини миттєво підніметься.

Отже, в умовах воєнного стану значно зростає потреба у забезпеченні високого рівня життєстійкості та стресостійкості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, що є важливою психологічною умовою злагоджених, ефективних дій кожного в екстремальних ситуаціях, задля збереження психічного здоров'я та підвищення якості життя.

Список літературних джерел:

1. Богданов С. О. та ін. Навчально-методичний посібник «Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах». Київ вид-во Пульсари. 2017.

2. Кравчук С.Л. Особливості життєстійкості як фактора психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту. Науковий вісник Херсонського державного університету. Випуск 1. Том 1. 2018.

3. Маннапова К.Р. Життєстійкість в системі поняття життєздатності // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 44 (1).

4. Ройз С. Як учителям розпочати навчальний процес. 42 практики та 18 відповідей на запитання від Світлани Ройз.

5. Скрилева А., Фабричова М. Життєстійкість: що це таке і чи можна нею керувати.

Білогаш Ольга Федорівна,
вчитель-дефектолог вищої категорії
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради,
смт Нова Ушиця Хмельницької обл., Україна

**ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ
ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ТА
ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Актуальність вивчення явища булінгу в наш час в умовах правового режиму воєнного стану в українських навчальних закладах обумовлюється тим, що збільшується кількість фіксованих випадків даного явища. Проблема булінгу є не лише педагогічною проблемою, але й соціальною, оскільки призводить до збільшення проявів насильства, жорстокості девіантної поведінки серед молоді. Ситуація булінгу призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), психологічних (психологічні розлади, закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації, соціальна дезадаптація), медичних (травматизація) наслідків.

Для дітей з порушеннями слуху та важкими порушеннями мовлення властиві труднощі у вираженні своїх бажань і почуттів при спілкуванні з оточуючими, що можуть призвести до порушення соціальних відносин, появи підвищеної дратівливості й агресивності, невротичних реакцій. Таке підґрунтя дозволяє існувати явищу булінгу в шкільних колективах дітей з особливими освітніми потребами.

З метою протидії булінгу у спецшколі створено психокорекційну програму, спрямовану на підвищення самооцінки, зниження рівня тривожності та агресивності, збільшення показників толерантності, а також створення позитивних міжособистісних зв'язків у групі та здорового, позитивного мікроклімату в колективі і як наслідок, попередження соціально небажаних (булінгових) вчинків підлітків з порушеннями слуху та важкими порушеннями мовлення.

З метою профілактики булінгу, відповідно до психокорекційної програми, в навчальному закладі необхідно:

1. Соціальному педагогу для роз'яснення юридично-правових наслідків для осіб, що порушують права дітей, прав та обов'язків дітей, відповідальності за злочини, скоєні неповнолітніми, організувати індивідуальні та групові консультації.

2. Постійно інформувати вчителів та дітей про прояви та наслідки насильства.

3. Працювати над створенням умов недопущення булінгу.

4. З метою формування навичок проблемно-вирішальної поведінки у дітей та підлітків організувати індивідуальну та групову роботу.

5. Проводити роботу в напрямку вдосконалення психолого-педагогічної компетенції та підвищення рівня психологічної культури вчителів (психологічне консультування, соціально-психологічні тренінги, семінари-практикуми, методоб'єднання за участю працівників психологічної служби) для підвищення ефективності взаємодії педагогів з дітьми та вироблення моделі

поведінки педагогів, яка сприятиме формуванню позитивних міжособистісних стосунків в учнівському середовищі.

б. Вдосконалювати систему роботи з батьками, застосовуючи новітні психолого-педагогічні технології, методи та підходи (тренінги ефективної батьківської взаємодії, індивідуальне консультування, семінари-практикуми, „круглі» столи, батьківські збори тощо).

При встановленні факту або підозри на існування ситуації булінгу в учнівському середовищі соціальний педагог повідомляє про сформовану ситуацію представників адміністрації. Адміністрація, спільно з психологічною службою навчального закладу приймає рішення про невідкладність реагування на виявлений факт агресії. Перш за все необхідне якнайшвидше і грамотне роз'єднання дитини (підлітка) з відповідними стресовими впливами, подальша безпосередня робота з жертвою булінгу та агресорами (консультації, індивідуальна та групова корекційна робота).

Заходи, які застосовує психологічна служба навчального закладу по запобіганню проявів насильства в дитячому колективі, згідно психокорекційної програми:

а) цілеспрямоване здійснення комплексного підходу до психолого-педагогічної діагностики з метою виявлення груп ризику, прогностичного передбачення можливих проблемних ситуацій, створення позитивного мікроклімату у системі стосунків «учні - вчителі – батьки»;

б) усунення помилок у виховному процесі; визначення стратегії попередження та подолання агресивної поведінки підлітків, допомоги і підтримки неповнолітніх, що піддаються насильству; застосування ідей педагогіки ненасильства у діяльності вчителів; допомога у захисті прав підлітків шляхом використання взаємодії учнів, батьків і вчителів;

в) цілеспрямована психолого-педагогічна підтримка батьків з урахуванням можливостей і потреб їхніх дітей, особливо тих, хто потенційно може вчинити насильство, вчиняє його, чи може стати жертвою насильства, або ж став нею;

г) розширення соціального досвіду та життєвих навичок підлітків, що передбачає їхню активну позицію щодо формування відповідальної поведінки, допомога в захисті прав підлітків шляхом використання ефективних форм самоврядування.

Основні завдання педагогічної психокорекційної роботи з жертвами шкільного насилля:

- створити психологічний комфорт для отримання жертвами булінгу позитивного досвіду підтримки і довіри;
- сформувати навички упевненої поведінки, розвинути впевненість в собі, позитивне самосприйняття;
- допомогти учням розвинути навички конструктивного спілкування, комунікативну компетентність;
- мінімізувати відчуття своєї самотності шляхом формування потреби у приналежності до групи;
- підвищувати рівень емоційної комфортності шляхом зниження тривожності;
- працюючи з колективом, в якому зафіксовано явище булінгу, необхідно працювати в напрямку зниження агресивності, формування толерантності, емпатійності в учнів з метою вторинної профілактики виникнення булінгу.

Сім'я – один із провідних факторів впливу на розвиток особистості дитини. Тому одним із напрямків роботи щодо профілактики та протидії булінгу є робота з батьками. Запропонована упорядкована програма для батьків, направлена на створення психологічних умов для подолання батьківських обмежень і набуття досвіду позитивної взаємодії з власними дітьми за допомогою практичного тренування комунікативних навичок та зміни стилю сімейного виховання задля створення клімату, що сприяє корекції поведінки підлітків схильних до проявів булінгу. Приводом до цькування можуть бути:

- Інвалідність, фізичні недоліки, зовнішні вади, слабкість, хворобливість (слабозорість, шрами, кульгавість, косоокість, заїкання, енурез, надмірна маса тіла, руде волосся, веснянки тощо).
- Порушення мовлення та інтелекту, будь-які розумові відмінності від загалу — затримка психічного розвитку і відповідно погана успішність.
- Інакші раса, національність, релігія, колір шкіри, зовнішність, що не притаманні певному регіону.
- Низький рівень достатку сім'ї й відповідно бідніший одяг, відсутність гаджетів тощо.
- Соціальна та емоційна незрілість, недотриманням норм, писаних та неписаних правил.
- І будь-що, що відрізняє дитину від інших.

Діти з порушеннями слуху та тяжкими порушеннями мовлення часто мовчать про свої проблеми: вони можуть в усьому звинувачувати себе, страждати від почуття провини, боятися занадто бурхливої реакції батьків або й погіршення ситуації через їхнє втручання. Остерігаються звинувачень у тому, що вони «ябеди, донощики, стукачі». Тому треба добре знати ознаки, які можуть свідчити про шкільне цькування:

- Проблеми з апетитом, поганий сон;
- Мовчазливість, подавленність;
- Зниження цікавості до того, що приваблювало раніше;
- Відсутність друзів;
- Небажання йти в школу, втеча з уроків;
- Ухиляючі відповіді на прямі запитання;
- Крадіжка речей або грошей.

В будь-якому випадку варто разом із дитиною записатися на консультацію до психолога, тому що наслідки булінга дуже травматичні. Спеціаліст зможе допомогти дитині перебудувати спілкування і вийти із ролі жертви. Якщо ви вже не один раз помічаєте у дитини синяки, а якщо це система

— то побої необхідно зняти. Написати заяву на ім'я директора школи, участкового, заяву завірити в секретаря та зняти копії.

Часто діти бояться, що оприлюднення їм нашкодить. І, дійсно, необхідно бути обережними. Дитині варто пояснити, що не можна ходити одній по малолюдних місцях. Навчити звертатися за допомогою до дорослих: учителів, перехожих, співробітників поліції.

Чому ж такі діти бувають жертвами або гвалтівниками?

І в тому, і в іншому випадку головне - це через дефіцит батьківської любові або невміння мами і тата показати її належним чином. Крім цього - це може бути результат сімейних міжусобиць і сімейних конфліктів.

Це найчастіше діти з сімей розлучених батьків або де назріває розлучення. Це діти одиноких матерів. Безумовно, всі перераховані вище особливості сімей - це не клеймо для дитини, і не обов'язкова ланка до стану жертви або насильника в шкільному булінгу.

Просто вірогідність появи дітей з вищеперерахованими ролями в таких сім'ях набагато вища, ніж в сприятливих. Пам'ятайте, що дитина наслідує Вас, переймає Ваш стиль життя і мимоволі копіює його. І особливо "бездоглядність" при просиджуванні дітей цілодобово перед телевізором, монітором комп'ютера, де агресія з жорстокістю - головні елітні квартиранти, перед якими всі знімають шапки, немов зомбі. Адже вони і, справді, "заворожено" зомбують нас страхом, що викликає заціпеніння душі.

З метою профілактики шкільного булінгу: намагатися не виділятися серед інших, якщо немає для цього приводу; не хвалитися - ні своїми успіхами, ні своїми батьками, ні своїми гаджетами; не зазнаватися, не ябедничати; не показувати свою перевагу, зверхність над іншими; не підлизуватися до вчителів; не ігнорувати "рішення" класу, якщо вони не суперечать моральним нормам людини, коротше кажучи, не плисти проти течії свого "колективу"; не давати приводу для приниження почуття власної гідності; не демонструвати свою фізичну силу; не показувати свою слабкість; знайти спільну мову з кожним учнем у своєму класі; відшукати собі друга серед ровесників, ще краще не

одного, а відразу декілька справжніх друзів; запрошувати однокласників в гості; навчитися програвати й поступатися; навчитися поважати думку своїх однокласників.

Кібербулінг- нове, популярне «захоплення серед молоді, сучасна форма агресії, яка набула поширення з появою мобільних телефонів, інтернету. Будь-які форми кібербулінгу мають на меті дошкулити, нашкодити, принизити людину дистанційно, без фізичного насильства. Зброєю булера стають соціальні мережі, форуми, чати, мобільні телефони.

Поради, котрі варто дати дитині з особливими освітніми потребами для попередження проблеми кібербулінгу:

1. Не спішіть викидати свій негатив в кібер-простір. Нехай дитина порадиться з дорослими, перш ніж відповідати на агресивні повідомлення. Старшим дітям запропонуйте правило: перш ніж писати і відправляти повідомлення, варто заспокоїтись, втишити злість, образу, гнів.

2. Створіть власну онлайн-репутацію, не купляйтеся на ілюзію анонімності. Хоч кібер-простір і надає додаткові можливості відчутти свободу і розкутість завдяки анонімності, дитина повинна знати, що існують способи взнати, хто стоїть за певним нікнеймом. І якщо некоректні дії в віртуальному просторі призводять до реальної шкоди, все тайне стане явним. Інтернет фіксує історію, котра складається із публічних дій учасників і визначає онлайн-репутацію кожного — накопичений образ особистості в очах інших учасників. Зіпсувати репутацію легко, виправити — важко.

3. Зберігайте підтвердження фактів нападу. Якщо дитину дуже засмутило повідомлення, картинка, відео тощо., необхідно негайно звернутися до батьків за порадою, а старшим дітям — зберегти або роздрукувати сторінку самостійно, щоб порадитись з дорослими в зручний час.

4. Ігноруйте одиничний негатив. Одноразові образливі повідомлення краще ігнорувати — часто кібербулінг внаслідок такої поведінки зупиняється на початковій стадії. Досвідчені учасники інтернет-дискусій притримуються правила: «Кращий спосіб боротьби з неадекватними — ігнор».

5. Якщо ви стали очевидцем кібербулінгу, правильною поведінкою буде:
а) виступити проти агресора, дати йому зрозуміти, що його дії оцінюються негативно, б) підтримати жертву — особисто або в публічному віртуальному просторі надати їй емоційну підтримку, в) повідомити дорослих про факт некоректної поведінки в кібер-просторі.

6. Блокуйте агресорів. В програмах обміну миттєвими повідомленнями є можливість блокування повідомлень певних адресів. Пауза в спілкуванні часто відбиває у агресора бажання продовжувати травлю.

7. Не варто ігнорувати агресивні повідомлення, якщо листи невідомого вам відправника систематично містять погрози або порнографічні сюжети. В цьому випадку варто скопіювати ці повідомлення та звернутися до правоохоронців. Якщо принизлива інформація розміщена на сайті, варто зробити запит до адміністратора для її видалення.

Профілактика такого складного явища, як булінг, має утворювати собою систему дій, а не окреме одноразове реагування на інцидент, тому необхідно проаналізувавши інформацію, подати у формі максимально наближеній до умов практичного використання шкільним психологом або педагогом, який зможе фахово адаптувати надані схеми до конкретних умов сучасної школи.

Список літературних джерел:

1. Булінг: ми всі можемо допомогти це зупинити. Посібник для батьків учнів початкових і середніх шкіл.
2. Д. Ольвеус. Булінг в школі: що ми знаємо і що можемо зробити.
3. Найдьонова Л.А. Гуманізація стосунків через подолання цькування в шкільній спільноті.
4. Стоп шкільний терор. Особливості цькувань у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу. доп. Українського інституту дослідження екстремізму.

Біневич І.В.,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей...». Один із шляхів реалізації означених цілей є впровадження інтерактивних технологій в освіті. Це сприяє підвищенню мотивації до навчання, стимулюванню творчої особистості, поліпшенню якості комунікації суб'єктів навчання тощо [1].

У сучасному освітньому середовищі інтерактивні технології відіграють ключову роль у навчанні. Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) вони можуть бути особливо корисними, допомагаючи навчити математиці через захоплюючі і візуальні методи.

Із запровадженням сучасних освітніх стандартів виникла необхідність трансформації дидактичних ігор в інтерактивні ігри та шукати шляхи використання їх у своїй роботі на уроках математики. Розвиток основних математичних навичок у науці і практиці розглядається як цілеспрямований і організований процес передачі і засвоєння учнями знань, методів і способів розумової діяльності в галузі математики. Пошук найбільш ефективних шляхів і засобів процесу розвитку математичних навичок у дітей з ППР прийшов до висновку, що використання інтерактивних ігор та програм повністю відповідає всім вимогам [2].

Інтерактивна гра - це добре організована навчальна гра, в якій підготовку інформації здійснює вчитель, а донесення інформації активно передається від учня до учня шляхом взаємодії між собою.

В сучасних умовах інтерактивні ігри розширюють можливості педагогів, а можливість використання сучасних комп'ютерів дає змогу повноцінно та успішно реалізувати розвиток здібностей дітей у галузі математики.

Інтерактивні ігри мають таку ж структуру, що й дидактичні ігри, завдання, правила та ігрові дії яких об'єктивно передбачають можливість формування правильного ставлення до навколишнього світу. Зміст цих ігор формує у школярів з ППР правильне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів навколишнього світу, систематизує і поглиблює знання математики. За допомогою інтерактивних ігор вчителі вчать дітей взаємодіяти в команді, самостійно мислити та порівнювати свої результати з результатами інших учнів, застосовувати набуті знання в різних умовах відповідно до поставлених завдань[3].

Освітні потреби дітей можуть бути сильно різними, тому важливо мати інноваційні методи та підходи до навчання. Враховуючи це, інтерактивні ігри можуть бути спрямовані на ускладнення задач з математики, візуалізацію математичних понять, тренування концентрації та працездатності. Такі ігри можуть стати цікавою та захоплюючою формою навчання, що дозволить дітям з ППР більше уваги приділяти навчанню.

Види інтерактивних ігор на уроках математики:

Математичний квест: Учні повинні розв'язувати математичні головоломки та завдання, щоб пройти через різні рівні. Це може бути гра в форматі "проходь лабіринт", де кожен правильний відповідь веде до наступного етапу.

Математичний магазин: Учні можуть купувати предмети, використовуючи гроші, які вони отримують за правильні відповіді на математичні питання. Вони можуть підраховувати решту, обчислювати знижки та податки.

Математичні гравці: Учні можуть обирати персонажів з різними математичними навичками. Кожен персонаж може мати унікальні математичні завдання, які гравець повинен вирішити для подолання різних випробувань чи монстрів.

Математичні гонки: Учні розв'язують математичні завдання, щоб продовжити до наступного етапу. Перший, хто вирішить завдання правильно, отримує можливість перейти далі.

Інтерактивні програми та віджети: Учні використовують інтерактивні математичні програми та віджети, які доступні онлайн. Це можуть бути інтерактивні вправи з відображенням графіків, геометрії, арифметики тощо [4].

Інтерактивні ігри спонукають дітей з ППР раціонально використовувати наявні знання в розумових діях: знаходити ознаки предметів чи явищ навколишнього світу; порівнювати, групувати; класифікувати предмети за певними ознаками; робити правильні висновки, узагальнення.

Отже, використання інтерактивних ігор для розвитку математичних навичок у дітей з ППР є важливим елементом сучасної освіти. Цей метод може стати більш доступним та ефективним для дітей з різними освітніми потребами, що дозволить їм успішно долати складнощі та досягати позитивних результатів у навчанні.

Застосування інтерактивних ігор у процесі навчання математики зумовлює більш активну участь дітей в процесі навчання та розвиває в них інтерес до предмету. Крім того, інтерактивні ігри та програми дозволяють враховувати індивідуальні особливості кожного учня, адаптуючи матеріал до його пізнавальних можливостей.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII.
URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Пометун О. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання.
3. Кудикіна, Н.В. (2009). Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. статей. Г.С. Тарасенко (ред.).

4. Корчинська Г.Є. (2018). Інтерактивні методи навчання на уроках математики.

Анна Блеч,
канд. пед. н., ст. н. сп. відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАНЬОГО ПЕРЕДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості у ранньому дитинстві. Рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей, засобом пізнання і способом специфічного людського спілкування. Основи мовлення закладаються в дитини впродовж першого року життя, а перші три роки мають вирішальне значення для подальшого розвитку її мовлення.

Розвиток мовлення у процесі онтогенезу відбувається паралельно з фізичним і розумовим розвитком. Усі психічні процеси у дитини – сприймання, пам'ять, увага, мислення, цілеспрямована поведінка – постають за безпосередньої участі мовлення. Умовами його формування є: збережена ЦНС дитини, наявність нормального слуху і зору, достатній рівень мовленнєвого спілкування дорослих із дитиною. Мовленнєві навички розвиваються у середовищі, де дитина чує звуки й мовлення інших людей. Мовленнєвий розвиток кожної дитини індивідуальний, тому одна і та ж навичка може з'явитися в одній дитині раніше, а в іншій дещо пізніше. Вікові норми мовленнєвого розвитку, закономірності та умови, від яких залежить успішне протікання існують, для того щоб мати чітке уявлення, в якому віці, і на які моменти слід звернути увагу, для того, щоб дитина розвивалась гармонійно. Важливо знати, чи правильно формується мовлення у дитини раннього

переддошкільного віку, щоб вчасно звернутися за консультацією до лікаря та вчителя-логопеда.

Розвиток мовлення дітей раннього віку поділяють на два періоди: підготовчий період (1 місяць – 1,5-2 роки) та другий – період активного мовленнєвого розвитку (1,5-2 роки – 3 роки).

Дитина розпочинає своє життя криком. Крики, як перші голосові реакції, відіграють досить суттєву роль у підготовці мовленнєвого апарату до звуковимови. Впродовж першого місяця життя в короткі проміжки активного неспання на руках у дорослого відбувається перше спілкування дитини з дорослим на емоційному тлі. Водночас у цей період ще досить тяжко викликати в дитини відповідну реакцію, отже, ініціатива спілкування належить дорослому. На другому місяці життя значно збільшується тривалість періоду активного неспання. Це дозволяє дорослому спілкуватися з дитиною не тільки на руках, а й у ліжку чи в манежі. На другому місяці в дитини з'являються перші короткі звуки (г, к) і звукосполучення: гу-гу, агу, що одержали назву «гукання». На відміну від крику, гукання — це збудження приємного позитивного характеру і виникає воно передусім у відповідь на ніжні, ласкаві слова дорослого. Ось чому спілкування дитини з дорослим упродовж другого місяця життя повинно мати характер «розмови»; дорослий сам заграє з дитиною, посміхається, намагається затримати на собі погляд, викликати посмішку, вимовляє звуки «агу-агу», «гу-гу», «ау». На кінець другого місяця дитина починає фіксувати зорові і слухові подразники, довго сміється, якщо з ним розмовляє дорослий; слідкує поглядом за іграшкою, що рухається. На третьому місяці у спілкуванні дитини з дорослим відбуваються суттєві зміни – ініціатива спілкування відтепер належить дитині, вона вже сама шукає поглядом дорослого для спілкування з ним. У відповідь на вітання дорослого, чи, навіть, коли його побачить, дитина сміється, промовляє звуки голосного типу «а-а-а», «е-е-е», рухає руками, ногами (яскраво виражений «комплекс пожвавлення»).

Водночас зауважимо, що означені позитивні зміни відбуваються за умови, якщо дорослий в попередні місяці постійно спілкувався з дитиною на позитивному тлі. Поява позитивної емоційної голосової реакції дитини на дорослого в цей період є підґрунтям виникнення і розвитку нових форм спілкування, зокрема наслідування звуків. Надалі, спілкування між дорослим і дитиною відбувається вже на тлі голосових реакцій. В цей період збільшується кількість звуків, що їх промовляє дитина, з'являються сполучення звуків приголосного типу «тіль», «ррр», «фр», «співучі звуки» «о-о-о-е», «а-е-е-а».

Далі з'являється гулення, що нагадує спів птахів, булькання, фиркання. На стадії гулення звуки промовляються під контролем слуху, діти вже прислуховуються до своїх голосових реакцій. Відтепер дорослий може спілкуватися з дитиною на відстані, перегукуватися з ним, викликати звуконаслідування. Далі з'являється лепет – це найбільш складний голосовий утвір, він нагадує слова – склади, що складаються із складів ма-ма-ма, ба-ба-ба, дя-дя-дя, які рівномірно повторюються, що готує мовленнєвий апарат до вимови звуків, складів і слів, сприяє розвитку фонематичного слуху. Для подальшого розвитку мовлення дитині потрібно: навчитися виокремлювати звукокомплекси (слова) з цілого мовленнєвого потоку; здійснювати тонкий фонетичний аналіз кожного звуко-комплексу; розуміти мовлення дорослих; засвоїти механізми мовлення (артикуляцію). Всі ці завдання вирішуються у процесі спілкування дитини з дорослим у другому півріччі першого року життя.

На другому етапі підготовчого періоду (6-12 міс.) з'являється новий тип спілкування дорослих і дитини – спілкування на основі розуміння мовлення дорослих. Слово набуває для дитини значення умовного подразника. Отже, дитина навчається розуміти, що кожен предмет, дія, властивість мають свою назву. Розвиток розуміння мовлення у дітей залежить безпосередньо від ступеня спілкування дорослих з дитиною. Чим частіше і триваліше буде спілкування, тим швидше відбувається виокремлення слова як умовного сигналу, і, навпаки, чим менше спілкуються з дитиною, тим тривалішим буде час початку розуміння мовлення дорослих. В цей період важлива організація

зорового сприймання і розглядання іграшок, предметів, що є однією з провідних умов, що сприяють розумінню дитиною назв окремих предметів.

Таким чином, на кінець першого року життя дитина добре розуміє не тільки окремі фрази, а й цілі речення у мовленні дорослих, відтворює відповідно до словесних подразників дії і рухи. Слово дорослого починає регулювати поведінку дитини. У словнику однорічної дитини може налічуватися в середньому 10-15 слів.

Другий рік життя – це період інтенсивного і швидкого розвитку мовлення дітей. На початку другого року життя дитина починає швидко встановлювати зв'язок між словом і предметом, відбувається подальше розуміння мовлення дорослих. Поступово розуміння мовлення виходить за межі конкретної побутової ситуації. Поява перших усвідомлених слів у мовленні дитини визначається потребою у спілкуванні, таку потребу має створити для дитини дорослий. Стимулом активного вживання перших слів є запитання дорослого. Упродовж другого року життя відбувається подальший розвиток мовлення в таких напрямках: розвиток розуміння мовлення дорослих; формування функції узагальнення в мовленні; збагачення і активізація словника; розвиток здібності наслідування і вдосконалення звуковимови; формування граматичної будови рідної мови.

У другому півріччі дитина починає розуміти слова, що означають стать і вік людини, назви предметів, живі і неживі об'єкти, назви кімнат житла, де перебуває дитина. Розуміння мовлення розвивають потішки, віршики, забавлянки.

Саме на другому році життя відбувається формування однієї з основних особливостей другої сигнальної системи – узагальнення. Засвоєння слів першого ступеня узагальнення, відбувалося з успіхом, якщо дитина не тільки дивиться на предмет і чує його назву, але й активно діє з ним: бере в руки, нюхає, куштує на смак, рухає, носить, возить і т. ін. Отже, чуттєве сприймання предметів, активна діяльність з ними сприяють не тільки запам'ятовуванню потрібного слова, але й формуванню його узагальнюючої функції, узагальненої

назви всіх предметів певного класу (іграшка, ложка, тарілка, собака і т. ін.), дитина називає собачкою не тільки ту іграшку, яку тримає в руці, а й собаку, який зображений на картинці, живу тварину. На кінець другого року життя дитина визнає і називає предмети незалежно від їх форми, кольору, величини.

У цьому віці формується, хоча і нерівномірно, активний словник дитини. Якщо на початку другого року життя у дитини з'явилося близько 20 слів і вона користується емоційно-жестовим мовленням, то на кінець року активний словник дитини може складати близько 300 слів, і назва предмета набуває важливого змісту. Активний словник стає основним засобом спілкування дитини.

Також, на другому році життя дитина починає оволодівати звуковою стороною рідної мови. Оволодіння звуковимовою охоплює два взаємопов'язані процеси: сприймання звуків, тобто фонематичний слух і артикуляцію звуків. Зауважимо, що впродовж усього другого року життя звуковимова в дітей залишається недосконалою. Діти пропускають звуки, замінюють їх іншими, більш легкими. Спостерігається також загальна пом'якшеність мовлення, уподібнення звуків один до одного, злиття двох слів в одне.

У віці близько двох років лінії мислення і мовлення перетинаються, і в цей період відбувається, відповідно, розвиток форм мовленнєвого спілкування: слово-склад, слово-контур, слово, речення, діалог. Ініціатором діалогічного спілкування у цьому віці має бути дорослий. Завдання вихователя в роботі з дітьми цього віку полягає в тому, щоб форма спілкування типу «запитання-відповідь» стала для дітей звичною, повсякденною. Цього можна досягти тільки за умови, якщо запитання дорослого будуть стимулювати мовленнєве спілкування дитини впродовж усього дня, у процесі кожного режимного моменту. Якщо діти будуть постійно чути запитання дорослого, вони й самі стануть звертатись із запитаннями до дорослого, стануть ініціатором діалогу, який має підтримувати вихователь.

На третьому році життя мовлення дітей розвивається дуже швидко і за такими напрямками:

- розуміння мовлення дорослих;
- збагачення пасивного та активного словника;
- удосконалення звуковимови;
- засвоєння граматичної будови мовлення;
- розвиток діалогічного мовлення.

Розуміння мовлення дорослого дитиною зростає за обсягом і якісно змінюється. Дитина любить слухати мову дорослого, віршики, казки. Діти цього віку можуть розуміти не тільки мовлення дорослого, спрямоване на організацію їхніх практичних дій, тобто не тільки інструктивне мовлення, а й мовлення-опис, розповідь. Слухання і розуміння мовлення дорослого, в якому міститься повідомлення про явища та предмети, що виходять за межі безпосередньої ситуації спілкування дорослого з дитиною, є важливим надбанням, оскільки надає можливість використовувати мовлення як основний засіб пізнання щодо предметів, які недоступні безпосередньому досвіду дитини. У другому півріччі дітям доступне розуміння художніх творів без використання наочності. На основі розуміння мовлення дитина починає робити перші самостійні висновки та узагальнення.

Саме у цьому віці найбільш виражені індивідуальні відмінності в темпах зростання словника. Завдання дорослого – збагачувати активний словник дитини іменниками (назвами овочів, фруктів, свійських тварин, предметів одягу, меблів рослин тощо); дієсловами, що позначають різні дії; прикметниками та прислівниками.

Третій рік життя дитини характеризується активізацією мовлення дитини. Зростає її мовленнєва активність у спілкуванні з дорослими та однолітками, дидактичних та сюжетних іграх, самостійній діяльності. Вона виявляється у бажанні римувати слова, складати казки. Систематичне спілкування з дітьми старшого віку є додатковим фактором розвитку активного мовлення.

Отже, мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників розвитку в ранньому дитинстві. Рівень розвитку визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб і інтересів, знань, умінь

та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою формування особистості.

Список літературних джерел

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: (навчал. посібник) / А.М. Богуш. К.: Видавничий дім «Слово», 2009. 344с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: монографія / А.М. Богуш. К.: Вид. дім "Слово", 2004. 376 с.

Бобренко Інна Всеволодівна,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Здоров'язбереження дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти – один із найважливіших складників реалізації Концепції Нової української школи¹ та Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року² у зв'язку з зростанням захворюваності, погіршенням фізичного розвитку та фізичної підготованості школярів із порушеннями інтелектуального розвитку та із загрозами воєнного стану життю та здоров'ю дітей. Лише за умови врахування закономірностей психофізичного розвитку та індивідуальних особливостей учнів, як підґрунтя організації проектування інноваційних освітніх систем і технологій, можливе вдосконалення освітнього процесу³.

В умовах воєнного стану та продовження широкомасштабної агресії російських військ в Україні це питання набуло більшої актуальності, оскільки до традиційних заходів здоров'язбереження додалася необхідність формування

¹ Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року»

² Розпорядження Кабінету Міністрів України № 366-р від 14.04.2021 «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року»

³ Лист Міністерства освіти і науки України № 1/13094-23 від 31.08.2023 «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2023/2024 навчальному році»

здоров'язберезувальних навичок, необхідних під час загроз воєнного стану⁴ та при виникненні надзвичайних ситуацій.

Здоров'язберезувальні технології в освіті – технології, спрямовані на розв'язання пріоритетного завдання сучасної спеціальної освіти: завдання збереження, підтримки, зміцнення та формування здоров'я суб'єктів педагогічного процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти (дітей, педагогів і батьків).

Впровадження здоров'язберезувальних технологій в організацію освітнього процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку може бути успішним лише за умови раціонального використання методів здоров'язберезувального впливу. Формування здоров'язберезувального середовища закладу освіти – колегіальна діяльність усіх учасників освітньої взаємодії (вчителів, учнів, батьків, педагогічних та медичних працівників, адміністрації закладу тощо). Розглянемо особливості впровадження здоров'язберезувальних технологій в освітньому процесі засобами фізичного виховання, що має виключне значення при реалізації здоров'язбереження дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Принципи оздоровчої спрямованості адаптивного фізичного виховання втілюються у фізкультурно-оздоровчих, рекреаційних та інших здоров'язберезувальних технологіях, які інтенсивно розвиваються.

Здоров'язбереження здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку засобами фізичного виховання вирішується здійсненням наступних завдань:

- зростання рівня знань про активний спосіб життя та вплив фізичних вправ на власний організм учня;
- формування уявлень про здоровий спосіб життя учнів засобами фізичного виховання; формування знань про особисту гігієну, здоровий спосіб

⁴ Розпорядження Кабінету Міністрів України № 301-р від 07.04.2023 «Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти»

життя, фізичне вдосконалення як невід'ємні складові загальної культури людини;

- створення стійкої мотивації на збереження та зміцнення здоров'я;
- зміцнення здоров'я; попередження та корекція вад психофізичного розвитку, вторинних порушень;
- поліпшення психоемоційного стану; за потреби – корекція психоемоційного стану засобами фізичного виховання;
- підвищення функціональних можливостей організму, розвиток рухових якостей (сили, витривалості, швидкості, гнучкості, спритності), підвищення фізичної працездатності;
- формування позитивної соціальної поведінки учнів (виховання морально-вольових якостей, навичок соціальної взаємодії, культури спілкування тощо).

Для досягнення здоров'язбереження *застосовуються наступні групи засобів адаптивного фізичного виховання:*

- засоби рухової спрямованості;
- оздоровчі сили природи;
- гігієнічні чинники;
- чинники становлення ціннісного ставлення до здоров'я.

Комплексне використання цих засобів дозволяє вирішувати завдання педагогіки здоров'язбереження⁵.

З огляду впливу на здоров'я дітей, *здоров'язбережувальні технології використання засобів адаптивного фізичного виховання* можна поділити на наступні групи:

- технології, що сприяють запобіганню станам перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптивних станів учнів (гімнастика до уроків, фізкультурні хвилини, фізичні вправи на великих перервах, фізкультурні

⁵ Наказ Міністерства освіти і науки України № 836 від 19.09.2022 «Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку та визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства освіти і науки України»

паузи під час виконання домашніх завдань, фізкультурні заняття у другій половині дня, акватерапія, ритмічна гімнастика тощо);

- технології, пов'язані з безпосереднім впливом на функціональний стан різних органів та систем організму дитини (масаж, дихальна гімнастика, звукова гімнастика, гімнастика для очей, фітотерапія, ароматерапія, кольоротерапія, музикотерапія тощо);

- технології, пов'язані з впливом на психіку дитини; з формуванням її психологічного здоров'я (релаксація, кинезіологічна гімнастика, кистьова та пальчикова гімнастика, психогімнастика, казкотерапія, сміхотерапія, аутотренінг, медитаційні вправи тощо);

- освітні технології, які включають програми з навчання школярів турботі про власне здоров'я, формуванню культури здоров'я як складової загальнолюдської культури (медіатехнології тощо).

З метою підвищення ефективності формування здоров'язбережувальних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку засобами адаптивного фізичного виховання варто дотримуватись наступних умов проведення занять:

- запобігання виникнення факторів ризику здоров'я учня;
- контроль індивідуального стану фізичного та психічного здоров'я дітей і педагогів (і батьків);
- забезпечення психоемоційного комфорту дитини у родині;
- врахування індивідуального стану фізичного та психоемоційного здоров'я кожної дитини;
- контроль та регуляція рівня фізичного навантаження учня;
- врахування показників індивідуальної рухової підготовленості учня;
- забезпечення адекватного відновлення сил дитини;
- формування постійної мотивації рухової активності кожної дитини;
- стимулювання дитини до розвитку пізнавальної активності;

- враховування матеріально-технічних умов закладу освіти (розташування приміщень, наявність санітарно-технічного, медичного, фізкультурного оснащення, комплектування класів тощо);
- припинення уроку при виникненні обставин, що можуть нести загрозу життю та здоров'ю учнів; дотримання алгоритму дій під час надзвичайної ситуації;
- забезпечення високого рівня співпраці педагога з батьками учнів;
- високий рівень професійної компетентності педагога (особливо - здоров'язбережувальної компетентності);
- створення здоров'язбережувального освітнього середовища як підґрунтя і передумови для формування та розвитку компетентності індивідуального здоров'язбереження вчителя;
- особистісно-професійна готовність педагога до здійснення здоров'язбереження дітей.

Впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі вимагає від педагога, по-перше, не допускати як фізичного, так і психоемоційного перевантаження молодших школярів, визначаючи оптимальний обсяг навантаження та способи його регуляції; враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості дітей, мовленнєвий розвиток кожної дитини.

Формування здоров'язбережувальних навичок дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає від педагога високого професіоналізму та здатності до зміни тактики в залежності від індивідуальних особливостей розвитку дитини. Здоров'язбережувальні освітні технології повинні бути науково обґрунтованими та спиратись на українські національні традиції адаптивного фізичного виховання та оздоровлення.

Робота працівників закладу загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має бути передусім спрямована на підтримку фізичного, соціального та психічного здоров'я дитини, забезпечення сприятливих умов для її всебічного розвитку.

Список літературних джерел

1. Адаптивне фізичне виховання: навч. посібн. / уклад.: Т. М. Осадченко, А. А. Семенов, В. Т. Ткаченко. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Бобренко І. В. Модельна навчальна програма «Адаптивна фізична культура» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною та важкою ступеня та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною та важкою ступеня [Електронний ресурс] Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/732299/>
3. Булич Э. Г., Мурахов И. В. Здоровье человека: Биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции. Киев: Олимпийская литература, 2003. 424 с.
4. Ващенко О. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра : навч.-метод. посіб. / О. М. Ващенко, В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова та ін. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2012. 192с.
5. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: кол. монографія / за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В. М., 2019. 400 с.
6. Носко М. О., Гаркуша С. В., Воєділова О. М. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні: монографія. Київ: СПД Чалчинська Н. В., 2014. 300 с.
7. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навч.-метод. посіб. / 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 наук. ред.: О. В. Чеботарьової, І. В. Сухіної. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 450 с.

Бурдельна Ольга Василівна,
вихователь Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
Нова Ушиця, Україна

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ТА СПІЛКУВАННЯ, НАВЧАННЯ ЇХ СПОСОБІВ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

Професійно-педагогічна комунікація є засобом здійснення професійної діяльності педагога, майстерність якого має ґрунтуватись з одного боку, на спеціальних професійних знаннях та різнобічних фахових вміннях, а з іншого – на вмінні здійснювати взаємообмін інформацією зі всіма учасниками освітнього процесу, досягаючи взаєморозуміння. Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Усе починається з педагога, з його вміння організувати зі здобувачами освіти педагогічно доцільні відносини.

Культура поведінки – це ціла низка моральних умінь і навичок. Навичка, як автоматизована дія перетворюється в звичку. Чим частіше вихованець застосовує на практиці те чи інше правило, тим міцніша звичка, а отже, і природніша, красивіша поведінка. Недарма кажуть, що звичка – друга вдача.

Щоб виховання культури поведінки здійснювалось успішно, потрібно збудити у школярів прагнення до виконання норм і правил етикету, до постійного їх дотримання у повсякденному житті.

Так, навчаючи дітей поводитись за столом, учитель сам або разом з кількома учнями показує, як користуватись столовими приборами, як правильно сидіти, спілкуватись за столом, як гарно накривати на стіл тощо. А потім, організовуючи опанування вихованцями практичних навичок у процесі послідовного повторення, тренування, контролює правильність виробленого вміння.

Запроваджуючи систему вправ, що ознайомлюють учнів з способами виявлення ввічливості у спілкуванні, вчитель нагадує їм про специфіку норм .

Відповідно до правил і норм культурної поведінки учнів вправи мають характер поведінкової (практичної) чи комунікативної дії: учні можуть вправлятися в правильній ході, поставі або тренуватися у ввічливому привітанні, зверненні з проханням, вибаченням тощо. Так в учнів формуються вміння й навички виражати позитивні емоції у спілкуванні, зважати на зручності та інтереси інших; з'являється звичка виявляти активну уважність і люб'язність щодо людей, які їх оточують (запропонувати, наприклад, свої послуги).

Процес тренування у правильній поведінці не повинен перетворюватися для учнів у муштрування. Щоб поквипити цю роботу, зробити її цікавою, доцільно практикувати конкурси: проводити в рамках виховної години змагання учнів на кращі закріплення навички, залучати їх до суддівства, визначення переможців. Така організація вправління – важливий прийом контролю і самоконтролю закріплення корисної дії, перевірки правильності виробленої звички. При цьому гумор, жарт допоможуть педагогові створити невимушену, доброзичливу сферу спілкування. Корисні практичні покази – протиставлення «як треба» і «як не треба» поводитися, що не тільки наочнюють виявлення етикетної норми дії, а й є сприятливим емоційним підґрунтям для засвоєння правил.

Зазначимо, що потреба оволодівати навичками культурної поведінки виникає у школярів під впливом цікавих для них форм організації навчання, ведення в практичні заняття елементів гри і театралізації. Так, наочніше і дохідливіше показати зразки позитивних або негативних дій можна за допомогою інсценівок, оповідань, віршів і казок. Під час показу та обговорення інсценівок увагу підлітків звертають на моральні риси героїв твору, що криються за їхніми вчинками, детально розкривають елементи, з яких складається етична дія (культурні манери, міміка, жести, тон, привітність, охайність тощо).

До виховання культури поведінки школярів важливо залучати батьків, які повинні спрямовувати свої зусилля на закріплення дітьми набутих у школі

етичних умінь і навичок, насамперед, у сфері спілкування і взаємин з рідними, на організацію праці і відпочинку, виконання режиму дня, додержання особистої гігієни.

Отже, виховання культури поведінки потребує взаємопов'язаного впливу різних методів морального виховання, які ніколи не виступають у «чистому вигляді». А.С. Макаренко застерігав від абсолютизації окремих методів виховання, підкреслював, що немає методів завжди хороших або завжди поганих. У виховній практиці постійно здійснюється не тільки зв'язок, а й взаємний перехід від одного методу до іншого, має місце їх нерозривна єдність.

Культура спілкування... Про неї говорять в усі епохи. І кожна епоха розвитку людства виробляє свої норми, традиції, національну своєрідність культури комунікації між людьми.

Культура спілкування є складовою частиною культури людини. Для неї характерною є нормативність, яка визначає, як мають спілкуватися люди в певному суспільстві, у конкретній ситуації.

Рівень вихованості й культури учня проявляється в манері спілкуватися, в умінні володіти інтонацією, уважно слухати співрозмовника. Саме тому необхідно вже у початковій ланці навчати школярів спілкуватися, дотримуючись етикету вербального та невербального спілкування, який формувався протягом століть багатьма поколіннями людей.

У педагогічній науці накопичений великий науковий фонд з проблеми формування культури спілкування та поведінки школяра.

Спілкування, що розвивається на моральній основі, стає джерелом позитивного розвитку самої людини. Якщо спілкування будується на основі доброзичливості, чуйності й поваги, то в особи поступово формуються такі позитивні моральні якості, як ввічливість, тактовність, уважність до людей та їх інтересів. І навпаки, прояви грубості, неповага до оточуючих, погані манери поступово призводять до емоційної спустошеності, егоїзму, моральної занедбаності та розвитку інших негативних моральних рис.

Отже, виховання культури спілкування слід розглядати як важливу соціальну, педагогічну й психологічну проблему, від успішного розв'язання якої залежить розвиток у підростаючого покоління високих моральних якостей, глибокої інтелігентності й справжнього духовного багатства.

Добре відомо, що розвиток будь-якого суспільства, будь-якої соціальної спільності або групи, навіть окремого індивіда являє собою складний процес, який аж ніяк не завжди розгортається гладко, а нерідко пов'язаний з виникненням, розгортанням і вирішенням протиріч. Фактично все життя будь-якої людини, будь-якого колективу або організації, будь-якої країни виткана з протиріч. Таке протиставлення, що ведеться шляхом суперечки, застосування загрози або залякування, використання фізичної сили або зброї, називається конфліктом.

Конфлікт в школі є невід'ємною складовою навчального процесу. Сам по собі конфлікт між однолітками не є чимось незвичайним. Такий конфлікт укладає в собі можливість особистісного зростання, оскільки зростає необхідність вчитися відстоювати свою позицію перед однокласниками, мати власну точку зору з якого-небудь питання. Часто конфлікти в школі носять епізодичний характер, тобто спалахують час від часу між всіма учнями. Дитина, потрапивши в дитячий колектив, повина навчитися жити за його законами. Не завжди відразу вдається зробити це безболісно і легко.

Причини конфліктів у школі .

Як і у всякого явища, у конфліктів в середовищі однокласників є свої підстави. Найчастіше конфлікти виникають між учнями одного класу і базуються на невідповідності характерів, зіткнення різних думок з того чи іншого питання. Найбільше конфліктів припадає на підлітковий період. Вік тринадцяти – шістнадцяти років характеризується підвищеною вразливістю, підозрлістю і тривожністю. Одне необережне слово може спровокувати розвиток конфлікту. Боротьба за авторитет.

Найбільш частою причиною розвитку конфлікту стає боротьба за можливість бути головним серед однолітків. Дитина, що має лідерські якості

характеру, буде прагнути продемонструвати оточуючим свою силу. Хлопчики, найчастіше, доводять власну перевагу з допомогою фізичної сили, а дівчатка вчаться витончено маніпулювати. У будь-якому випадку відбувається боротьба за авторитет. Підліток всіма силами душі намагається бути почутим і тим самим задовольнити свою глибинну потребу у визнанні.

Іншою причиною гострого конфлікту з однолітками є множинні образи і нерозуміння. Ситуація, коли в класі кривдять слабого і беззахисного, сьогодні, на жаль, не рідкість. Конфлікт, сформований необхідністю відстоювати свою індивідуальність, призводить до формування у особистості таких якостей як недовіра і замкнутість. Шкільний булінг шкідливий не тільки для того, над ким постійно знушаються, але й для інших учнів. Підлітки спостерігають картину неприємних агресивних дій, за яким часто стоїть повна безкарність.

5 основних підходів вирішення конфлікту.

Суперництво. Головна мета – нав'язати свою точку зору, вигідне для себе рішення іншою стороною. Застосовується в тому випадку, якщо ваше рішення є конструктивним і несе в собі користь для колективу. Або ж тоді, коли просто немає часу, щоб домовлятися.

Компроміс. Обидві сторони йдуть на поступки один одному, частково відмовляючись від своїх умов і претензій. Підходить для ситуації, коли опоненти знаходяться в рівних умовах, коли допустимо прийняття тимчасового рішення або є небезпека втратити все.

Пристосування. Відмова від своїх вимог у вимушеній або добровільній формі. Часто це відбувається через те, що одна зі сторін усвідомлює свою неправоту, хоче зберегти хороші відносини з опонентом або просто через несерйозність суперечки. Змусити прийняти таке рішення може усвідомлення неминучості поразки або втручання третьої сторони.

Відступ. Уникнення конфлікту, спроба вийти з нього при мінімальних втратах. Правда в результаті протистояння ніяк не вирішується. У кращому випадку – воно просто згасне. У гіршому – претензії будуть накопичуватися в прихованому режимі і потім виплеснутися в ще більш сильний конфлікт.

Співробітництво. Найбільш ефективний метод вирішення конфліктної ситуації. Полягає в конструктивному розборі проблеми, відношення до іншої сторони не як до суперника, а як до колеги. Спільний пошук кращого рішення.

Максимально об'єктивна оцінка ситуації. Вислухайте аргументи іншої сторони, але не піддавайтеся тиску і емоціям. Оцінюючи ситуацію використовуйте об'єктивні, справедливі критерії.

Не бійтеся спілкуватися і відкрито висловлювати свою думку. Тільки так можна знайти справжні причини того, що відбувається і варіанти для усунення неприємної ситуації.

Список використаної літератури:

1. Барандій М. Культура поведінки. – Л.: 1997. – 32с.
Горева В.М. Виховання культури поведінки школярів. –К.: Т-во «Знання», 1988. – 48 с. (Сер VII Пед.; №7).
2. Мойсеєв Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1999. – 350 с.
3. Рибаківа, М. М. Конфлікт і взаємодія в педагогічному процесі: Кн. для вчителя, М.: «Освіта», 1991. - з. 227.Макаренко А. С. Соч., т. 4., М., 1957.
Козирев Г. И. Конфліктологія. Конфлікти в соціально- педагогічному процесі // Соціально-гуманітарне видання. 2000. № 2. - з. 158.

Бурденюк Ігор Михайлович,
вчитель дефектолог вищої категорії,
«Старший вчитель»
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
смт Нова Ушиця, Україна

СУЧАСНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасні форми та методи навчання на уроках фізичної культури створюють більше можливостей для залучення учнів і покращення їх фізичного розвитку.

В умовах сьогодення ставлення учасників освітнього процесу до фізичної освіти та занять фізичною культурою має бути все більш усвідомленим. Модель сучасного уроку фізичної культури має передбачати швидке адаптування вчителя до нових і складних середовищ, умов комунікації, впровадження новаторських ідей, здатністю щодо самореалізації, самовдосконалення та неперервного навчання.

Зміст освітньої програми стане якісним, якщо його максимально наповнити корисним освітнім, виховним, оздоровчим, навчальним, пізнавально-розвивальним матеріалом. Навчання дітей має бути доступним, безпечним, простим і якісним.

Визначимо поняття та сутність форм та методів навчання.

Форма навчання (від латинського слова «forma» - означає, зовнішній вигляд). Це категорія дидактична, і вона є латеральною (зовнішньою) стороною організації освітнього процесу. Форми навчання розподіляються на: індивідуальні, групові, колективні, парні, фронтальні, поточні. Форми організації навчання: урок, оздоровчо-лікувальний та спортивний гурток, секція, екскурсійний сегмент, факультативне заняття тощо.

Метод навчання є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу. Він є певним сполучником між визначеною метою та кінцевим результатом, що визначаються завданнями. Метод (від грецького слова «methodos») – шлях, спосіб пізнання явищ природи та суспільства.

Метод навчання — це спосіб, за допомогою якого учитель передає, а учні засвоюють знання, уміння і навички. Це — процес двосторонній. З одного боку — це діяльність вчителя по передачі знань, керівництву процесом формування умінь і навичок учня, а з другого боку — діяльність учня по засвоєнню знань, виробленню умінь і навичок.

Повноцінні знання, міцні навички, високий рівень загального розвитку учнів досягається за умов, якщо вчителі вміють відібрати і правильно використати найбільш раціональні у кожній конкретній ситуації методи і методичні прийоми. У процесі викладання вчителі виробили і широко

застосовують велику кількість методичних прийомів з метою активізації уваги, сприймання, для посилення інтересу. Обсяг методичних прийомів, якими користується вчитель, визначає ефективність викладання предмету.

Урок залишається основною формою освітнього процесу.

Загальні вимоги до сучасного уроку:

- озброювати учнів свідомими, глибокими, міцними знаннями;
- формувати міцні навички та вміння, що сприяють підготовці їх до життя;
- підвищувати виховний ефект навчання на уроці, формувати у процесі навчання риси особистості;
- здійснювати всебічний розвиток, розвивати їхні загальні та індивідуальні особливості;
- формувати самостійність, творчу активність, ініціативу як стійкі особливості особистості, вміння творчо вирішувати завдання, які трапляються в житті;
- вироблення вміння самостійно вчитися, отримувати та поглиблювати чи поповнювати знання, оволодівати навичками та вміннями і творчо застосовувати їх на практиці;
- формувати позитивні мотиви навчальної діяльності, пізнавальний інтерес, бажання вчитися, потребу в розширенні й отриманні знань, позитивне ставлення до навчання.

Майстерність вчителя на уроці проявляється головним чином у вдалому володінні методикою навчання і виховання, творчому застосуванні новітніх досягнень педагогіки та передового педагогічного досвіду, раціональному керівництві пізнавально-практичної діяльності учнів.

Найкраща оцінка для вчителя, коли учні із задоволенням приходять до нього на наступний урок. На уроках вони мають бути мотивовані на позитивний результат і доброзичливе відношення один до одного. Такий ефект може бути досягнутий лише при комплексному використанні усього арсеналу форм, методів і засобів навчання.

В умовах сьогодення ставлення учасників освітнього процесу до фізичної освіти та занять фізичною культурою має бути все більш усвідомленим. Модель сучасного уроку фізичної культури має передбачати швидке адаптування вчителя до нових і складних середовищ, умов комунікації, впровадження новаторських ідей, здатністю щодо самореалізації, самовдосконалення та неперервного навчання.

Зміст освітньої програми стане якісним, якщо його максимально наповнити корисним освітнім, виховним, оздоровчим, навчальним, пізнавально-розвивальним матеріалом. Навчання дітей має бути доступним, безпечним, простим і якісним.

Створення нової моделі процесу навчання через оволодіння педагогом новітніми методиками, педагогічним інструментарієм, техніками, практичними прийомами та технологіями навчання.

Важливою умовою в роботі педагога в спеціальній школі є усвідомлення ним, що сьогодні домінує не предметоцентризм, а дитиноцентризм. Так найсуттєвішим чинником у навчанні дітей є рівень майстерності вчителя, його здатність до самореалізації, самовдосконалення, вміння створити індивідуальну освітню траєкторію психофізичного розвитку дітей. Через діяльність вчителя методика уроку віддзеркалюється в особистих досягненнях учнів. Під методикою уроку ми розуміємо багатокomпонентну, впорядковану систему управління освітнім процесом, яка включає зміст, засоби, методи і методичні прийоми навчання, форми організації освітньої діяльності здобувачів освіти.

До найбільш результативних відносять сучасні форми та методи навчання на уроках фізичної культури це:

- Інтерактивні уроки: Використання технологій та інтерактивних вправ на уроках фізичної культури може зробити їх більш цікавими для учнів. Використання смартфонів та інших гаджетів для відстеження фізичної активності, конкурентних ігор або тренувань може надихати учнів більше рухатися.

- **Здоров'язбережувальна освіта:** Освіта щодо здорового способу життя, правильного харчування, запобігання травмам і стимулювання фізичної активності може бути важливою частиною уроків фізичної культури. Учні повинні розуміти важливість фізичного здоров'я для загального добробуту.
- **Ігровий підхід:** Використання ігор, командних змагань та спортивних імітацій може зробити уроки більш захоплюючими. Це також розвиває навички співпраці та командної роботи.
- **Різноманітність видів спорту:** Відкриття учнів до різних видів спорту, включаючи не тільки популярні види, але і менш популярні, допомагає знайти їм їхні зацікавлення та таланти.
- **Адаптивні уроки:** Для учнів з різними потребами важливо мати адаптивні програми та методи, які дозволяють їм активно брати участь у фізичних заняттях.
- **Педагогічні інновації:** Вивчення сучасних педагогічних методів і підходів допомагає вчителям ефективно викладати фізичну культуру та залучати учнів.
- **Особистий підхід:** Врахування індивідуальних потреб та можливостей учнів важливе для створення позитивного досвіду на уроках фізичної культури.
- **Підвищення мотивації:** Використання методів мотивації, нагородження досягнень та підтримка активної участі може підвищити інтерес учнів до фізичних занять.
- **Залучення до фізичної активності поза уроками:** Організація фізкультурних та спортивних заходів в школі поза уроками може створити більше можливостей для фізичного розвитку.
- **Ефективна комунікація з учнями:** Вчителі повинні бути відкриті до спілкування з учнями, розуміти їхні потреби та погляди на фізичну активність.

Впровадження нових форм у освітній процес базується на врахуванні запитів, потреб, інтересів здобувачів освіти. При вирішенні певних завдань уроку формувати комунікативні навички, окреслювати шляхи вмотивованості

дітей до занять фізичною культурою. Також важливо враховувати конкретні потреби учнів та дотримуватися принципів здорового способу життя.

Список літературних джерел:

1. Книга вчителя фізичної культури: довідково-методичне видання / [упоряд. С.І. Операйло, А.І. Ільченко, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 464 с.
2. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. / Богдан Шиян . - Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2006. - 248 с.
3. Максимюк С.П. Педагогіка : Навч. посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
4. Самоосвіта педагогічної діяльності як умова підвищення його професійної компетентності: методичні рекомендації. – Херсон: РПО, 2012. – 48 с.

Вікторів Іван Васильович,
вчитель-дефектолог школи І-ІІІ ступенів №58
Шевченківського району м. Києва, Україна

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ТРУДНОЦІ РІЗНОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

Інтелектуальні порушення – досить складна і, одночасно, недостатньо розкрита на сьогодні особливість перебігу розвитку дитини. Відомо, що однією із першопричин порушення розумового розвитку є органічне ураження головного мозку плоду у внутрішньоутробний період розвитку. Але ця особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити у суспільстві і мати власні перспективи.

За інтелектуальними порушеннями дитина не має достатньо розвинених здібностей до контролю та самоконтролю власною поведінкою, що є наслідком порушення взаємозв'язку між пізнавальними та емоційними процесами або мисленням та емоціями. У дитини спостерігається низький рівень активності та

пізнання, її безпосередні потреби та емоційні вияви не підпорядковуються мисленню, а значить не усвідомлюються і не регулюються самою дитиною.

Інтелектуальні порушення можуть бути наслідком травм при пологах, що виникають в результаті накладання щипців, здавлювання голівки дитини при проходженні через родові шляхи при зтяжних або при надмірно швидких пологах. Тривала асфіксія під час пологів також може привести до інтелектуальних порушень дитини. Серед внутрішніх причин, що зумовлюють виникнення таких порушень, слід виділити:

- фактор спадковості, який проявляється, зокрема, в несумісності крові матері і дитини (так званий *резус-фактор*), в хромосомних захворюваннях;

- порушення білкового обміну в організмі. Так, наприклад, особливою формою важкого недоумства є фенілкетонурія, в основі якої лежить саме ця причина;

- запальні захворювання мозку і його оболонок (менінгіти, менінгоенцефаліти різного походження), що виникли у немовляти;

- неблагополучна екологічна обстановка, алкоголізм або наркоманія батьків, особливо матері. Певну роль відіграють також важкі матеріальні умови, в яких знаходяться деякі сім'ї, коли дитина з перших днів життя, а потім

- постійно не отримує повноцінного харчування, необхідного для фізичного та розумового розвитку.

Особливості роботи з дітьми даної категорії шкільного віку.

Слід враховувати, що діти з інтелектуальними порушеннями мають розлади таких операцій, як аналіз (здібності до виділення змістовних та структурних характеристик зв'язків між предметами навколишнього середовища) та синтез (дає змогу дитині виділені нею зв'язки об'єднати у групи за певними ознаками).

Молодшому школяреві буває досить складно встановити зв'язки між навчанням (урок) та дотриманням дисципліни на уроці. Внаслідок недорозвиненої здатності мислення молодшого школяра визначати спільне між навчанням і дисципліною на уроці можуть виникати труднощі, особливо на

перших етапах навчання. Але постійний вплив корекційно-розвивальної роботи, що спирається на існуючі ресурси дитини, своєчасна психологічна корекція сприяють розширенню можливостей учня до соціалізації.

Діти даної категорії мають труднощі як у соціальній адаптації, так і в навчальній діяльності. Вони погано засвоюють грамоту, вміння рахувати і розв'язувати задачі, недостатньо розуміють пояснення вчителя, мають проблеми у спілкуванні з дітьми та дорослими і, зрештою, стають неуспішними у школі. Для них характерними є ознаки, які мають розглядатися в комплексі:

- ✓ звуженість зони найближчого розвитку, тоді як і при сенсорних вадах, і при затримці психічного розвитку та розладах емоційно-вольової сфери здатність до навчуваності є збереженою або наближеною до норми;

- ✓ порушення вербального і образного мислення, на відміну від інших видів аномалій, за яких зазвичай спостерігається розбіжність між можливостями оперування образами чи словами;

- ✓ труднощі формування навчальної і ігрової діяльності;

- ✓ істотне зниження критичності мислення, на основі якого стає обмеженою здатність до усвідомлення власного дефекту, що, в свою чергу, знижує прагнення до компенсації;

- ✓ обмеження можливостей компенсації через тотальність психічних порушень, яка зумовлена дифузним пошкодженням кори головного мозку;

- ✓ залежність особливостей психічного реагування від рівня складності ситуації;

- ✓ завищена самооцінка часто у поєднанні з неусвідомленим, позначеним лише у переживаннях, комплексом неповноцінності;

- ✓ безпосередність, відкритість, висока навіюваність, відсутність опору щодо втручання у власний внутрішній світ.

В роботі з такими учнями слід враховувати, що вважається продуктивною для використання розроблена П.Я. Гальперінім теорія поетапного формування розумових дій. Одним із елементів цієї теорії є положення про велику роль початкового орієнтування у формуванні нових дій. Чим тривалішою і

розгорнутішою є орієнтувальна основа початкових дій, тим легше та успішніше формуються навички.

Зона найближчого розвитку у цих дітей значно вужча, ніж в нормі. Основне завдання корекційно-розвивальної роботи полягає в тому, щоб сприяти реалізації зони найближчого розвитку дитини.

Ефективність корекційної роботи залежить від дотримання її принципів, основу яких було закладено працями в галузі дефектології Л.С. Виготського, а також його послідовників (Л.В. Занков, І.М. Соловйов, Г.М. Дульнев, Ж.І. Шиф та ін.).

Принципи корекційної роботи:

1. Єдність діагностики й корекції;
2. Встановлення доброзичливої, довірливої, підтримуючої, оптимістичної атмосфери спілкування, емпатійне ставлення до дитини;
3. Психокорекція проводиться у зоні найближчого розвитку;
4. Корекція й навчання повинні орієнтуватись на індивідуальні темпи психічного розвитку;
5. Принцип "заміщаючого онтогенезу". Корекційна робота має починатися від тієї "точки", після якої почалось відхилення від ідеальної програми розвитку і відтворювати усі закономірності останнього;
6. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
7. Врахування структури дефекту конкретної дитини та особливостей її соціальної ситуації розвитку;
8. Спрямованість корекційної роботи "зверху донизу", тобто на створення оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, за рахунок яких будуть компенсовані недоліки елементарних психічних процесів;
9. Дуже важливо, щоб корекція розвитку мала випереджувальний характер. Вона має бути спрямованою не на тренування й удосконалення того, що вже досягнуто дитиною, а на активне формування того, що повинно бути досягнуто у найближчій перспективі відповідно до законів вікового розвитку і становлення індивідуальності;

10. Урахування системності розвитку в корекційній практиці;

11. Урахування компенсаторних можливостей дитини та ставлення до власного дефекту. Створення атмосфери оптимізму, довіри, прагнення досягнень у розвитку;

12. Забезпечення позитивної мотивації до розвитку і самовдосконалення.

Список літературних джерел:

1. Іляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів/Т. Д. Іляшенко. – Київ: Вид. «Початкова школа», 2003.

2. О.В. Гаврилов. Психолого-педагогічна характеристика легкої, помірної, тяжкої та глибокої розумової відсталості./ Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України.

3. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі: методичний посібник/автори-упорядники Д.Д. Романовська, Р.І. Мінтянська/за загальною редакцією Д.Д. Романовської. – Чернівці: Технодрук, 2019.

4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів. К.-2010.

5. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб./А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛЬ», 2011.

Волошина Ольга Юріївна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Стрімкий розвиток та модернізація суспільства змушує змінюватися систему освіти в Україні, а збільшення кількості дітей з особливими освітніми

потребами спонукає міняти підходи до управління закладами освіти. Відповідно до Закону України «Про освіту» завдання держави - створення умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечення виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти[2]. Таким чином, менеджмент закладами освіти, починаючи з дошкільної ланки, націлений на задоволення потреб суспільства, до яких відноситься інклюзивне навчання.

З огляду на те, що в Україні стрімко розвивається інклюзивне навчання, метою якого є створення умов для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами починаючи з дошкільного віку, суттєвих змін зазнає і система дошкільної освіти, а керівники та педагогічні колективи сьогодення стають новаторами у впровадженні інклюзивного навчання.

Досліджуючи питання менеджменту С.П. Миронова, Л.Б. Платаш визначають мотиваційну складову, яка передбачає: розуміння та прийняття філософії інклюзивної освіти; позитивну налаштованість директора до запровадження в закладі інклюзивного навчання; готовність до засвоєння нових фахових знань у галузі інклюзивної освіти та менеджменту інклюзивних закладів; психологічну готовність до спільного навчання дітей з ООП і типовим розвитком та усвідомлення його користі; позитивне сприймання додаткових обов'язків, обумовлених необхідністю організувати Команду психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП; позитивне ставлення до розширення партнерської діяльності з різними установами, громадськими організаціями, батьками дітей з ООП тощо [1].

Особливості менеджменту закладами дошкільної освіти висвітлює Є.М. Хриков. Вчений вважає, що більшість особливостей управління закладами дошкільної освіти визначається специфічними рисами, притаманними цьому типу освітніх установ. На його думку, перша така риса — це невеликі, порівняно зі школами, вищими навчальними закладами, розміри таких освітніх установ за кількістю вихованців і вихователів. Тільки в цьому типі освітніх

установ керівник є суто управлінським працівником і не бере безпосередньої участі у виховній діяльності. Дистанція між керівником дошкільної установи та підлеглим порівняно з іншими типами закладів освіти є меншою. До значущих рис педагогічної системи дошкільного закладу вчений відносить більш стабільні вимоги до виховання дитини. Специфічною рисою дошкільних установ дослідник вважає щоденне спілкування їх працівників з батьками дітей, що зумовлює контроль якості роботи дитячого садка переважно з боку батьків. Дослідник стверджує, що такий контроль частіше за все стихійний і важливим для керівника закладу дошкільної освіти є завдання створення чіткої системи з'ясування, узагальнення та врахування думок батьків щодо якості роботи дошкільної установи. На думку вченого вищезазначені особливості відрізняють управління дошкільними закладами від управління іншими освітніми установами[3].

Вчений також виділяє особливості, що відрізняють сучасний стан та наявні завдання управління освітніми установами від його актуального, прогностичного стану та завдань, а саме: запровадження різних форм надання послуг піклування й освіти для дітей віком від народження до шести років в умовах закладу освіти; забезпечення впровадження інклюзивної освіти у дошкільному закладі; забезпечення оцінювання готовності дітей до початкової освіти; забезпечення оптимального перехідного періоду від дошкільної до початкової освіти; забезпечення поєднання функцій піклування й освіти у дошкільлі; забезпечення створення необхідних умов для реалізації освітніх цілей(розвиток і навчання) дітей у сферах соціального, емоційного, когнітивного й фізичного розвитку, розвитку мови й мовлення, розвитку творчих здібностей, розуміння навколишнього світу, навчання здоровому способу життя; запровадження єдиної комплексної програми громадянського виховання та системи ціннісного орієнтування на рівні дошкільного закладу; пристосування діяльності дошкільного закладу до потреб сімей; розроблення науково- методичного забезпечення інклюзивної освіти для педагогічних працівників дошкільного закладу; забезпечення надання консультаційних послуг батькам

дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інвалідністю, на базі дошкільного навчального закладу; створення інклюзивних груп для задоволення освітніх, соціальних потреб дітей з особливими освітніми потребами та організації ранньої корекційно-розвиткової роботи; розроблення процедури визначення програми здійснення навчально-виховного процесу із затверджених у встановленому порядку[3].

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що система дошкільної освіти потребує оновлення та розбудови. Ефективний менеджмент закладами освіти в умовах інклюзії неможливий без необхідного рівня формування готовності керівників та педагогічних колективів до засвоєння нових фахових знань у галузі інклюзивної освіти та менеджменту інклюзивними закладами. Визначення особливостей менеджменту закладами дошкільної освіти потребує подальших наукових досліджень та розроблення моделі інноваційного інклюзивного закладу дошкільної освіти.

Список літературних джерел:

1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145- VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 4.
3. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посібник. Ч. 2. / Є.М. Хриков. — Х.: Компанія СМІТ, 2016. — 338 с.

Воробйова Вікторія Вікторівна
магістрантка УДУ імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовленнєва функція є однією з найважливіших функцій людини. У процесі мовленнєвого розвитку у неї формуються вищі психічні форми пізнавальної діяльності, здатності до мислення. Мовлення не є вродженою

здатністю, а розвивається в процесі онтогенезу паралельно з фізичним і когнітивним розвитком, і слугує показником загального розвитку особистості.

У дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями передумови розвитку мовлення своєчасно не формуються, внаслідок чого у зазначеній категорії дошкільників мовленнєвий розвиток на всіх етапах здійснюється зі значними порушеннями та спотвореннями та зачіпає всі рівні мовлення: фонетичний, морфологічний, лексичний, синтаксичний [1, с. 70]. Вирішення цієї проблеми тісним чином пов'язано із здійсненням індивідуалізованого, а також більш диференційованого та поетапного корекційного впливу, з переважанням методичних систем, що враховують контингент дітей.

На важливість та необхідність своєчасного формування мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями вказують багато дослідників, серед яких можна відзначити С. Геращенко, О. Козенця, С. Коноплясту, І. Мартиненко, О. Синицю, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Характерними рисами мовлення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є значне запізнення вже в появі гуління, белькотіння, перших слів, фразового мовлення [2, с. 211-212]. Як зазначає І. Мартиненко, відсутність або пізня поява лепету відбувається внаслідок недорозвинення фонематичного слуху, що є наслідком порушення загального розвитку дітей цієї категорії [5, с. 35]. М. Кляп робить висновок про те, що в дитячому віці діти з інтелектуальними порушеннями довго не розуміють змісту зверненого до них мовлення, не реагують на мовлення дорослого і на найпростіші ситуативні команди, також вони не розрізняють звуки мови, не розмежовують слова оточуючих, недостатньо точно і чітко сприймають їхнє мовлення [3, с. 132].

Перші слова з'являються з великим запізненням (від 3-х до 4-х років), і лише у старшому дошкільному віці починає поступово, але утруднено протікати процес оволодіння фразовим мовленням. Тобто між появою перших слів та формуванням фразового мовлення у старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку лежить дуже великий часовий відрізок.

При цьому мовленнєві порушення мають системний характер і поширюються на всі функції мовлення – комунікативну, пізнавальну та регулюючу [3, с. 132-133].

Спонтанне засвоєння суспільного досвіду у дітей з інтелектуальними порушеннями практично не відбувається. Вчені, що досліджують особливості розвитку дітей з порушеннями когнітивного розвитку (Г. Блеч, І. Брушневська, М. Кляп, С. Конопляста, І. Мартиненко, М. Шеремет та ін.), відзначають, що у старших дошкільників відзначається патологічна інертність, відсутність інтересу до оточуючого і, як наслідок, має місце зниження мовленнєвої активності [1; 4; 5]. Отже, у цих дітей спостерігається глибоке недорозвинення як експресивного, так і імпресивного мовлення.

Сам процес розвитку інтересу до мовної матерії, осмислення різних засоби мови: слів, словосполучень, речень, а також активне використання цих засобів є досить складним процесом. Важливим фактором, що затримує розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, є характерна для них недостатність засвоєння семантичної сторони рідної мови. Труднощі в розумінні лексичного значення слова, у свою чергу, перешкоджають розвитку у дітей інтересу до формальної сторони слова, до виділення мовних одиниць, їх структури та способу словотворення [1, с. 71].

На думку А. Душки та І. Нодельмана, для порушень, що виявляються в монологічному мовленні у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, характерною є недостатність вживання слів, труднощі актуалізації словника, відбувається порушення процесу організації семантичних полів. Більше того, діти з інтелектуальними порушеннями не знають назв багатьох предметів, частин предметів, в їхньому словнику переважають іменники з конкретним значенням, недостатня кількість загальнюючих слів, прислівників, спостерігаються заміни слів за семантичною подібністю [2, с. 212]. Рідко зустрічаються слова з абстрактними значеннями, а якщо вони і мають місце у висловлюваннях деяких дітей з інтелектуальними порушеннями, то вживаються як механічно завчені поєднання. Між словом і

образом предмета у старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями немає належної відповідності [4, с. 321].

Діти з порушеннями когнітивного розвитку інколи називають предмет, але не можуть пізнати його серед інших предметів чи зображень. Пасивний словник хоч і значно ширший за активний, але при цьому він насилу актуалізується; щоб його активізувати, потрібно поставити навідне запитання; багато слів так і не стають зрозумілими дітям.

Несформованість граматичної сторони мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій прояв в аграматизмах, у спотворенні вживання відмінків, змішанні прийменників, неправильному узгодженні іменників з прикметниками та числівниками. У старших дошкільників аналізованої категорії простежується спотворення логіки та послідовності висловлювання, фрагментарність, зісковзування з теми, що призводить до утворення побічних асоціацій, тощо.

Більше того, у мовленні дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями широко поширені і стійко повторюються порушення синтаксичних зв'язків узгодження та управління, тобто відносин між словами в реченні, виражених за допомогою відмінкових форм і прийменників [4, с. 322].

Таким чином, мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється зі значними труднощами, що зумовлено порушеннями інтелекту при використанні мовлення, як вербальної функції та регулятора поведінки. Саме тому дітям з інтелектуальними порушеннями не завжди посилене виконання мовних завдань, а діяльність, керована їх вербальними узагальненнями, стає складною та непосильною.

Список літературних джерел:

1. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. №1. С.70-75.

2. Душка А. Л. Проблеми корекції недоліків розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення в умовах дошкільної спеціальної освітньої установи // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23 (2). С. 210–218.

3. Кляп М. І. Окремі аспекти корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Scientific Journal «Virtus»*, Том №20. Ч. I. 2018. С. 132-135.

4. Мартиненко І.В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Випуск 24. С. 321–325.

5. Мартиненко І.В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системним порушенням мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. №4. С. 33–41.

Гладченко Ірина Вікторівна,
канд. пед. наук, ст. н. сп. відділу освіти дітей з
порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Розвиток музичного сприйняття постає одним із провідних завдань на уроці музики. А в широкому розумінні – ключова складова музично-естетичного виховання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР).

Особливої значущості останнім часом набули питання формування естетичної сприйнятливості учнів з ПІР до фольклору, народної музики, класичної музичної спадщини минулого та сучасності, шедеврів світової художньої культури. Саме ці твори містять у собі величезний виховний

потенціал та здатні художньо впливати на слухача, збагатити його почуття світлом радості та добра, етичності та моральної чистоти.

Відтак сприйняття постає підґрунтям музично-естетичного виховання. Адже будь-яка продуктивна музична діяльність людини чи то композиторська, виконавська, слухацька чи навчальна детермінована сприйняттям музики.

Здебільшого у методичній літературі поняття «слухання музики» та, власне, «сприйняття» розглядаються як тотожні. Але схожість не означає однаковість. Слухання музики слід розглядати лише як форму організації сприйняття її на уроці. Слухання втрачає будь-який виховний сенс, якщо не закінчується сприйняттям, тобто розумінням художнього образу, активною творчою діяльністю, засвоєнням ідеї, морального сенсу, усвідомлення мови, форми. Якщо зміст твору в такому цілісному вигляді не призводить до виникнення відповідного психічного стану та реакції, то однозначно, не зможе стати особистим надбанням слухача, його власним духовним здобутком, не отримає естетичної оцінки.

Звісно, досягнути цього на уроці досить складно. Адже існують труднощі, що пов'язані зі специфічними та індивідуальними особливостями психофізичного розвитку й освітніми потребами дітей зазначеної категорії. Музичний образ має звукову специфіку. Його структура базується переважно на інтонаційних прообразах людського мовлення, що генетично обумовлює звернення до інтонаційних пластів людського досвіду (мовлення, рухи). Це вимагає від слухача відповідної підготовленості, зокрема, певного запасу інтонаційно-образних уявлень, здатності перекладати їх на мову емоційно-чуттєвих, мовленнєвих, рухових та інших аналогій. Отже, сприйняття музики, так само як і будь-який інший вид художньої комунікації, опосередковане життєвим досвідом слухача. Важливо також і те, що це завжди процес взаємодії двох рівнів життєвого досвіду людей, досвіду автора з одного боку, та досвіду того, хто сприймає, — з іншого.

У структурі життєвого досвіду учня з ППР на початковому етапі навчання переважають емоційно-чуттєві компоненти. Відтак сприйманню дитини

доступні інтонаційно забарвлені почуття, настрої та емоційні стани людини. На їх засвоєння й має бути спрямована увага учнів. Не випадково Василь Сухомлинський у своїй практичній діяльності прагнув за допомогою мистецтва «зробити мову почуттів доступною юній душі, навчити володіти цією мовою та послуговуватися як способом самовираження» [2, с. 304]. «Ніжність, лагідність, сердечність, душевність — саме ці почуття я намагався пробудити музикою», — зазначав видатний педагог [2, с. 306].

На початковому етапі музично-естетичного виховання значна увага приділяється чуттєвому аспектові сприйняття: навчання дітей впевнено розпізнавати основні типові полюси емоцій (радості, смутку, бадьорості, ніжності, задумливості, мрійливості тощо), що надалі сприятиме успішному розвитку сприйняття на образному та емоційно-образному рівнях. Слід зазначити, що репертуар для слухання у молодших класах підібрано з урахуванням вікових можливостей дітей [3]. Твори, зазвичай, представлені нетривалими за звучанням зразками ліричної музики, що демонструють окремі настрої та переживання людей, їх почуття та емоції. Здебільшого змістом їх є власне образи самих емоцій, їх моделей [1].

Реалізація простого, на перший погляд, завдання сприймання, як от розпізнавання чуттєвої ознаки музичного змісту, представляє неабиякі труднощі для маленького слухача. Учень має докладати зусиль і здійснити певну творчу роботу задля того, щоб самостійно відчутти в музичному творі художні почуття. Відтак естетичні почуття стають особистісним надбанням лише за умови співпереживання та отримання відгуку в емоційно-образній сфері.

Процес організації музичного сприйняття поєднує кілька етапів:

- вступне слово вчителя;
- первинне ознайомлення з твором;
- бесіда;
- повторне прослуховування;
- художньо-педагогічний аналіз;

- завершальне прослуховування;
- оцінка.

Звісно, такий підхід має умовний характер. Однак, зазначена послідовність дій підтверджена практикою музично-естетичного виховання і може бути визнана як найбільш прийнятна у роботі.

На уроці необхідно створювати певні умови, що сприятимуть багаторазовому прослуховуванню кожного музичного твору з метою запам'ятовування учнями його звучання та формування емоційного відгуку. Також періодично слід повертатися до музики, яка звучала вже раніше, тому доцільним є через певні проміжки часу на інших заняттях повторення прослуховування музичного твору.

Перед кожним новим прослуховуванням педагог має спрямувати учнів на сприйняття шляхом привернення уваги учнів на ті чи інші елементи змісту музики, форми, окремі засоби виразності, жанрові особливості тощо. Важливого значення набуває характер запитань, що передують слуханню. Від їх коректності (формулювання) здебільшого залежить цілеспрямованість сприйняття та глибина розуміння художнього образу. За допомогою запитань акцентується увага учнів на емоційно-чуттєвих аспектах музичного змісту. Також за необхідності можна використовувати візуальну підтримку, але без провокування виникнення предметно-зорових асоціацій.

Пропонуємо орієнтовні блоки запитань:

- Який настрій викликала музика?
- Які почуття в ній мають прояв?
- Чи сподобалася вона й чим саме?
- Яким є характер звучання музики?
- Що це: пісня, танок чи марш?
- Чи схожа музика на мовлення? Яку інтонацію вона нагадує: оповідальну, світлу, темну, сумну, радісну, грайливу, збуджену?
- Скільки голосів ви почули: один, два, чи більше?
- Це розмова однієї людини, двох чи більше?

- Які дії можна робити під цю музику (маршувати, бігати, стрибати, танцювати, малювати руками плавні рухи, просто слухати)?

- Хто виконує музичний твір (хор, оркестр, окремий інструмент)? Які інструменти ви почули?

- Як би ви назвали твір?

- Скільки частин у музиці? Чи вони схожі? Чим відрізняються? Позначте картками зміни звучання музики.

Відповідальним етапом є художньо-педагогічний аналіз музичного твору. Провідна мета художньо-педагогічного аналізу — залучити дітей до активного творчого співпереживання художнього образу. Воно може виявлятися на уроці по-різному в плані, наприклад, лише внутрішнього мовлення або, навпаки, за допомогою зовнішніх його проявів (слова, мовленнєві/звукові інтонації, вигуки), або ж в плані тілесно-моторних реакцій (різноманітні рухи, пластика, міміка, жести, похитування, притупування тощо), або у прагненні взяти участь у безпосередньому музикуванні, грі на дитячих музичних інструментах, імітації дій, що відповідають характеру музики, інсценуванні тощо. Все це може мати місце на будь-якому доцільно організованому занятті/уроці та свідчить про безпосереднє включення дитини до процесу співпереживання. Педагогу важливо лише вчасно заохотити дитину, допомогти зіставити її переживання з розумінням музики, описати ці відчуття та за необхідності скоригувати.

Надалі, як зазначалося вище, доцільно періодично повертатися до прослуханої музики, відновлювати у пам'яті дітей її звучання.

Кожен твір, тим більше якщо йдеться про шедеври, індивідуальний і неповторний. Такими ж оригінальними мають бути й методики розвитку їхнього сприйняття. І тоді музика розкриється перед дитиною сотнями інтонаційних граней, що захоплюють та знаходять відгук і опору в душі маленького слухача.

Список літературних джерел:

1. Василевська, Л. Є., Гладченко, І. В. (2018) *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Барабанотерапія» для 1-4 класів спеціальних закладів*

загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями (2018) [Навчальний матеріал]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711512>

2. Сухомлинський, В.О. (1977) Народження громадянина. *Вибр. тв.: В 5 т.* К.: Рад. школа. Т.3. 668 с.

3. Чеботарьова, О. В. Блеч, Г. О., Остапенко, Л. І., Ярмола, Н. А., Гладченко, І. В., Королько, Н. І., Дмитрієва, І. В., Трикоз, С. В., Бобренко, І. В., Голомозда, І. В. and Чухліб, О. А. (2019) *Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класу з порушеннями інтелектуального розвитку* [Навчальний матеріал]. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719177>

Головата Юлія Іванівна,
психолог Спеціалізованого Центру
Раннього Розвитку «Даун Синдром»,
Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РАННІЙ СУПРОВІД РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У Центрі раннього розвитку надається всебічна допомога сім'ям, в яких народилася дитина з синдромом Дауна. В тому числі, спеціалістами здійснюється психологічний супровід сім'ї, хоча найчастіше на зустрічі зі спеціалістами приходять мами. Зазвичай, тата беруть участь лише у першій зустрічі – знайомстві. Маючи змогу проаналізувати увесь масив інформації за час роботи Центру, ми бачимо, що є декілька основних моментів, з якимимають справу переважна кількість наших клієнтів.

Ситуації, з якими стикаються сім'ї після народження дитини з синдромом Дауна:

- горе втрати ідеальної дитини (вимріяна і очікувана дитина зникає, але натомість залишається реальний малюк з його діагнозом, прийняти який батьки не можуть відразу, але і горе втрати табуйоване, бо є жива дитина);
- відсутність підтримки (багато мам говорять про потребу у психологічній підтримці, яку не може або не хоче задовільнити медичний

персонал пологового будинку. І в результаті, мами згадують перші часи і дні після народження дитини як час величезної самотності та відчуття відсутності опори);

- негативна інформація про перспективи дитини у розвитку, станові здоров'я, можливості інтеграції у суспільство (у більшості пересічних громадян відсутні знання про синдром Дауна і батьки звертаються до інтернет джерел за інформацією, яка дуже часто має застарілий характер і не відповідає сучасним знанням про синдром);

- нерозуміння своїх дій, найперших та наступних кроків (через брак інформації, досить часто батьки керуються рекомендаціями лікарів та порадами інших батьків, які не мають системності і створюють хаотичне кидання із сторони в сторону, від спеціаліста до спеціаліста, породжуючи надмірну тривогу та безпорадність) .

Відтак, вкрай необхідним є інформування батьків про Спеціалізований Центр Ранняго Розвитку «Даун Синдром», в якому відбувається:

- організація первинної консультації. Первинну зустріч із сім'єю проводить психолог, і, окрім збору інформації про сім'ю та її потреби, він має можливість оцінити психологічний стан членів родини і запропонувати консультацію з психологом);

- направлення на повторні консультації (в залежності від віку дитини, сім'ї можуть бути запропоновані консультації з різними фахівцями. В першу чергу, це педагог з раннього розвитку або корекційний педагог, також реабілітолог для вирішення питань щодо фізичного розвитку і для дітей старшого віку це логопед, нейропсихолог і сенсорний терапевт);

- залучення до групової роботи. Окрім індивідуальних консультацій, мами і тата також мають можливість брати участь в групових зустрічах педагогічно-психологічного спрямування, де робота будується у форматі «живого» спілкування, коли батьки задають спеціалістам запитання і отримують відповіді на них.

Настороженість та побоювання щодо терапевтичної роботи як явище. В нашому суспільстві переважна кількість людей ще не має особистого досвіду терапевтичної роботи, і, не зважаючи на популяризацію психологічних послуг, має ще досить сильні упередження щодо співпраці з психологом/психотерапевтом. Тож залученість мам до груп, де одним з ведучих- модераторів є психолог, має на меті познайомити зі спеціалістом та зняти можливі упередження проти глибшої роботи над собою.

Які ми спостерігаємо переваги такого підходу?

Переваги групової роботи:

- можливість бачити інших мам та дітей, що є особливо актуальним для сімей з невеликих міст та сіл, де мешкає не так багато сімей, що виховують дитину з синдромом Дауна і, внаслідок чого, може виникати почуття самотності та невирішеності проблем;

- можливість оцінити спеціалістів в безпечній обстановці групи, де немає прицільної уваги до кожного учасника і разом з тим, є час побачити фахівця у роботі;

- можливість розібратися з інформацією щодо розвитку та виховання дитини з синдромом Дауна, отримуючи кваліфіковану інформацію від фахівців, які спеціалізуються саме на синдромі Дауна та мають великий досвід у роботі з дітками з цим синдромом. Тим самим батьки з часом напрацьовують власні фільтри для відбору достовірної інформації та спеціалістів для подальшої роботи;

- можливість обміну досвідом з іншими сім'ями. Терапевтичним для мам є можливість почути про схожі проблеми, що зменшує відчуття самотності і тривоги. Також корисною є можливість обміну контактами організацій, центрів та фахівців;

- можливість чути різні сценарії, щоб формувати ширше бачення ситуації. Не зважаючи на схожість проблем, з якими мають справу сім'ї, кожна ситуація є унікальною за рахунок особистих рис батьків, усього попереднього досвіду і особливостей здоров'я та розвитку конкретної дитини. І це означає, що немає

єдиного усталеного рішення для усіх. І, одночасно, збільшує варіанти вдалого розвитку подій.

Список літературних джерел:

1. Бондаревська Л. Вплив психотравмуючих подій на виникнення психічного вигорання. Київ: Либідь, 2015. 159 с.
2. Хамініч О. М., Богучарова О. І. Психологічна резильєнтність у контексті переживання стресу лиха як особистісна здібність. Теоретичні та прикладні проблеми психології. Сєверодонецьк, 2015. №2(37). С.171-179.
3. Фюр Г. «Запрещенное» горе. Об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с особенностями развития. Минск: ОО«БелАПДИиМИ», 2008. 84 с.

Горпиненко Валерія Сергіївна,
вчитель-етики КЗ «Сосницький
навчально-реабілітаційний центр
Чернігівської ОР»

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЕТИКИ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В умовах розгортання освітнього простору для всіх, в тому числі і для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, застосування компетентнісного і білінгвального підходів мають важливе значення. Предмет «Етика» вивчається учнями з порушеннями слуху у 5 класі [1]. Надзвичайно важливим є застосування української жестової мови на вивчення (позначення, продукування, використання, розуміння, впізнавання) різних етично-моральних понять.

Вперше у сурдопедагогіці проблематику вивчення етики глухими учнями порушила Галина Воробель, розробивши програми для 5-12 класів [2]. Нині педагоги працюють за звичайними програмами загальноосвітніх закладів, які вмотивовують при вивченні специфічного матеріалу і використання технічних засобів, наочних посібників без врахування особливостей сприймання, засвоєння, накопичення інформаційно-візуального досвіду учнями навчально-

реабілітаційного центру. Втім теоретичні напрацювання Н. Зборовської, Н. Іванюшевої, С. Кульбіді, досвід викладання О. Біланової, Г. Воробель, В. Горпиненко, Т. Заяць та ін. вмотивовує організацію такої педагогічної роботи з глухими учнями, де в якості основоположного методологічного положення має виступати розвиток жестової двомовності [3-5], що сприяє пізнавальній активності, інформаційній зручності та візуальній доступності, а відтак організація комунікативно-пізнавальної діяльності на уроках етики з використанням української жестової мови є необхідною і виправданою.

Досвід щодо створення сприятливих умов для стимулювання пізнання тематичних жестів створюються за рахунок *організації комунікативно-пізнавальної діяльності*, яка інтегрує двомовне спілкування з навчально-комунікативною діяльністю, а також забезпечує задоволення основних потреб школярів у розумінні, враженнях, емоціях, визнанні, підтримці, схваленні. Створення вчителем в умовах двомовності ситуацій успіху, емоційних вражень у *комунікативно-пізнавальній діяльності*, сприяє, на наш погляд, формуванню мотивації вивчення етики, зростанню активності до розуміння і сприймання і жесту, і словесного відповідника. Пізнавальна змістова та соціально-емоційна мотивація глухих учнів формується за рахунок відбору цікавого навчального мовного і мовленнєвого матеріалу, моделювання особистісно орієнтованого жестово-словесного спілкування, пробудження інтересу до моральних цінностей та добродійних, виважених подій. Додамо, що соціокультурний компонент в умовах двомовності передбачає формування навичок та умінь учнів пізнавати у потоці мовлення, розуміти і називати найпростіші етичні реалії:

а) імена відомих постатей, наприклад, ЛЮДИНА БУДДА (СВІТЛИЙ)* (КОНФУЦІЙ, МАНУ, МОЙСЕЙ, АВГУСТИН АВРЕЛІЙ, СОКРАТ, ПЛАТОН, АРИСТОТЕЛЬ, КАНТ та ін.);

б) назви країн, пов'язаними з тими чи іншими твердженнями та подіями наприклад: ГІМАЛАЇ, ЄГИПЕТ, ІНДІЯ, КИТАЙ, ГРЕЦІЯ, РИМ та ін.;

в) з'ясування значення понять «мораль», «етика», «індивідуальність», «унікальність», «особистість», «гідність», «чеснота», «світогляд», «потреба», «комунікація», «спілкування», «етикет», «булінг», «емоція», «почуття», «емпатія», «інтереси», «хобі», «становлення людини», «цілеспрямованість», «гуманізм», «справедливість», «відповідальність», «обов'язок» «честь», «гідність» у різних джерелах;

г) структуру етики як науки (структура етичного знання) включає шість змістовних блоків:

1. *Емпірична (описова) етика* описує, констатує та аналізує норми, звичаї, моральні чесноти представників різних народів і народностей, соціальних груп і прошарків, різних спільнот, які й складають моральні стосунки у суспільстві на різних етапах його розвитку.

2. *Загальна теорія моралі (філософські проблеми етики)*, де мова йде про походження моралі, її сутність, структуру, специфіку, співвідношення моральної необхідності, свободи і відповідальності, моральні аспекти сенсужиття то що.

3. *Нормативна етика* – це зведення вимог, приписів суспільства і стереотипів поведінки особистості, її моральних якостей, які відповідають суспільним моральним нормам.

4. *Теорія морального виховання (педагогічна етика)* забезпечує засвоєння індивідами встановлених моральних зразків поведінки.

5. *Професійна етика* покликана описати й обґрунтувати особливості моралі різних професійних груп, виходячи зі специфіки їхньої діяльності.

6. *Історія етичної думки* показує, як утворюється коло етичних проблем, як змінювались способи постановки проблем, підходи до їх вирішення, як поглиблювалось розуміння природи моралі, її призначення і функції у житті суспільства, а також закономірностей її розвитку і функціонування.

д) Завдання етики:

1) описувати мораль – її історію, її сьогоденні норми, принципи та ідеали – те, що прийнято називати моральною культурою суспільства;

2) пояснювати мораль – намагатися дати аналіз сутності моралі в її –належному|| і –сущому|| варіантах;

3) вчити моралі – давати людям необхідні знання про добро і зло, сприяючи самовдосконалення людини і виробленню ним власної стратегії –правильного життя||.

е) етичні категорії «добро» і «зло», «обов'язок» і «совість», «честь» і «гідність», «справедливість» і «відповідальність», «моральний вибір» і «моральний конфлікт», «сенс життя» і «щастя», «товариськість», «дружба», «любов» тощо;

є) цілі етики - визначити прийнятну людську поведінку через знання типів дій, їх наслідків та обмежень як для людей, так і для самих дій ;

ж) як пов'язані етика та духовний світ людини? Моральні правила, або мораль, є виявом духовного світу людини. Духовним світом називають усе, що пов'язане з людською душею - почуття, думки, бажання, прагнення, інтереси.

Духовний світ людини називають іще внутрішнім. Цей світ дуже розмаїтний. Недарма про людську душу, тобто про те, що людина відчуває, що думає, чого боїться, у що вірить, чого прагне, кажуть як про найбільшу загадку. У численних прислів'ях, приказках, сталих зворотах (фразеологізмах) слово «душа» є синонімом слова «людина». Найкращі людські риси, на яких ґрунтуються моральні правила, називають чеснотами.

Навчитися етики означає удосконалити себе як людину, збагатити свій духовний світ. Доречно згадати ще й таке українське прислів'я: *«Покращати людина не покращає, а подобрішати, як схоче, подобрішає».*

Чеснота - позитивна моральна риса в характері людини, добродієність.

Як пов'язані етика і духовний світ людини.

- Духовний світ людини називають також її внутрішнім світом.
- Моральні правила відображають духовний світ людини.
- Духовним світом називають те, що пов'язане з людською душею, - мрії, прагнення, почуття, цілі, бажання тощо.
- Духовний світ кожної людини відмінний і дуже різноманітний.

- Чесна людина боїться ганьби злочину, а нечесна - покарання за злочин.
- Бути добрим зовсім не важко, важко бути справедливим.
- Мудра людина не та, котра вважає, що все знає, а та, яка розуміє, що знає мало.
- Насправді щедра людина та, яка здатна дати іншій те, чого потребує сама більше за неї.
- Людина не може зробити навіть один крок, щоб не зіткнутися з необхідністю відповідати за його наслідки.
- Неможливо всім робити добро, але можливо ставитися до всіх доброзичливо.
- Погано, якщо немає кому турбуватися про тебе. Ще гірше, якщо немає про кого турбуватися тобі.
- Бути терплячим означає поважати інших, а не терпіти, коли вони переходять усі можливі межі.

Крім того, вчитель етики вчить розуміти та сприяти усвідомленню учнем/ученицею важливих аспектів людських взаємовідносин у родині, найближчому оточенні, колективі, спільноті, у різних ситуаціях реального життя, дає можливість зрозуміти суть і природу духовних цінностей, їх роль у здійсненні кожною людиною морального вибору, розв'язанні життєвих проблем вступати в контакт з носіями мови, застосовуючи прийнятні для цього мовленнєві засоби та дотримуючись основних норм етикету (абеткової поведінки); звертати увагу на особливості культури глухих, носіїв УЖМ, запозичувати позитивний досвід комунікації.

Вчитель етики дає можливість кожному творчо мислити та відповісти на безліч важливих запитань: Що є життєвими орієнтирами людини; Як можна пізнавати себе; Чому важливо оцінювати себе; Які мої/твої індивідуальні риси? Які інтереси посідають важливе місце в житті; Я – особливий/особлива, тому що...; Я – особистість, тому що...; Чи значить: інший – гірший; Як я можу проявляти своє ставлення до людей з особливими потребами; Людська різноманітність – ресурс суспільства; Відмінності між потребами та

бажаннями; Як я можу реалізувати свої інтереси; У чому значення етикету у спілкуванні; Як протистояти агресії та маніпуляціям у спілкуванні; Що я можу зробити для запобігання булінгу; Чому емоції та почуття вкрай важливі в житті людини; Як чинити, коли тобою заволоділи негативні емоції; Навіщо людині почуття; У чому цінність емпатії; Як проявляти емпатію; Які є прояви любові до Батьківщини; Чому навчання – невід’ємна частина життя людини; Які складники життєвого успіху; У чому роль невдач у житті людини; Що означає бути дорослою людиною. Отже, основною метою етики є раціональне обґрунтування моралі та виявлення її природи, сутності, місця і значення у розвитку людини і суспільства.

Спочатку учні дізнаються, як правильно продукуються тематичні жести, а потім як будувати жестові конструкції у синтаксичних (простих, складних) формах, розуміти переклад змісту словесних конструкцій.

Обґрунтування вивчення жестової мови залежить від візуальної схеми та організації комунікативної діяльності на уроці. З сурдопедагогічного досвіду відомо, що учні вивчають мову краще коли вони займаються комунікативно-пізнавальною діяльністю, яка передбачає реальне використання нових тематичних жестів при виконанні значущих завдань [3].

Так поступово наші учні набувають сприйнятливих та виразних навичок в інтерактивному комунікативному контексті (отримання і утримання візуальної уваги; сприймання зрозумілого мовленнєвої форми повідомлення, уточнення лексичного значення засобами двох мов; обмін, підтвердження й виправлення інформації; вираження ступенів невизначеності; прохань щодо роз’яснень і повторення, використання відповідних синтаксичних, семантичних і дискурсивних аспектів та ін.).

Аналіз динаміки формування етичних понять глухих учнів 5 класу свідчить про те, що вона, як головне новоутворення середнього шкільного віку, формується впродовж усього періоду навчання. Зокрема, на першому етапі учні-початківці засвоюють найпростіші форми навчальних умінь:

а) *сприймати, розуміти* навчальне завдання, яке вчитель етики надає у доступній і зручній формі з урахуванням можливостей глухого учня,

б) *запитати, уточнити, порівняти, співставити* інформацію з уже знайомим досвідом,

в) *виконувати* навчальне завдання за зразком,

г) *застосувати* (аналогічно, творчо) вже засвоєний спосіб виконання до розумових дій.

Звертаючи увагу можемо уточнити, що *навчальні вміння* щодо використання точних жестів етичного спрямування, як основа комунікативних компетенцій, сприяють розумінню комунікативних завдань у типових ситуаціях спілкування за рахунок упізнавання, розуміння і репродукції представлених їм мовленнєвих форм і зразків, а також вибору й застосування засвоєних мовленнєвих засобів спілкування без змін і з незначними змінами шляхом виконання операцій підстановки, заміщення, скорочення. Крім того, глухі учні усвідомлюють і засвоюють загальні способи дій і дії конкретизації, до яких ми відносимо способи синтаксичної та морфологічної реорганізації засвоєних мовленнєвих зразків і створення власних висловлювань у доступних і зручних формах за аналогією для розв'язання комунікативних завдань у нових ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Етика. Програми:- Модельна навчальна програма «Етика. 5-бкласи» для закладів загальної середньої освіти (автори Пометун О.І., РемехТ.О., Кришмарел В.Ю.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України»(наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795)

- Міністерство освіти і науки України Модельна навчальна програма «Етика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Ашортія Є.Д., Бакка Т.В., Желіба О.В., Козіна Л.Є., Мелещенко Т.В., Щупак І.Я.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795)

- Міністерство освіти і науки України Модельна навчальна програма

«ДУХОВНІСТЬ І МОРАЛЬ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ І СУСПІЛЬСТВА» для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти (автори Жуковський В. М., Сіданіч І. Л., Грищук Д. Г., Губеня І. І., Лахман Н. М.) «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 09.02.2022 № 143)

2. Воробель Г.М. (2007). Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху. Етика (5 –12 класи). Київ: Благовіст, 2007. 96 с.

3. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 299с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>

4. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical Socio-Cultural Analysis. *Postmodern Openings*, 13(1). <https://doi.org/10.18662/po/13.1/>

5. Kulbida, S. (2022). [Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction](#). *Education: Modern Discourses*, 3, 131 142.

Грибань Г.В.,
науковий співробітник відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

Наявність порушень мовленнєвого розвитку проявляються у дефіциті мовленнєвої функції і можуть призводити до різних труднощів у процесі опанування знань. Діти з мовленнєвими порушеннями потребують посиленої уваги педагогів. Загальноосвітнє середовище, куди потрапляє така дитина, має враховувати труднощі, які вона відчуває і надати належну підтримку через

безпосереднє успішне залучення її до загальноосвітнього навчального процесу. Якість підтримки залежить від повноти врахування труднощів дитини [1].

Порушення відтворення звуків мовлення можуть проявлятися у вигляді відсутності звуку. Тоді при вимові звук у слові пропускається. При спотвореній вимові звуку у мовленні з'являються звуки, що нетипові для рідної мови. Можуть відбуватися заміни одних звуків іншими та змішування звуків.

Розглянемо більш детально прояви порушень звуковимови в мовленні дитини:

- звук може бути відсутній у словах: «каета» (карета), «ампа» (лампа);
- звук вимовляється спотворено, тобто замінюється звуком, відсутнім у фонетичній системі української мови;
- звук замінюється звуком, простішим за артикуляцією: «косик» (кошик);
- можуть спостерігатися вади дзвінкості та оглушення – недоліки вимови дзвінких та глухих приголосних звуків (заміна дзвінких приголосних звуків парними глухими і навпаки: «дуп» (дуб), «шолудь» (жолудь);
- недоліки вимови м'яких приголосних звуків, що полягають в основному в заміні їх парними твердими і навпаки: «місьто» (місто).

Визначення порушень звуковимови починається з вивчення наявної психолого-медико-педагогічної документації та ознайомлення з даними неврологічного й отоларингологічного обстежень. Налагодження контакту з дитиною забезпечує спеціаліста можливістю отримати загальні уявлення про особливості звукової сторони її мовлення.

Діагностичний інструментарій включає виявлення і оцінку:

- психологічних особливостей дитини;
- слухової функції;
- стану фонематичних процесів;
- стану моторної сфери (загальної моторики, дрібної моторики, артикуляційної моторики в статиці та динаміці);
- анатомічної будови периферичного відділу артикуляційного апарата;
- стану звуковимови;

- стану дихальної та голосової функцій.

Підтримка дитини з дислалією в умовах інклюзивного навчання за необхідності може включати:

- психологічний супровід;
- заняття з логопедом;
- заняття з педагогом-дефектологом;
- роботу з соціальним педагогом;
- роботу з медичним працівником (дитячий невролог, стоматолог, ортодонт, отоларинголог);
- роботу з батьками.

Метою логопедичного впливу при дислалії є формування умінь і навичок правильного відтворення звуків мовлення у всіх видах мовлення при виконанні будь-якої діяльності. Для досягнення цієї мети логопедична робота включає відповідні етапи:

- підготовчий етап;
- етап формування первинних вимовних умінь та навичок;
- етап формування комунікативних умінь та навичок.

Підготовчий етап включає: розвиток артикуляційної моторики, артикуляційну гімнастику, розвиток дрібної моторики пальців рук, розвиток мовленнєвого дихання, розвиток фонематичного сприймання, слухової уваги та пам'яті тощо. Етап формування первинних вимовних умінь і навичок включає постановку, автоматизацію та диференціацію звука. На етапі формування комунікативних умінь та навичок відпрацьовується вміння користуватися нормативною вимовою звуків у всіх видах мовлення при виконанні будь-якої діяльності, тобто введення і відпрацювання правильної вимови звуків у зв'язному мовленні.

Логопедичний вплив проводиться на фронтальних, підгрупових та індивідуальних заняттях з використанням різних методів, а саме: практичних (вправи, ігри, моделювання), наочних (використання наочних посібників й технічних засобів навчання) та словесних (бесіди, розповіді, перекази тощо).

Різноманітність і комбінування методів залежить від характеру порушення звуковимови та етапу роботи і, відповідно, від поставленої мети на даному етапі. Індивідуальні психологічні особливості дитини та її вік відіграють суттєву роль при визначенні підходу та у виборі методів логопедичного впливу.

В результаті проведення успішної роботи дитина:

- впізнає звуки мовлення і не змішує їх у процесі сприймання;
- здійснює слуховий контроль за власною вимовою;
- користується артикуляційними укладами, що відповідають нормативній вимові звуків у різних позиціях;
- відрізняє правильну вимову від порушеної;
- користується нормативною вимовою звуків у всіх видах мовлення при виконанні будь-якої діяльності.

Список літературних джерел:

1. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 3. С. 7–19.
2. Логопедія: підручник / ред. М. Шеремет. Київ: Вид. Дім "Слово", 2017. 856 с.
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Головна | Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf> (дата звернення: 19.10.2023).

Губарь Ольга Григорівна,
канд. пед. наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка,
м. Полтава, Україна.

РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУСПІЛЬСТВА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В сучасному українському суспільстві спостерігається ряд позитивних змін в суспільних поглядах побудованих на нових принципах та цінностях – інклюзивних, забезпечених завдяки сучасному розвитку інклюзії у світовій спільноті та нормативно-правовій базі, яка постійно доповнюється новими актами і постановами. Не можна не згадати про великий внесок реалізації інклюзії в соціум, який невпинно вдосконалюється і набуває все нових масштабів, що безсумнівно робить життя доступнішим для кожного члена суспільства та відкриває для кожного нові можливості. Ідея інклюзії, породжена усвідомленням цінності людської різноманітності та відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних характеристик демократичного суспільства: що всі діти мають рівні права, особливо щодо освіти, не дивлячись на особливості їхнього розвитку[1]. Проте, незважаючи на наявність законодавчо підтвердженої доступності до освіти особам з особливими освітніми потребами, лишається актуальною популяризація та розповсюдження інформації про «інклюзивну культуру» серед учасників освітнього процесу та сучасного суспільства в цілому[2].

Включення осіб з особливими потребами у суспільні відносини допоможе їм на правових засадах самореалізуватися, відчувати свою значимість та важливість, адже через довготривалу ізоляцію та відчуження від людей, що порушувало права осіб з ООП, від чого вони потерпали роками, виникли нові дискусії, погляди та суперечки щодо вирішення даної проблематики. Відтак, новим викликом для сучасного українського суспільства є допомога особам з особливими потребами в адаптації до нинішніх умов суспільного ладу, тому налагодження відносин з особами із ООП і формування толерантного ставлення до них за допомогою «інклюзивної культури» є необхідним. На даному етапі

важлива підготовка населення до здобуття нових знань, що пов'язані з інклюзією та інклюзивною освітою, які допомогли б на законодавчій базі та особистих засадах створити нову культуру – інклюзивну, як невід'ємну складову інклюзії.

Інклюзивна культура – це концепція, яка сприяє створенню середовища, де люди, незалежно від своїх характеристик і потреб, мають відчувати себе поважними і визнаними. Це поняття визнає різноманітність людей і ставить за мету усунення бар'єрів, які заважають повній участі кожної особи в суспільстві. Інклюзивна культура орієнтується на принципи рівності, справедливості та поваги до гідності кожної людини. Вона пропагує ідею, що кожен має право на доступ до рівних можливостей, незалежних від свого статусу, національності, етнічності, релігії, стану здоров'я, віку, статусу чи будь-якої іншої характеристики.

Інклюзивна культура забезпечує активну підтримку та визнання різних потреб і здібностей людей, а також забезпечення адаптивного середовища, де всі можуть брати участь і розвиватися на рівних умовах. Вона покликана сприяти взаєморозумінню, співробітництву та співпереживанню між людьми з різних груп і категорій [3].

Аналізуючи наукову літературу, варто відзначити наявне збільшення інтересу науковців до інклюзії та «інклюзивної культури», як невід'ємної складової її реалізації. Поняттям «інклюзивна культура» розпочали цікавитись вітчизняні вчені, такі як С. Альохіна, Т. Качалова, М. Колокольцева, Є. Попова, А. Сиротюк, що стало предметом їх досліджень та наукових пошуків. Серед досліджень зарубіжних науковців, слід відзначити Т. Бут, М. Воган, М. Ейнскоу, Дж. Корбетт.

Метою дослідження стала потреба теоретично дослідити та виявити значення інклюзії та інклюзивної культури в закладі освіти для учасників освітнього процесу, ознайомитися більш детально із поняттям інклюзивної культури, рівнем обізнаності серед населення завдяки опитуванню та її

значенням для сучасного суспільства і визначити основні проблеми й виклики в процесі її формування на даному етапі [2].

Створення інклюзивної культури вимагає зусиль з боку суспільства в цілому, включаючи урядові органи, освітні заклади, роботодавців, громадські організації та кожного окремого індивіда. Це процес, що вимагає навчання, самоосвіти, свідомості, толерантності та зобов'язань кожної людини в суспільстві. Одним з провідних осередків розповсюдження знань та формування інклюзивної культури, є школи, оскільки значна їх кількість містить інклюзивні класи, де навчаються діти з особливими освітніми потребами. Якщо раніше інклюзивна освіта розглядалася, як інновація в рамках спеціальної освіти, то на сьогодні вона розглядається в ширшому контексті, як явище досить поширене та звичне, підтвердженням цьому є статистичні дані.

В таких умовах можливим та необхідним є визначення рівня сформованості інклюзивної культури та обізнаності учасників освітнього процесу щодо суті даного поняття. З метою проведення анонімного дослідження біло проведено опитування серед батьків інклюзивних класів початкових шкіл міста Полтава. В опитуванні взяли участь батьки 4-х класів різних навчальних закладів, серед яких в 2-а інклюзивні класи та 2-а звичайні класи. Форма анкетування передбачала дистанційне, анонімне опитування за допомогою Google Forms. До опитування долучилось 68 учасників, з яких 35 батьки діти яких вчать в інклюзивних класах. В опитуванні ми прагнули визначити загальну обізнаність учасників про інклюзію та основні характеристики осіб що її потребують, ставлення до осіб з освітніми потребами та наявність негативізму з цього приводу.

Анкетування передбачало відповіді респондентів (батьків) на питання в межах загальної обізнаності в інклюзії її основних термінологічних елементах, сформованості уявлення про інклюзивну культуру. Учасникам опитування пропонувалось 3 варіанти відповіді (так, звісно; чула але не впевнена (ний) що це; вперше чую), проаналізувавши які ми отримали досить цікаві результати.

Так, до прикладу, при відповіді на запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «інклюзія»?» - 88,6 % відповіло ствердно і тільки 5,7% чули про інклюзію та 5,7% ніколи не зустрічалися з цим поняттям. Що стосується «інклюзивної культури», то 75 % батьків ознайомлені з даним питанням; 20 % не знають правильного визначення; 5,7% вперше почули про такий термін. Достатньо високі результати були отримані щодо ставлення до дитини з ООП та її навчання в класі: 74,4 % позитивно до цього відносяться; 17,3% вважає, що це не впливає на навчання їх дитини, тому їм байдуже; 8,6% батьків відповіли, що вони негативно відносяться до навчання дитини з ООП в класі.

Серед відповідей батьків діти яких навчаються на загальних умовах при відповіді на запитання «Чи знайомі Ви з поняттям «інклюзія»?» - 70 % відповіло ствердно і тільки 18,2% чули про інклюзію та 9 % ніколи не зустрічалися з цим поняттям. Зорієнтованість в «інклюзивній культурі» виявило 60,6 % батьків; 24,2 % не знають правильного визначення; 15,2 % вперше почули про такий термін. Достатньо очікувані результати продемонстрували відповіді батьків загальноосвітніх класів щодо ставлення до дитини з ООП та її можливого навчання в класі : 60,6 % позитивно до цього відносяться; 24,3% вважає, що це не вплине на навчання їх дитини, тому їм байдуже; 15,1% батьків відповіли, що вони негативно відносяться до можливості навчання дитини з ООП в класі.

Переглядаючи відповіді та підбиваючи підсумки, ми пересвідчилися, що переважна більшість батьків діти яких навчаються в інклюзивному класі позитивно ставляться до інклюзії і дітей з ООП в навчальному процесі. Опитувальник передбачав, роз'яснення або коментарі за умови негативної відповіді, серед осіб, які негативно відносяться до дитини з ООП, найчастіше, вказувалась складність порушення і не можливість педагогічного персоналу впоратись з гармонізацією навчального процесу, що перешкоджало отриманню знань або загрожувало тим або іншим чином здоров'ю їх дітей. Уточнення та вирішення даних питань є предметом наших подальших досліджень.

Щодо сформованості поняття «інклюзивна культура» та «інклюзія» значна частина батьків, діти яких перебувають в загальноосвітніх школах, потребує подальшого уточнення даних понять, додаткових роз'яснень та доводів для формування у них інклюзивної культури спілкування в умовах сучасного суспільства та формування позитивного відношення до дітей з ООП.

А серед батьків інклюзивних класів в більшості вже сформовані основи інклюзивної культури та толерантного ставлення до дітей з ООП і їх родин. Дані показники свідчать про достатньо високий рівень розвитку інклюзивної культури та усвідомленості частини українського суспільства й обізнаності в основних поняттях інклюзії саме в осіб дотичних до неї, оскільки з ними проведено підготовчу та роз'яснювальну роботу та успішно організовано внутрішньо класні взаємини між батьками, дітьми, педагогами.

Щодо батьків учнів загальноосвітніх класів, оскільки практичні знання й навички з інклюзивної культури в значній частині з них знаходяться на етапі формування, оскільки не зазнали роз'яснення та популяризації, то саме це робить дослідження в цьому напрямку достатньо перспективними та необхідними, адже це важлива складова інклюзії.

Список літературних джерел:

1. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К. : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. С. 10.
2. Губарь О., Телятник Т. Інклюзивна культура, як проблема сучасного українського суспільства. Всеукраїнська науково-практична конференція: Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства.
3. Бут. Т. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ перкл. з англ.- К.:Видавничий дім «Плеяди», 2019. 150с.

Гудзенко Надія Григорівна,
вчитель-дефектолог вищої категорії
«Старший вчитель» Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ

Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливими освітніми потребами є серед першочергових завдань освіти. Важливість корекційно-розвиткової роботи з розвитку слухового сприймання та формування вимови є невід'ємною системною складовою навчально- реабілітаційного процесу для школярів з порушенням слуху. Особливе значення мають спеціальні індивідуальні заняття, передбачені інваріантною складовою навчальних планів. Метою таких занять є посилення слухового компонента під час слухового сприймання усного мовлення оточуючих, оволодіння засобами спілкування.

У сучасній корекційно-розвитковій роботі під час індивідуальних занять тісно переплітаються загально функціональні механізми слухового сприймання мовлення зі специфічними, що зумовлені порушенням слуху. Це дає змогу учням повноцінно оволодіти засобами усного словесного мовлення і, власне, застосовувати слухові резерви для соціальної адаптації та інтеграції в суспільство в умовах зниженого слуху.

Під час індивідуальних занять передбачається формування спроможності виконувати дії за мовленнєвими інструкціями; зведення до відповідності рухів, дій, міміки тощо. Водночас вправи на заняттях спрямовані на розвиток навичок виявляти та розпізнавати навколишні мовленнєві та немовленнєві звуки; орієнтування у просторі; розвиток слухової, зорової пам'яті та уваги; вміння ідентифікувати звук з предметом, об'єктом, що звучить; розпізнавати ритміко-інтонаційні особливості мовлення та інше. Різноманітні вправи спрямовані на розвиток мовленнєвого дихання, голосу, ритміко-інтонаційної сторони мовлення, здатність аналізувати отриману інформацію, у тому числі зважаючи

на паронімію української мови. З цією метою застосовуються ігрові вправи, що розвивають фонематичні уявлення (визначати перший чи останній звук у слові; послідовність та кількість звуків у слові; підкреслювати звук через інтонаційне посилення голосу – протяжне вимовляння; визначати низку слів із певним звуком тексту; вставляти потрібні звуки у словах; порівнювати слова, що відрізняються одним звуком (слова-пароніми); пригадувати чи конструювати слова із певним звуком тощо). Уведення в заняття традиційних технологій : елементів казкотерапії, артикуляційної гімнастики, фонетичної ритміки , для посилення корекційного ефекту введення ігрових, пошукових елементів сприяє успішній роботі по виправленню, корекції, розвитку та формуванню вимови.

На сьогодні існують мобільні додатки, що допомагають вправно аналізувати та коригувати вимову. Вони можуть надавати дітям зворотний зв'язок, слухаючи їхню вимову та вказуючи на помилки. Це може бути корисно для дітей з артикуляційними порушеннями.

Нестандартні форми проведення уроків: уроки – мандрівки, уроки-замальовки, робота в парах, групах, де комунікація відбувається з використанням словесної (усної, письмової) мови, та через дії під час яких формуються навички і сприйняття.

Сучасний світ характеризується швидкими та постійними змінами, особливо в галузі освіти. Інноваційні технології стали важливим інструментом для поліпшення якості навчання. Зростання цифрових можливостей дозволяє нам переосмислити методи навчання та навіть відкриває нові горизонти для педагогіки, важливість використання інноваційних технологій на уроках розвитку слухового сприймання та формування вимови для покращення мовленнєвого розвитку учнів. Сучасні технології стають потужним інструментом для навчання, засвоєння і вдосконалення мовних навичок та спрощують завдання вчителя та учнів у цьому процесі.

Інноваційні технології у розвитку слухового сприймання та формування вимови представляють собою комплексні підходи до використання сучасних технічних рішень, програмного забезпечення та педагогічних методик для

поліпшення процесу навчання та підвищення його ефективності. Освітня програма «Живий звук», розроблена на основі педагогічних технологій щодо диференціації фонем доступна у сприйманні, розпізнаванні їх зором, слухом і тактильно, послідовністю їх формування у глухої дитини, враховуючи близькість фонем за частотними характеристиками, пріоритетності сенсорних систем у сприйманні та розпізнаванні тих чи інших фонем.

Вартими уваги є комп'ютерні освітні програми «Видима мова» і «Світ звуків», «Адаптація - ЛОГО», вправи з них «Вгадай, що звучить?», «Хто голос подає?», «Назви предмети», (використання звукозаписів звуків тварин, комп'ютерні ігри), «Хто що робить?» та ін., допомагають перетворити складну роботу з активізації слухових можливостей нечуючого учня, з формування мовленнєвого дихання, сили та висоти голосу на мимовільну, захопливу гру. Вправи з фонетичної ритміки знімають м'язову напругу, долають в'ялість та пасивність артикуляційних органів(вивчення чистомовок, швидкомовок, різні віршовані вправи, логопедичні пісеньки). Використання різноманітного унаочнення, дидактичного матеріалу, іграшок, таблиць, малюнків сприяє ефективному розвитку слухового сприймання та формуванню вимови.

Варто додати, що вчитель до тестів програми «Живий звук» підбирає вправи, які орієнтовані на розвиток синхронно – послідовного сприймання сигналів специфічним слуховим та неспецифічним – зоровим, тактильним, до миттєвого аналізу - синтезу, ідентифікації сигналів за варіантами мовленнєвих одиниць-фонем, складів, слів, словосполучень, речень. Особливу значущість набувають завдання, пов'язані із стимулюванням розвитку пам'яті, різноманітних операцій логічного мислення та мовлення, а також такі, які активізують діяльність учня.

Використання власних мультимедійних презентацій, створених в середовищі Power Point, ідеально підходять для мультимедійної навчальної підтримки заняття: з відео сюжетами, барвистою графікою для автоматизації, корекції та диференціації звуковимови, для вдосконалення мовленнєвого дихання, для артикуляційних вправ та опрацювання лексичних тем, що сприяє

побудові освітнього процесу на основі психологічно коректних режимів функціонування уваги, пам'яті, розумової діяльності, реконструює процес навчання з позицій цілісності, дає змогу подати навчальний матеріал, як систему яскравих опорних образів, покращує процес засвоєння матеріалу, унаочнює пізнання.

Завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій діти з порушенням слуху можуть користуватися інформацією недоступною для них при традиційних формах навчання. Це сприяє компенсації дефекту слухового аналізатора, корекції становлення особистості, всіх сторін психіки.

Сьогодні, як ніколи, перед суспільством постає завдання: виховати в підростаючого покоління почуття патріотизму, відданості національним традиціям і звичаям, активну громадянську позицію. З цією метою вчитель підбирає методично – дидактичний матеріал для формування розвитку та корекції лексичної та граматичної сторін мовлення з опорою на лексичну тему «Усе моє, все зветься Україна», яку умовно можна розділити на ряд підтем, а саме «Державні символи країни», «Рідна мова українська», «Народні символи», «Українські обереги», «Сторінки історії», «День незалежності», «Хмельницький. Його історія та сьогодення», які подаються на слухо-зорове сприймання мовлення та містять виховний потенціал: патріотичні почуття, здоровий спосіб життя, народознавчі традиції, екологічні знання.

Однією з ключових переваг інноваційних технологій у навчанні є доступність великої кількості навчальних ресурсів у мережі Інтернет. Вчителі та учні мають можливість використовувати онлайн-платформи, додатки для смартфонів, відеоуроки, інтерактивні вправи та ігри для поліпшення навичок слухового сприймання та вимови. Інтерактивність і доступність таких ресурсів допомагають зробити навчання цікавішим та ефективнішим.

Педагоги можуть використовувати інноваційні методики та підходи, такі як використання мультимедійних матеріалів, онлайн-конференції, віртуальні лабораторії та інші засоби, щоб залучити учнів до навчання та підвищити їхню мотивацію. Важливою перевагою є індивідуалізація навчання, яку можуть

забезпечити інноваційні технології. Кожен учень має свої особливості та темп навчання, і технології дозволяють адаптувати процес навчання до потреб кожного учня.

У сучасному світі інноваційні технології є необхідним інструментом для підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві. Вони розвивають навички цифрової грамотності та забезпечують доступ до найактуальнішої інформації та ресурсів. Інноваційні технології стають частиною щоденного навчального процесу та сприяють підготовці учнів до викликів сучасності.

Один із важливих аспектів мовленнєвого розвитку - це слухове сприймання. Використання технологій може поліпшити навички слухового сприймання учнів. Відеоуроки та аудіоматеріали дозволяють вчителям створювати стимулюючі завдання для слухового аналізу та розвитку мовних навичок. Додатки, спеціально розроблені для розвитку слухового сприймання, допомагають учням адаптуватися до різноманітних мовних ситуацій.

Використання інноваційних технологій для розвитку слухового сприймання є актуальною та значущою задачею у сучасній освіті, особливо в контексті розвитку дітей з ПС. Сприймання звуку та розвиток вимови є ключовими компонентами мовної грамотності та загального розвитку дитини.

Технології для розвитку слухового сприймання можуть бути різноманітними та охоплюють різні аспекти цієї навички:

Сучасні смартфони та планшети відкривають нові можливості для навчання. Інтерактивні додатки та ігри розроблені для розвитку слухового сприймання та аудіального розуміння. Вони можуть включати в себе завдання на розрізнення звуків, аудіотестування та завдання на аудіальний аналіз.

Відеоматеріали можуть включати в себе аудіальні вправи, розмовні клуби та інше. Онлайн-курси також дозволяють дітям навчатися під керівництвом вчителів та фахівців, які спеціалізуються на розвитку слухового сприймання.

Системи розпізнавання мови дозволяють дітям слухати та вимовляти слова, а потім отримувати назад відгук щодо правильності їх вимови.

Важливою перевагою використання технологій є індивідуалізація навчання. Вчителі та батьки можуть підібрати відповідні ресурси, які відповідають рівню та потребам кожного учня. Також використання технологій робить навчання більш доступним та цікавим для дітей, оскільки вони можуть вчитися, граючи та розважаючись.

Список літературних джерел:

1. Віра Литвинова. УДК: 3765-056.263:376.016:811.161.2-028.3 «До питання розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання дітей з порушеннями слуху». ІСП НАПН України «Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання». Збірник наукових праць. Випуск 2. Київ – 2011

2. Ломакіна О.М. УДК 376 – 056.2 3:81-028.31.316.614(045) «Інноваційні засоби розвитку слухового сприймання як одна із ланок адаптації та інтеграції дитини з особливими потребами у суспільство». Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі». м.Теребовля 26-27березня 2018р.

3. Тетяна Дегтяренко «Інноваційні технології, методи реабілітації і навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями : за матеріалами міжнародної науково – практичної конференції» ІСП НАПН України «Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання». Збірник наукових праць. Випуск 2. Київ – 2011.

4. Навчально-методичний посібник «Учні початкових класів з порушенням слуху: навчання та розвиток». Видавництво «Ранок». Харків –2020.

Данилова З. І.,
Бердичівська спеціальна школа
Житомирської обласної ради
м. Бердичів, Україна

КОРЕКЦІЯ ПРОЦЕСІВ СПРИЙМАННЯ У ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ

Дефектні відчуття та сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями є тими ядерними симптомами, які гальмують, затримують розвиток вищих психічних процесів, зокрема, мислення. Через вади зазначена категорія дітей вчасно не відчула вплив оточуючого середовища, внаслідок чого накопичується негативні якості, додаткові ускладнення у вигляді соціального дезадаптації [2].

Дефекти сприйняття безпосередньо негативно впливають на формування уявлень дитини про навколишній світ, збіднюючи та фрагментуючи їх. Це в свою чергу уповільнює темп формування пізнавальної діяльності, і в цілому – життєвої компетентності дитини з порушенням інтелекту. Одним з ефективних корекційних підходів до вирішення зазначеної проблеми є ранній сенсомоторний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Перш ніж приступити до інтелектуального виховання дитини, зауважував Е. Сеген «...слід попередньо розвинути в неї органи чуття» [2].

Сенсорне виховання - це цілеспрямований вплив на людину з метою формування її чуттєвого пізнання. Формування відчуттів за твердженням М. Монтессорі „ може бути фундаментом, на якому дитина зможе побудувати ясний і сильний дух"[4].

Різні сенсорні системи починають функціонувати на різних етапах онтогенезу. За ступенем дозрівання апарату нейронів та їхніх зв'язків, упродовж перших років життя дитини аналіз зовнішніх подразників стає більш диференційованим, але це залежить від кількості інформації, яку сприймає індивід. Це означає, що дитина повинна зростати у чуттєво збагаченому середовищі, у якому є умови для розвитку всіх аналізаторів. Але дозрівання сенсорних систем не завершується у цей період: зі зміною оточуючого

середовища та ситуацій розвитку до переробки інформації вступають нові асоціативні відділи. Ці структури дозрівають протягом тривалого часу, досягаючи підліткового, а у дітей з інтелектуальними порушеннями і старшого шкільного віку, що свідчить про не менше значення сенсорний вплив протягом всього періоду навчання учнів з інтелектуальними порушеннями у школі. Враховуючи такі особливості розвитку учнів, цікавим є досвід створення у спеціальних освітніх закладах для дітей з ментальними порушеннями сенсорного простору, який об'єднує всі компоненти освітнього процесу як у вертикальному (молодші школярі, старша школа) так і у горизонтальному напрямках (навчальний та позанавчальний період).

Головні принципи побудови сенсорного простору:

1. Концентричність (поступове ускладнення за змістом);
2. Доступність ;
3. Системність;
4. Комплексний вплив на органи зору, слуху, дотику, смаку, нюху.

Кожен навчальний кабінет закладу, налаштованого на всебічний розвиток особи з ментальними порушеннями містить куточки сенсомоторного розвитку. В структуру уроку в початкових класах включаються сенсорні хвилинки. Урок будується за такою схемою:

- I. Психолого-педагогічна організація класу;
- II. Актуалізація знань та чуттєвого досвіду учнів;
Сенсомоторна хвилинка;
- III. Виклад нового матеріалу;
Сенсомоторна хвилинка;
- IV. Закріплення та корекція отриманих знань;
- V. Підсумок уроку.

Під час сенсомоторних хвилинок педагоги використовують: пальчикові ігри; сенсорні ігри-шнурівки, пазли, втикалочки тощо, вправи з природнім матеріалом, ігри з піском.

Завдання сенсомоторної хвилинки педагога пов'язують з темою уроку. Так на уроці української мови з метою подолання дисграфії учням 4-7 класів пропонують під час сенсомоторної хвилинки виконати вправу з кульками Марблз. Сенсомоторні хвилинки розвивають тактильні відчуття дитини і сприяють удосконаленню рухів кінчиків пальців. Такі вправи вчать розпізнавати різноманітні форми предметів, розвивають увагу дітей, зацікавлюють їх.

Ігри з піском розвивають дрібну моторику рук, координацію рухів, орієнтацію у просторі, тактильну чутливість, наочно – образне мислення. До цього додається і винятковий психотерапевтичний ефект самого дотику до піску. Для проведення ігор з піском використовується попередньо прожарений і просіяний пісок, водонепроникний дерев'яний ящик. Внутрішню поверхню його пофарбовано в блакитний колір, він заспокоює і викликає асоціації з водою і небом.

Сенсомоторні хвилинки розвивають тактильні відчуття дитини і сприяють удосконаленню рухів кінчиків пальців, вчать розпізнавати різноманітні форми предметів, розвивають увагу дітей, зацікавлюють їх.

Роботу із сенсорного розвитку варто продовжувати і в позанавчальний час. Приміщення, де перебувають діти необхідно наповнити сенсорними еталонами: геометричні форми, сигнальні кольорові наліпки, подушечки з ароматними травами або ляльки-трав'яниці, мішечки з різними на дотик наповнювачами, сенсорні килимки тощо.

Навколишнє середовище має ті важелі впливу на сприймання, які ніколи не створити штучним шляхом. Лише у природі представлене все багатство сенсорних еталонів. Природні об'єкти мають складну структуру, сприймаючи яку дитина вчиться розрізняти та відділяти один образ від іншого. Крім того, спостереження за навколишнім середовищем унеможлиблює поверхневе та неточне сприймання еталонів, оскільки одночасно залучаються декілька аналізаторів і, таким чином, закріплення образів відбувається швидше та якісніше. Найбільш інтенсивно впливають на розвиток сприймання школярів з

інтелектуальними порушеннями спеціально організовані природні системи. Такими системами є сенсорні сади – природні території, на яких створені сприятливі умови для спілкування з природним середовищем [1].

Сенсорний сад розділений на декілька зон, кожна з яких відповідає за активізацію певного органу чуття. Сад кольорів створений за допомогою квітів, сад звуків утворює шурхотіння листя дерев та кущів під час листопаду. Комахи, запилюючи квіти, теж створюють своєрідний звуковий фон. В саду звуків педагоги залучають дітей пограти в ігри, які розвивають слухове сприймання. В саду звуків облаштовано альтанку для спостережень. В ній розміщено різноманітні сухі порожнисті стебла рослин (бамбук, соняшник, пшениця), які під впливом повітряних потоків створюють особливі звуки та шурхіт. В такій альтанці педагоги можуть організувати і чаювання для закріплення смакових відчуттів – кисле, солодке, гірке і т. д. Окрім цього, розвивати відчуття смаку і нюху допомагає також галявина ароматів, де зібрані запашні рослини: м'ята, лаванда, фіалка триколірна, ялівець, бузок, петрушка, кріп, та інші; їстівні рослини: полуниці, смородина, квіти, які придатні для вживання. На цій галявині педагог організує спостереження дітей за формою та кольором квітів, ароматом рослин. В подальшому діти розпізнають рослини за запахом з зав'язаними очима, виключаючи зорове сприймання і загострюючи нюхове.

Сад дотиків створений за допомогою каменів, дерев'яних скульптур, піщаних насипів, газонів, доріжок з матеріалами різних фракцій (дрібна галька, шишки, жолуді, хвоя тощо). Ширина доріжок - не менше 70 см.

Доповнюють сенсорний сад різноманітні сенсорні доріжки, створені за принципом „мотузочки”. Хвилясті форми (ліана, гусениця, дракон, равлик тощо) слугують основою для організації ігор на лінії. Педагог виконує вправи, діти наслідують його. Ходьба по лінії сприяє розвитку рівноваги, просторового орієнтування, координації рухів, корекції постави. Для активізації мисленевих процесів такі ігри доповнюються дидактичними завданнями знайти цифру, назвати колір, прочитати склад тощо.

Список літературних джерел:

1. Уорден Е. Що таке сенсорний сад? / [Електронний ресурс] Режим доступу:<http://www.vashsad.ua/landscapedesign/styles/articles/show/2478>.
2. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) В.М.Синьов. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 238 с.
3. Сеген Е. «Воспитание, гигиена и лечение умственно-ненормальных детей» СПб,
4. Є. І. Коваленко Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія - К.: ЦНЛ, 2006.

Данілавічюте Еяна Анатоліївна,

канд. пед. наук, ст.. н. сп.,

в.о. завідувача відділу логопедії

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЇ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ

«Навчання» і «вчення» – два генеральних напрями організації взаємодії педагога і учня в освітньому середовищі. Близько 70% часу, що присвячений означеним процесам, перебігає у вербальному форматі (Jean Cl. Sabato): педагог за допомогою мовленнєвих засобів впливає на учнів, а вони своєю чергою у такий самий спосіб реагують на звернення педагога, види діяльності, що запропоновані ним, а також будують стосунки один з одним. Стати на заваді означеним проявам взаємодії можуть тяжкі порушення мовлення, одне з яких – **дизартрія**, що обумовлена недостатністю іннервації мовленнєвої мускулатури внаслідок органічних уражень здебільшого центральної нервової системи [2], і проявляється через дефіцит розбірливості мовлення або неможливість його продукування (анартрія) дитиною та розпізнавання його змісту оточуючими [3]. Весь асортимент особливостей мовленнєвого розвитку в контексті дизартрії охоплює фонетичне/фонемографічне оформлення мовленнєвих висловлювань

на рівні усного і писемного мовлення, а також розуміння та використання лексики і граматики (лінгвістичного компонента комунікативної компетентності), що проявляється у функціонально-мовленнєвих труднощах при опануванні знань, Водночас вторинний дефіцит когнітивної, емоційно-вольової і соціальної складових біо-психо-соціального розвитку дитини, що проявляється у труднощах планування та імплементації висловлення в процес взаємодії з оточуючими, часто справляє негативний вплив на якість її соціалізації у цілому, потрапляючи до фокусу уваги вже не лише членів родини учителя-логопеда (за умови надання ранньої логопедичної допомоги), а і осіб, які організують освітньо-розвивальне середовище у закладі освіти (педагогів, психологів та ін.), або є його активними учасниками (здобувачів освіти).

Ступінь прояву означених труднощів є підставою для визначення рівня підтримки дитини у закладі освіти [4]. Оцінювання може відбуватися за розробленими нами критеріями [1, 2, 3], які передбачають моніторинг розбірливості мовлення, а також містять індикатори розвитку різних сфер життєдіяльності і функціонування дитини, що дає змогу комплексно оцінити стан її розвитку, встановити ступінь прояву виявлених труднощів та визначити освітні потреби.

Узагальнення експериментальних даних у контексті кожного з можливих ступенів прояву базових функціонально-мовленнєвих та інших труднощів з позицій освітнього критерію дало змогу сформулювати поради для фахівців закладів освіти з метою підвищення якості організації освітнього середовища для дітей з дизартрією, ключові з яких стосуються усного спілкування і репрезентовані нижче.

Порада 1. Зверніть увагу на те, що особливості мовлення при дизартрії можуть мати особливий прояв: нервовий імпульс часто не є достатньо потужним, аби приводити в рух мовленнєві м'язи і вони не в змозі продукувати правильну вимову звуків. У результаті мовлення дитини характеризується «змазаністю» (ефект «каші у роті»), що негативно впливає на його розбірливість. Можуть бути притаманними особливості інтонації – єдності

модуляцій голосу, фразового наголосу, ритму, темпу, пауз. Вдосконалення стану звуковимови й інтонації є предметом довготривалої уваги учителя- логопеда, професійне співробітництво з яким є надзвичайно важливим.

Порада 2. Важливо мати на увазі, що слинотеча – одна з ознак недосконалості жувальних, ковтальних м'язів і мовленнєвої моторики у комплексі особливостей розвитку при дизартрії. Найчастіше дитина не здатна своєчасно проковтнути слину, яка накопичується у ротовій порожнині й виділяється зовні. Дитина може не відчувати її наявність за причини зниженої чутливості шкіри, тому не користується серветкою. Формування звички своєчасно ковтати або користуватися серветкою – це кропітка робота фахівця у процесі надання логопедичної допомоги і батьків дитини (починаючи від розпізнавання відчуттів «мокре»-«сухе» на дотик). Поділіться своїми спостереженнями з батьками і з'ясуйте, чи відбувається робота в цьому напрямі, а також на якому етапі формування навички знаходиться дитина. Обговоріть з батьками і продумайте, у який спосіб доречно нагадувати дитині про необхідність ковтання або використання серветки (можливо, є якісь прийняті у сім'ї сигнальні слова, інтонація, рухи, погляд тощо). Поділіться цією інформацією з іншими педагогами.

Проведіть бесіду з однокласниками дитини на предмет роз'яснення такої особливості й толерантного ставлення до неї.

Оберіть для дитини таке місце в класі, щоб їй було зручно здійснювати догляд за своїм обличчям (бажано спиною до більшості дітей класу).

Продумайте ігрові ситуації й ігри, у яких би обговорювалися і відпрацьовувалися навички догляду за тілом для усіх учнів класу, не роблячи акцент на особливостях дитини з особливими потребами. Корисним для мотивування дитини може бути читання оповідань відповідного спрямування.

Порада 3. Враховуйте особливості мовленнєвого розвитку дитини, з розумінням ставтеся до її поточних можливостей. Пам'ятайте, що дитині надзвичайно важливо бачити Ваше доброзичливе ставлення у процесі висловлення нею власних думок.

Порада 4. Проаналізуйте якість вимови звуків дитиною. Зверніть увагу на те, що є найбільш притаманним, найкраще засвоєним у мовленні дитини для подальшого застосування цих навичок у якості опорних при навчанні. Обговоріть Ваші спостереження з іншими педагогами.

Порада 5. Порадьтеся з батьками, розповідаючи про свої спостереження за дитиною у класі. Спрямуйте їх увагу на те, що ніщо не має заважати дитині вільно висловлювати свої думки, а головний критерій оцінювання мовлення – це вміння донести до співрозмовників свою думку. Відтак, якість вимови й інші помилки, якщо вони не заважають розумінню того, що сказано, у процесі передачі змісту відходять на другий план. Зосередження на них – окремий вид роботи, яким опікуються учителі-логопеди. Важливо бути в курсі успіхів дитини на заняттях з учителем-логопедом, що сприятиме правильному добору мовленнєвого матеріалу учителем на уроках і відповідній поведінці батьків удома.

Порада 6. Ініціюйте усні відповіді дитини або її участь у співбесіді з урахуванням її можливостей, аби постійно опиратися на створення «ситуації успіху». Для цього заздалегідь чітко продумуйте моменти активізації дитини, дозу її участі й висловлювання, які їй під силу. Слідкуйте за тим, аби дитина якомога менше користувалася мімікою і жестами. Пам'ятайте, що важливо поступово привчити дитину користуватися переважно мовленням (але важливо виходити з можливостей дитини).

Порада 7. Подбайте про те, щоб дитина частіше бачила правильну артикуляцію (рухи губ і частково язика) у виконанні дорослих і однокласників, які поряд, а також чула чітку вимову звуків достатньої гучності.

Порада 8. Продумайте систему підказок. Пам'ятайте, що з Ваших надійних помічників вони можуть перетворитися на серйозну перешкоду у навчанні, викликаючи залежність дитини від них. Тому використовуйте їх помірковано, своєчасно подбайте про їхнє поступове згасання.

Порада 9. Прослідкуйте за тим, аби інші учні класу з розумінням ставилися до особливостей моторної імітації звуків мовлення дитини. За

необхідності вживайте заходів, як от: бесіди, проведення акцій толерантності з обговоренням прийняття розмаїття відмінностей у людському суспільстві тощо. Перетворюйте учнів класу на помічників.

Порада 10. Корисними можуть бути розіграні на уроці ситуації, у яких дитина матиме можливість багаторазового повторення одних і тих самих звуків, складів, слів, які потребують засвоєння.

Порада 11. Організуйте ігри, у яких дитина матиме можливість почути свої помилки «з боку» і дайте їй змогу помічати й виправляти їх. Починайте з яких-небудь очевидних помилок, далеких від тих, що є притаманними мовленню дитини, аби їй легше було помічати їх.

Порада 12. Зверніть увагу на те, що одна з особливостей розвитку мовлення при порушеннях іннервації може полягати в уповільненні обробки мовленнєвої інформації. Це означає, що дитині потрібно більше часу на те, щоб усвідомити зміст повідомлення. Якщо причина затримки реакції дійсно полягає у цьому, то необхідно надавати більше часу і не прискорювати дитину. Причина затримки зворотної реакції може також полягати в тому, що труднощі вимови вимагають додаткового часу на налаштування мовленнєвого апарату (прийняття органами необхідних для вимови звуків позицій, що часто є складним завданням). У такому випадку бажано надавати дитині можливість будувати відповідь відповідно до її мовленнєвих можливостей (наприклад, одним словом, яке дитина добре вимовляє). Якщо період відповіді затягується на тривалий час і суттєво заважає ходу уроку, то необхідно продумати інші способи її опитування (наприклад, у письмовій формі).

Проаналізуйте особливості реагування дитини на усні повідомлення. Порадьтеся з батьками й іншими педагогами. Поінформуйте однокласників дитини про особливості спілкування, налаштуйте їх на розуміння.

Пропонуйте ігри для класу, у яких дитина могла би поступово набувати навичок швидкого усвідомлення почутої інформації і реагування у прийнятний для неї спосіб (швидкий вибір картинки у відповідь на повідомлення, підняття руки, кивок головою, добре автоматизовані в усному мовленні слова,

заплющені-розплющені задану кількість разів очі, показ певної кількості пальців руки за домовленістю тощо).

Порада 13. Ставтеся з розумінням до відсутності у дитини бажання ініціювати спілкування, а інколи уникати його. Така поведінка може пояснюватися страхом дитини не впоратися із завданням на рівні з іншими або за причини власних особливостей уповільнити загальний хід взаємодії (повільне мовлення, рухи тощо).

Не наполягайте на участі дитини в грі у разі відсутності її готовності. Спробуйте додати нові елементи в хід гри або змінити правила у такий спосіб, щоб дитина відчула впевненість у своїх силах і змінила рішення стосовно участі.

Організуйте бесіди зі всіма учнями класу, в яких обговоріть питання, що стосуються ключових ознак успішної взаємодії: розуміння, толерантності, допомоги тощо.

Запропонуйте усім учням класу такі ігри, у яких дитина з дизартрією також могла би проявити свої найкраще розвинуті якості: логічне мислення, фантазію тощо, і при цьому мала достатньо часу для їхньої демонстрації.

Зауважимо, що з повною версією характеристики ступенів визначення функціонально-мовленнєвих труднощів у навчальній діяльності, які можуть бути притаманними дітям з дизартрією, а також переліком порад для підвищення ефективності надання освітніх послуг у закладі освіти можна буде незабаром ознайомитися у електронному виданні «Дизартрія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі».

Список літературних джерел:

1. Данілавічюте Е. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів в осіб з особливими потребами. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей : Матеріали VII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології, м. Київ, 7 – 8 жовт. 2021 р. Київ, 2021. С. 47 – 55. URL:

<https://lib.iitta.gov.ua/728928/1/%D0%A2%D0%95%D0%97%D0%98%20%D0%9>

[A%D0%9E%D0%9D%D0%93%D0%A0%D0%95%D0%A1%202021%20%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82-47-55.pdf](#)

2. Данілавичюте Е. А. Технологія визначення ступеня сформованості комунікативної компетентності у дітей з дизартрією. *Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки*, м. Київ, 16-24 трав. 2022 р. Київ, 2022. С. 26–32.

3. Данілавичюте Е. А. Специфіка організації освітніх послуг для дітей з дизартрією в умовах сьогодення. Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу : Матеріали VIII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології, м. Київ, 19-20 жовт. 2022 р. Київ, 2022. С. 94–99. URL: https://ispukr.org.ua/articles/22/2022_ЗБІРНИК%20ТЕЗИ.pdf.

4. Прохоренко, Л.І., Ярмола, Н.А., Набоченко, О.О., Данілавичюте, Е.А., Ільяна, В.М., Костенко, Т.М., Чеботарьова, О.В., Литовченко, С.В., Бабяк, О.О., Недозим, І.В., Омельченко, І.М., Блеч, Г.О., Трикоз, С.В., Гладченко, І.В., Трофименко, Л.І., Рібцун, Ю.В., Мартинюк, З.С., Довгопола, К.С., Жук, В.В., Грибань, Г.В., & Курінна, В.Р. (уклад.). (2021). Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Київ: Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. <https://bit.ly/3mzL8sZ> URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>

Дармограй Інна Василівна,
вчитель-дефектолог вищої категорії
Новоушицької спеціальної школи
с/т Нова Ушиця

**ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ НАВИЧОК
ПИСЕМНОГО ТА УСНОГО МОВЛЕННЯ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТПМ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ**

Зараз в масові школи приходять дедалі більше дітей з тяжкими порушеннями мовлення, яким важко адаптуватися у звичайних класах. Допомога таким дітям повинна бути комплексною і здійснюватися групою фахівців. Школа для дітей з ТПМ являє собою тип спеціальної установи, який призначений для дітей, що мають тяжкі порушення мовлення: алалію, дитячу афазію, дизартрію, ринологію, заїкання, ЗНМ, дисграфію та дислексію при первинно збереженому інтелекті. У зв'язку з відхиленнями в розвитку всіх компонентів мовлення – цим дітям краще навчатися в спеціальній школі. Метою школи для дітей з ТПМ є: подолання різних видів порушень усного та писемного мовлення в процесі корекційного навчання, якого немає в загальноосвітній школі. Успіх у навчанні грамоти дітей із ТПМ залежатиме від правильності та доцільності використання вчителями спеціальних методичних прийомів, які б враховували індивідуальні мовленнєві можливості дітей та особливості їх психофізичного розвитку. Згідно клініко-педагогічної класифікації, порушення мовлення ділять на дві групи: порушення усного та писемного мовлення.

Учні за допомогою мовлення засвоюють навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного і на себе в процесі самопізнання. Чим активніше удосконалюється усне, писемне та інші види мовлення, поповнюється словниковий запас, тим кращий рівень їх пізнавальних можливостей і культури.

Розвитку мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку належить особлива роль. Саме вона визначає характер інших видів діяльності: ігрової, трудової і спілкування. Завдяки їй розширюються сфери і зміст

спілкування молодших школярів з навколишнім світом, особливо з дорослими, які виступають в ролі вчителів, служать зразками для наслідування і основним джерелом різноманітних знань.

Вся робота планується за такими трьома головними принципами:

1. Навчання літературній вимові на уроках фонетики й орфографії.
2. Застосування відповідних вправ, що ґрунтуються на усвідомлених активних артикуляційних діях учнів.
3. Створення в класі відповідного мовного середовища.

Виходячи з цього, на заняттях ставляться перед учнями завдання: давати повні і розгорнуті відповіді на питання, розповідати за певним планом, не повторюватися, говорити правильно, закінченими фразами.

Писемне мовлення позбавлене жесту, інтонації і має бути більш розгорнутим, проте для молодшого школяра переведення внутрішнього мовлення в писемне на початковому етапі дуже складний процес. Всі слова, вивчені дитиною, здаються їй важливими, але всі вони діляться на дві категорії. У першу з них, яку можна назвати активним запасом слів, входять ті слова, які дитина не лише розуміє, але активно, свідомо, у відповідному випадку використовує в своєму мовленні. До другої категорії – пасивного запасу слів, відносяться слова, які вона розуміє, пов'язує з певним уявленням, але які в мовленні її не входять. Тому кожне нове запропоноване слово сприймається на слух, багаторазове повторення, закріплення в усному мовленні.

Можна зробити висновок, що величезну роль в розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку відіграє оволодіння фонетикою, граматиною та орфографією. Тому підвищується вимога до звукового аналізу слова. Багато уваги приділяється аналізу складу слова, підбору однокоріневих, споріднених слів, утворенню нових шляхом підстановки префіксів або включення суфіксів, працюється над засвоєнням лексики рідної мови, підбором потрібних слів для вираження своїх думок і точного визначення якості предметів. Пізніше, у побудові висловів, в переказах і творах школярі

закріплюють уміння використовувати правила орфографії і оволодівають синтаксисом. Під час навчання письма обов'язково звертається увага на формування координації дій рухового і зорового аналізаторів, графічні навички письма.

Процеси формування усного і писемного мовлення якісно відмінні. Писемне мовлення, на відміну від усного, формується лише в умовах цілеспрямованого навчання, тобто механізми писемного мовлення закладаються в період навчання грамоти і вдосконалюються у ході подальшого навчання. Навичка читання виробляється паралельно з цим і включає в себе достатньо швидке, правильне пізнавання букв, їх поєднань та перетворення побачених знаків у вимовні звуки, звукосполучення, тобто в слова. Усвідомленість читання виявляється в тому, що з'являються правильні інтонації, діти звертають увагу на знаки пунктуації, що стоять в кінці: крапку, знаки запитання і оклику. Пізніше усвідомленість читання починає проявлятися у все тоншій інтонаційній його виразності. Проте «свідоме» читання дається не відразу. Тут особливо допомагає виразне читання вголос вчителем, а потім і самими учнями. Важливим є процес переходу від гучного читання до читання про себе, в результаті якого виявила декілька форм мовної поведінки дітей:

1. Розгорнений шепіт – виразне і повне промовляння слів і фраз із зменшенням гучності.
2. Зредукований шепіт – промовляння окремих складів слова при гальмуванні останніх.
3. Беззвучне ворухіння губ – дія інерції зовнішнього промовляння, але без участі голосу.
4. Невокалізоване здригання губ, що виникає, як правило, на початку читання і зникає після прочитання перших фраз.
5. Читання тільки очима, що наближається за зовнішніми показниками до читання старших дітей і дорослих.

Специфікою роботи з читання є й те, що привертається увага дітей до правильного вимовляння, значення слів, інтонації речень, різних за структурою, змістового поділу речень за допомогою пауз, мелодики.

На практиці видно, що однією з розповсюджених причин неуспішності учнів спеціальної школи є різноманітні порушення усного та писемного мовлення, які нерідко ускладнюють оволодіння правильним читанням та грамотним письмом. Саме досягнення ефективності у навчально-виховній, корекційно-розвивальній роботі з розвитку усного і писемного мовлення можливе лише за умов взаємодії всіх учасників педагогічного процесу - вчителя, вихователів, логопеда, психолога.

Писемне мовлення не існує абсолютно самостійно. Воно природно взаємодіє з усним мовленням, відображає його в іншій формі. Для успішного усунення порушень мовлення, як усного, так і писемного, використовується система корекційного впливу, а саме:

- усунення всіх недоліків у вимові фонем;
- засвоєння учнями певних знань про участь окремих органів в артикуляції звуків, про диференціальні ознаки і способи творення звуків;
- виховання в учнів умінь відчувати деякі рухи й положення власних органів мовлення;
- управління ними, контролювання пильності відтворення звуків, спираючись на м'язові відчуття, особливо, коли дитина замінює та плутає звуки.

Наступним напрямом корекційної роботи писемного мовлення є розвиток фонематичного сприймання, який лежить в основі звукового аналізу і є базою писемного мовлення. З учнями із недорозвиненням фонематичних процесів проводиться робота в наступній послідовності:

- визначення позиції звука в слові (початок, середина, кінець);
- визначення кількості звуків у слові;
- визначення послідовності звуків у слові, який звук після якого і перед яким стоїть.

У школярів з порушенням мовлення виявляються не тільки дисграфічні і орфографічні помилки в письмових роботах, а й порушення цілісності і зв'язності висловлювання, які вказують на трудність складання писемного тексту. Оскільки самостійне породження писемного тексту вимагає від учнів високої концентрації уваги, короткочасної пам'яті, зосередженості, а також здібності програмування і планування висловлювання. Рекомендується використання методик формування готовності до оволодіння початковими навичками писемного мовлення у школярів, яка проводиться на матеріалі самостійних письмових робіт: підписати малюнок, списати речення, закінчити речення, скласти речення за малюнком, описати малюнок за питаннями, скоротити та поширити текст, формувати вміння слухати і розуміти текст, використовуючи алгоритм слухання тексту. Враховуючи вікові особливості молодших школярів, я формую вміння міркувати так, як це прийнято в алгоритмах. Використання алгоритмів сприяє успішному засвоєнню знань з мовлення, виступає як етап розвитку діяльності з планування висловлювання. Для того, щоб текст став реальною і продуктивною основою навчання мовної діяльності, важливо навчати учнів різним операціям з матеріалами тексту. З цією метою мною використовуються такі прийоми роботи, як: «Заміна лексеми», «Текстова компресія», «Поширення тексту», «Орфографічний пошук», відновлення деформованих слів, речень, тексту. Цей матеріал розвиває у дитини грамотність. Завершальною операцією процесу писемного мовлення є контрольне читання, на базі якого здійснюється редагування.

Отже, навички грамотного письма неможливо формувати в учнів у відриві від навичок вимови. Важливо усвідомити необхідність промовляння описуваного тексту як до початку письма, так і під час нього, що зумовлено механізмом переходу внутрішнього мовлення в зовнішнє (писемне).

Список літературних джерел:

1. Дяченко К.Г. Інновації в корекції писемного мовлення.- 2013.- с.13-24.

2. Малярчук А.Я. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. 2005
3. Рібцун Ю.В. Сходінками правильного мовлення. 2018.
4. Савченко О.Я. Навчання і виховання учнів початкових класів.- К.:Початкова школа. 2002.

Дігтенко Марина Володимирівна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Premiere Urgence Internationale
м. Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

У воєнні часи, батькам дітей з синдромом Дауна важко забезпечити психологічну підтримку своїм дітям, оскільки ця хромосомна патологія вимагає особливого підходу. Умови війни збільшують стреси та відповідальність батьків, особливо коли інституції підтримки змінили своє функціонування. Це призводить до підвищення тривожності та депресивних станів серед батьків, які, нині більше ніж будь-коли, потребують психологічної підтримки.

Метою написання роботи є висвітлення груп он-лайн психологічної підтримки з батьками дітей синдром дауна, по програмі підвищення рівня психічного здоров'я. Допомога у формуванні адекватних взаємовідносин між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною. [1,15]. Дуже важливо допомогти батькам підвищувати стресостійкість, знайти ресурси для допомоги в вихованні і навчання, розвитку своїх дітей. Знайти свої сенси і опори в часи війни в Україні.

В дослідженні експериментальному проведенні груп он-лайн психологічної підтримки використовували методи- основні спостереження, експеримент; додаткові бесіда, опитування, експериментальне дослідження, аналіз продуктів діяльності, інтерв'ю.

Об'єктом спостереження є поведінка батьків дітей з синдром Дауна в найрізноманітніших її зовнішніх проявах, коли реалізуються усвідомлювані та

неусвідомлювані внутрішні психічні стани, переживання, прагнення. Бесіда — це цілеспрямована розмова з піддослідним з метою з'ясування уявлення або розуміння ним явищ природи та суспільства, наукових питань, взаємозалежностей, причин та наслідків, переконань, ідеалів, ідейної спрямованості. У бесіді потрібно домагатися не лише констатуючої відповіді, а й пояснення, мотивації, тобто відповідей на запитання не лише «що це таке?», а й «чому?», «як?». Одним з варіантів бесіди є інтерв'ю, яке використовують у психологічних та соціологічних дослідженнях. В інтерв'ю виявляються думки, погляди, факти з життя респондента, тобто піддослідного, його ставлення до політичних подій, ситуацій, соціальних явищ тощо.

Інтерв'ю може бути нестандартизованим і стандартизованим. У нестандартизованому інтерв'ю запитання до респондента формулюються не до кінця і можуть змінюватись у процесі дослідження, а у стандартизованому вигляді вони становлять собою певну систему і формулюються чітко. В дослідженні використовували нестандартизоване інтерв'ю. Анкетне дослідження — один із способів психологічного опитування. [2,68]. В ході дослідження було використано опитувальник депресії PHQ-9, опитувальник з генералізованої тривоги GAD-7. Поставлені в анкеті запитання дають відповіді в письмовій формі. Причому запитання ставляться так, що відповіді на них будуть описовими або альтернативними: «ніколи», «декілька днів», «більше половину часу», «майже щодня», серед яких піддослідному пропонується підкреслити один, що відповідає його особистим поглядам та інтересам. В анкеті ставляться запитання констатуючого і мотиваційного характеру, як у бесіді та інтерв'ю. Анкета може бути іменною, коли піддослідний зазначає своє прізвище та ім'я, наводить певні відомості про себе, та анонімною, при використанні якої отримують більш правдиві відповіді. За допомогою анкетного дослідження можна зібрати великий обсяг матеріалу, що дає підстави вважати одержані відповіді достатньо ймовірними. [3, 26-32].

На зараз існує багато програм психологічного супроводу дітей з синдром Дауна. Але ж основна підтримка і опора це є родина -батьки. І саме вони потребують психологічної підтримки і корекційної і психотерапевтичної.

В Україні на зараз існують програми психологічної підтримки батьків дітей з особливими освітніми потребами. Всі програми в рамках проектів:

- Підтримка поруч. Безплатні індивідуальні групові консультації батьків з ООП. Програма реалізується за підтримки ЮНІСЕФ та МОН України. Мета психологічна підтримка для підлітків і батьків, чиє звичне життя зламала війна. Формат онлайн і офлайн.[4]

- Програма для психологічної підтримки «Час поговорити». Основна ціль якого — взаємна психологічна підтримка та допомога під час воєнних дій для трьох груп українців: освітян, батьків та волонтерів.[5]

- Чечко Т.М. Комплексна програма соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах.

Але сама для батьків синдром Дауна, враховуючі особливості даної категорії дітей і батьків. Такої програми немає. Треба шукати нові ефективні програми. Тому ми розробили програму і експериментально її перевірили.

Експеримент був в рамках проекту «Енергія родини майбутнє дитини» для батьків ГО «Полтава ДАУН СИНДРОМ» за підтримки ВБО « Даун синдром» складався з декількох етапів.

Структура програми емоційної та психологічної підтримки «Сонячне коло» передбачає реалізацію шести етапів: ініціювання та планування, первина діагностична, корекційно підтримуюча, вторинна діагностика, інтеграційного.

Експериментальну групу склали 45 батьків. З них 22 батьків(мам) дітей з синдром Дауна, а 23 батьків нормотипових дітей.

1.Основою першого етапу (вступ-ознайомлення) є створення комфортного психологічного онлайн середовища, встановлення контакту між психологом ведучим програму і всіма учасниками, знайомство учасників програми один з одним. Тривалість етапу: дві академічні години.

2. Мета другого етапу (первина діагностика) передбачає проходження опитувальників шкала депресії PHQ-9, що допомагає виявити депресивні симптоми. Також опитувальник з генералізованої тривоги GAD-7, що допомагає виявити рівень тривожності у доросилих. Тривалість етапу: 15 хвилин.

3. Третій етап корекційно підтримуюча направлена на реалізацію таки задач, як уточнення ресурсної сторони кожного учасника груп підтримки, виявлення слабких сторін, пошук ресурсів і бачення позитивних сторін життя, посилення впевненості в собі, підвищення стійкості до стресів. Зміст етапу: техніки, психологічна просвіта, вправи спрямовані на посилення позитивної «Я-концепції», кожного учасника психокорекційної програми, створення ситуації успіху. Тривалість етапу: тридцять шість академічних години.

4. Діагностичний етап (вторинна діагностика) спрямований на визначення результативності програми емоційної та психологічної підтримки «Сонячне коло».

5. Задачею інтеграційного етапу є бесіда висновки, про зміни які відбулися з учасниками за проходження програми, дослідження нових набутих здібностей і можливості їх використання в реальному, повсякденному житті для себе і для своїх сонячних дітей. Тривалість етапу: дві навчальні години.

Таким чином, кожне зустріч з учасниками програми емоційної та психологічної підтримки «Сонячне коло», має певну структуру, яка характеризувалася послідовністю етапів, їх особливим призначенням і змістом.

Підібрані нами вправи, які використовуються у програмі об'єднуються у наступні тематичні блоки: розширення уявлення про стрес, розвиток в собі ресурсів на подолання стресу, формування позитивного відношення до себе і своєї дитини, формування саморегуляції та самоконтролю, корекція самооцінки.

Результати. Пораховані результати опитувальників на початку проведення груп он-лайн психологічної підтримки, по звершенню всіх 40 академічних годин, п'ять місяців зустрічей 1 раз на тиждень.

В експериментальному дослідженні використано емпіричний метод, корекційний аналіз, порівняння вибірок між собою робимо в R. В R підгрузили файли з даними результатів опитувальників шкала депресії PHQ-9 і з генералізованої тривоги GAD-7 до і після експерименту. Маємо порівнювати дві підвибірки до і після експерименту по двом опитувальникам. Перевірили дані на нормальність за допомогою теста Шапіро-Уїлка. Використали критерій Стьюдента для порівняння вибірок. І відобразили все в таблицях. (Таблиця 1, Таблиця 2).

Графік 1. Експеримент 1.

Порівняння до і після даних по опитувальникам PHQ-9, GAD-7 (Батьки дітей з синдром Дауна).

Шкали	до експерименту		після експерименту		Значення за t-Стьюдента	
	mean	sd	mean	sd	t-test	Sig.(p)
PHQ-9	9.27	5,26	7.77	3,53	1,14	0,259
GAD-7	7.59	4.47	5.55	3,38	2,14	0,038*

Примітка M-середнє арифметичне, sd- стандартне відхилення, *- різниця по критерію Стьюдента значуща при $p < 0,05$

Графік 2. Експеримент 2.

Порівняння до і після експерименту опитувальників PHQ-9, GAD-7 між батьками дітей з синдром Дауна (які проходили програму емоційної і психологічної підтримки) «Сонячне коло» та батьки нормотипових дітей (які не проходили програму емоційної психологічної підтримки «Сонячне коло».)

Шкали	ООП		НОРМА		Значення за t-Стьюдента	
	Mean	sd	mean	sd	t-test	Sig.(p)
PHQ-9	9.27	5,26	5,59	4.99	2,38	0,022*
GAD-7	7.59	4.47	4,45	2.65	3,52	0,001***

Примітка M-середнє арифметичне, sd- стандартне відхилення, *- різниця по критерію Стьюдента значуща при $p < 0,05$

В аналізі отриманих результатів можемо зробити висновки, що рівень депресії PHQ-9 тривожності GAD-7 у батьків з синдром Дауна до і після

експерименту не змінився значимо був помірний, зменшилися тільки симптоми. Можемо припустити що під час війни, це добрий результат і на далі досліджувати проблематику.

По аналізу результатів графіка і таблиці 2, можемо зробити висновки, що рівень депресії PHQ-9 у батьків дітей з синдром Дауна помірний, а у батьків нормотипових дітей легкий - видно зміни. В порівнянні тривожності GAD-7 у батьків дітей з синдром Дауна помірна тривожність, у батьків нормотипових дітей мінімальний рівень тривожності.

Висновок, що батьки дітей з синдром Дауна більше мають рівень тривожності в порівнянні з батьками дітей нормою.

Список літературних джерел:

1. Є. Продан «Організація психологічної допомоги батькам дітей з особливими потребами»// Особлива дитина і навчання: навчання і виховання.- 2019.-№2, ст.14-19.

2. О.Л. Туриніна «Методологія та методи психологічна дослідження». Навчально-методичний посібник Київ ДП «Видавничий дім «Персонал» 2018, ст.68.

3. С.Д. Максименко Загальна психологія: Навчальний посібник. — Видання друге, перероблене та доповнене. — Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. — ст.26-32.

4. mon.gov.ua В Україні стартував проєкт психологічної підтримки «Поруч». Опубліковано 21.03.2022 року.

5. ms.detector.media В Україні запустили програму для психологічної підтримки «Час поговорити» 21.04.2022 року.

Дмитрієва Оксана Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО СТАНУ

Важливим напрямом діяльності сьогоденішнього Конгресу є тематики «Кадрове забезпечення системи освіти дітей з особливими освітніми потребами». Адже ми бачимо: війна триває, а ми наших дітей з особливими освітніми потребами навчаємо, ми розуміємо: війна закінчиться, а надавати якісні освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами буде необхідно. Тому й професорсько-викладацький склад факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка продовжує і в такий складний час готувати майбутніх корекційних педагогів, усвідомлюючи важливість і необхідність підготовки майбутніх кадрів спеціальної освіти. Звичайно, цей процес має свої особливості в умовах війни.

Однією з таких особливостей підготовки майбутніх педагогічних кадрів корекційних педагогів є турбота про збереження їхнього життя та здоров'я.

Усі вимоги до організації навчання є визначеними у основних документах нашого університету, зокрема у таких, як: «Положення про організацію освітнього процесу в К-ПНУ»[1], «Положення про дистанційну освіту в К-ПНУ»[2] тощо. Варто зауважити, що навчальний процес у нашому університеті відбувається у очному форматі, усі заняття проводяться в аудиторіях, усі види практик, які передбачені навчальними планами відбуваються безпосередньо у закладах освіти. Разом з тим, ми активно працюємо у онлайн форматі із залученням гостьових лекторів та самі проводимо гостьові лекції у інших закладах вищої освіти. До прикладу, у нас проводили гостьові лекції викладачі із Сумського державного педагогічного

університету ім. А. Макаренка О.Колишкін, Ю.Бондаренко, О. Боряк, доктор педагогічних наук, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слухуС. Литовченко.

Важливою складовою, що обумовлює відчуття захищеності і безпеки наших здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення є діяльність кураторів академічних груп. З першого дня повномасштабного вторгнення окупантів на територію нашої держави куратори протягом 24 год. на добу були на зв'язку з членами академічних груп: попереджали про тривогу, контролювали перебування здобувачів вищої освіти в укриттях, за потреби виїжджали в місто, щоб доправити студентів у безпечні місця, були на зв'язку з їхніми батьками.

З метою недопущення заглиблення здобувачів вищої освіти у стресовий стан у нашому університеті функціонує соціально-психологічна служба, завданням якої є психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу. Діяльність фахівців соціально-психологічної служби спрямована на 3 основні аспекти:

- 1) психодіагностичний;
- 2) консультаційний;
- 3) психопрофілактичний.

Будь-хто з учасників освітнього процесу може прийти у консультаційний день (середа 14.00-15.00), або звернутися з індивідуальним запитом за телефонами наших фахівців-психологів, які працюють у службі.

З початком війни різко зріс попит на такі напрями роботи: робота з травмою; робота з втратою; робота з посттравматичним стресовим розладом.

Тому фахівцями соціально-психологічної служби постійноздійснюються:

- 1) консультативна психологічна підтримка учасників освітнього процесу КПНУ імені Івана Огієнка, форма проведення: очно і онлайн;
- 2) корекційно-відновлювальні та профілактичні заходи психологічного спрямування, як-то: практичний семінар «Діти та війна. Навчання технік зцілення», соціально-психологічні заходи з питань психологічної підтримки,

адаптації та згуртування студентського колективу для першокурсників, тренінг «Єднання заради дії» для здобувачів освіти з числа внутрішньо переміщених осіб для їх психологічної підтримки, психологічні майстерні: майстер-класи для усіх, хто потребує поради, підтримки та допомоги, освітній воркшоп «Так не буде!» з метою поширення корисних змін для подолання домашнього насильства у майбутньому, панельні обговорення положення про врегулювання конфліктних ситуацій К-ПНУ зі здобувачами вищої освіти;

3) діагностична робота – опитування здобувачів вищої освіти Університету Огієнка шляхом анкетування: «Психологічна безпека освітнього середовища в К-ПНУ», «Соціально-психологічна адаптація здобувачів вищої освіти К-ПНУ імені Івана Огієнка»[3], анкета виявлення будь-яких проявів булінгу, сексуальних домагань, утисків, гендерної нерівності, дискримінації та конфліктних ситуацій в К-ПНУ.

Запитів на отримання індивідуальної допомоги є досить багато. За вересень-жовтень 2023 р. їх надійшло до соціально-психологічної служби більше 50, в тому числі і від внутрішньо переміщених осіб, яких на сьогодні у нас навчається 12 – із Запорізької, Донецької, Луганської, Херсонської областей. Усім їм надано гуртожиток для проживання, усі, хто звернувся із відповідними заявами, отримують соціальну стипендію, з кожним була проведена робота кураторами та працівниками соціально-психологічної служби, їм постійно надається уся необхідна підтримка та допомога задля забезпечення для них комфортного освітнього процесу.

В умовах постійної фізичної загрози не можна недооцінювати важливість можливості перебувати в укритті під час небезпеки. На нашому факультеті спеціальної освіти, психології і соціальної роботи є таке укриття, яке розташоване у підвальному приміщенні з кількометровими кам'яними стінами. Тут не один раз нам доводилося проводити пари, складати іспити, навіть державні іспити. Фактор наявності укриття є надзвичайно важливим нині. До прикладу, навесні, коли активізувалися наші абітурієнти, вони разом з батьками приїжджали до нас подивитися заклад освіти. Одним із перших питань, які

звучали з вуст батьків було: «Чи є у вас укриття, чи можна його подивитися?». Укриття у нас на факультеті розташоване таким чином, що протягом 1 хвилини ми можемо бути у ньому.

Постійне перебування викладачів у стресовій ситуації і неможливість проявити власні емоції занепокоєння, страху, хвилювання (за сигналу тривоги ми спокійно говоримо: усі спокійно за 10 секунд збираємо речі і негайно спускаємось в укриття, при цьому ми завжди йдемо останніми) обумовлюють ще одну особливість реалізації навчального процесу в умовах війни, а саме, необхідність підтримки і допомоги тим людям, які, власне, й забезпечують освіту майбутніх корекційних педагогів – викладачів.

Викладачі нашого факультету мають можливість звернутися до фахівців соціально-психологічної служби, а також пройти спеціальні тренінгові заняття або й брати участь у проектах, одним із яких стала програма підтримки «Поруч»: «навчання технік зцілення для батьків, осіб, що їх замінюють та спеціалістів, які працюють з дітьми», що реалізується за підтримки Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні.

Викладачі факультету мали змогу протягом трьох тижнів двічі на тиждень брати участь у тренінгових заняттях, з'ясовувати, як стрес впливає на мозок, опрацьовувати техніки «Безпечне місце», «Нормальні реакції на ненормальні події», «Ритуали», «Дихання по квадрату» тощо. Усі учасники програми по її завершенні наголошували на позитивному результаті від використання технік, покращенні загального самопочуття, зниженні рівня тривожності. Ці техніки викладачі пізніше застосовували на тренінгових заняттях із здобувачами вищої освіти, що також позитивно впливало на їхній стан, настрій та самопочуття.

Разом з тим ми прагнемо активно здійснювати виховну роботу з нашими здобувачами вищої освіти, вагоме місце у якій відводимо національно-патріотичному вихованню. Це і бесіди про сучасний стан в Україні, відеозвернення до наших захисників, тематичні вечори, години спілкування до Дня захисника Вітчизни, Дня українського козацтва, участь у виготовленні

окопних свічок, написання листів Героям, літературні вечори «Вірші, обпалені війною» тощо.

Звичайно, ми прагнемо зробити усе, щоб наші сьгоднішні студенти, попри усі страхи і тривоги, мали можливість відчутти смак студентського життя, а саме: беремо участь у благодійних акціях, організуємо їм екскурсії по нашому чарівному Кам'янцю-Подільському, поїздки по чарівній нашій Хмельниччині. Студенти, особливо першокурсники, у захваті і висловлюють щирий інтерес до нашого рідного краю, до історії України.

Таким чином нині ми прагнемо працювати, забезпечувати якісну освіту нашим здобувачам, враховуючи усі особливості цього процесу в умовах воєнного стану, надавати їм всебічну підтримку і таким чином наближати нашу неминучу Перемогу у цій страшній війні.

Список літературних джерел:

1. Положення про організацію освітнього процесу в К-ПНУ.
<https://drive.google.com/file/d/1ZbMN35h-7ZSJBBOVvL2bTCaLtRbcQA86/view>
2. Положення про дистанційне навчання в К-ПНУ.
<https://drive.google.com/file/d/1ZbMN35h-7ZSJBBOVvL2bTCaLtRbcQA86/view>
3. Положення про соціально-психологічну службу К-ПНУ.
<https://sps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/10/polozhennia-pro-sotsialno-psykholohichnu-sluzhbu.pdf>

Докучина Тетяна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Систематичне підвищення кваліфікації фахівців спеціальної освіти є вагомим умовою розвитку їхньої професійної компетентності та її відповідності сучасним тенденціям спеціальної освіти. Важливим при цьому є

не лише оволодіння новітніми знаннями та практичними вміннями і навичками, а й формування необхідних професійних якостей. Однією з актуальних якостей сучасного фахівця спеціальної освіти є професійна мобільність.

Теоретичний аналіз проблеми формування мобільності фахівців галузі освіти свідчить, що її вивченню присвячені праці низки вчених: І. Горбачової, Л.Рибалко, Р.Черновол-Ткаченко, Л. Сушенцевої, Л. Фамілярської та ін. Разом з тим, проблема формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти цілісно не вивчалась у спеціальній педагогіці.

Мобільність у професійній діяльності забезпечує здатність фахівця бути гнучким та готовим до змін у професії або ж самої професії, адаптивним до нових умов реалізації професійних завдань. Л. Сушенцева розглядає професійну мобільність педагога як інтегровану якість особистості, яка виявляється у здатності швидко змінювати завдання і види професійно- педагогічної діяльності, поєднувати суміжні дисципліни при викладанні здобувачам освіти; опановувати нові навчальні курси, посади, спеціалізації; змінювати стиль та зміст професійної діяльності; здійснювати саморозвиток у професії [3].

Теоретичне дослідження проблеми професійної мобільності дозволило визначити варіанти її прояву у фахівців спеціальної освіти, зокрема: зміна професії (спеціальності з переходом у іншу галузь або ж спеціалізації в межах спеціальності 016 Спеціальна освіта); зміна характеристик професійної діяльності (посади, місця роботи, кваліфікації, змісту та характеру діяльності, кар'єри) [1]. Особливо актуальним вбачаємо забезпечення формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти в аспекті зміни характеристик професійної діяльності. Реалізація цього завдання може здійснюватись різними шляхами, одним із яких є підвищення кваліфікації фахівців у цьому напрямі під час проходження відповідних курсів.

Нами було розроблено та апробовано програму підвищення кваліфікації «Професійна мобільність фахівців спеціальної освіти» для педагогічних працівників та керівників закладів освіти (вчителів-дефектологів; вчителів

спеціального ЗЗСО, корекційних педагогів/вчителів-дефектологів ЗДО, вихователів закладів освіти зі спеціальними та інклюзивними групами і класами, асистентів вчителя/вихователя та ін.). Основною метою вивчення програми було підвищення рівня підготовки фахівців спеціальної освіти шляхом актуалізації професійного потенціалу та формування професійної мобільності з урахуванням вимог сучасної системи освіти. Тривалість курсу 30 годин (1 кредит ECTS).

Розроблений курс був спрямований на розвиток професійної мобільності фахівців шляхом формування системи знань про професійну мобільність, форми і методи її розвитку у процесі педагогічної діяльності; здатності оцінювати та підвищувати власну фахову компетентність та професійну мобільність, швидко та ефективно приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій та реагувати на потреби і запити у професії; вміння використовувати сучасні засоби, методи, прийоми, технології організації освітнього процесу з дітьми з ООП та взаємодії з колегами і батьками, вміння планувати і реалізовувати власну кар'єру та ін.

Для реалізації визначених завдань та досягнення прогнозованих результатів здійснювалось вивчення різних питань професійної мобільності у процесі лекційних та практичних занять. Зміст програми передбачав вивчення сутності та характеристики професійної мобільності фахівців спеціальної освіти у контексті сучасних освітніх тенденцій, інноваційної діяльності як показника професійної мобільності, особливостей реалізації дослідницько- наукової та самоосвітньої діяльності фахівців спеціальної освіти, використання ІКТ та онлайн сервісів у професійній діяльності, можливостей кар'єрного зростання та ін. У процесі вивчення курсу фахівці здійснювали самооцінку професійної мобільності, аналізували свою кар'єру та планували її, визначали напрями професійного розвитку та ін.

Отже, формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти є умовою підвищення їхньої компетентності та успішної реалізації професійної діяльності. Впровадження програми «Професійна мобільність фахівців

спеціальної освіти» сприяло позитивній динаміці формування професійної мобільності у слухачів курсів підвищення кваліфікації, а вибір фахівцями цього курсу для вивчення свідчить про його актуальність для їхньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Докучина Т.О. Професійна мобільності фахівців спеціальної освіти у контексті міждисциплінарного дискурсу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2022. Вип. 1 (50). С. 86-90.
2. Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І., Горбачова І.І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта. Харків : Основа. 2019. 96 с.
3. Сушенцева Л., Шевчук Г., Дольнікова Л. Професійна мобільність педагога як умова його конкурентоздатності на сучасному ринку освітніх послуг. *Молодь і ринок.* 2016. 5 (136). 6-12.

Дубич Марина Володимирівна,
вчитель-дефектолог КЗДО № 236
м. Кривий Ріг, Україна

МЕТОДИКА МИКОТО ШИЧИДИ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА ВЗАЄМОДІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП

У статті автор розглядає методику Микото Шичиди як один із ефективних напрямів розвитку психічних процесів у дошкільників з особливими освітніми потребами з позиції її використання у дошкільних навчальних закладах та вдома з метою покращення когнітивних функцій дітей та їх загального розвитку, аналізує теоретичні основи методики, її принципи та практичні аспекти застосування. Розглядає приклади конкретних завдань, які можуть бути використані для розвитку пізнавальної активності у дошкільників.

Ключові слова: діти з ООП, психічні процеси, пізнавальна активність, методика Микото Шичида, індивідуальний підхід.

У сучасному світі виховання так розвиток дітей з особливими освітніми потребами є важливим завданням, перед яким стоїть суспільство. Дитина дошкільного віку з ООП може стикатися з різними труднощами під час навчання. Розглянемо деякі з них:

1. Комунікативні труднощі. Діти з ООП можуть мати обмежену мовленнєву компетенцію або проблеми з розумінням та використанням мови. Вони можуть мати труднощі в сприйнятті інструкцій, висловлюванні своїх думок та ідей, а також встановленні взаємодії з оточуючими.

2. Розумові труднощі. Діти з ООП можуть мати обмежені когнітивні здібності, які впливають на їхню здатність сприймати, обробляти та запам'ятовувати інформацію, можуть мати труднощі засвоєння академічних навичок, таких як літери, цифри, читання, письмо і математика. Вони можуть мати проблеми з розвитком уваги, концентрації, мислення та просторового сприйняття.

3. Моторні труднощі. Деякі діти з ООП можуть мати проблеми з моторикою, які впливають на їхню здатність до письма, малювання, роботи з дрібними мозаїками та іншими матеріалами. Вони можуть мати труднощі зі здійсненням точних рухів, координацією рухів або розвитком загальної моторики.

4. Соціальні труднощі. Діти з ООП можуть відчувати труднощі і взаєминах з ровесниками та включенням у групову діяльність. Вони можуть мати обмежені навички соціальної комунікації, труднощі в управлінні емоціями та встановленні соціальних зв'язків.

5. Адаптаційні труднощі. Для дітей з ООП зміни в розкладі, середовищі або освітньому процесі можуть бути особливо важкими. Вони можуть мати труднощі з переходами між діяльностями, змінами в рутині, а також з пристосуванням до нових ситуацій і оточення.

Дошкільний вік є періодом найінтенсивнішого формування психічних процесів у дитини. Для досягнення успіху в цій сфері, використання ефективних методик та підходів стає ключовим фактором. Розробка

ефективних методик та підходів для розвитку психічних процесів у дітей з ООП є надзвичайно важливою для їх успішного включення в суспільство та реалізації свого потенціалу. Однією з таких методик є методика Микото Шичиди, яка зарекомендувала себе як ефективний напрям розвитку психічних процесів і дошкільників з ООП.

У цій статті ми розглянемо основні принципи методики Микото Шичиди та наведемо приклади завдань, які можуть бути використані для розвитку психічних процесів у дошкільників з ООП.

Основні принципи методики Микото Шичиди:

Методика базується на розвитку психічних процесів через залучення дітей до активної діяльності, що спрямована на розвиток концентрації уваги, пам'яті, сприйняття, мислення та інших психічних функцій. Основні принципи методики включають:

1. Гра як основний засіб розвитку. Микото Шичида вважав гру найефективнішим засобом навчання та розвитку дитини. Він пропонував різноманітні ігри, завдання та вправи, які спрямовують активну участь дитини у процесі навчання та розвитку. Гра сприяє стимулюванню уваги, фантазії, творчого мислення та розвитку рухових навичок. Вона також сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання і створює сприятливу атмосферу для розвитку психічних процесів у дітей з особливими освітніми потребами.

2. Використання зорових та слухових образів. Методика активно використовує зорові та слухові образи для стимулювання розвитку пам'яті, уваги та мислення. Дитина навчається розрізняти та запам'ятовувати різні звуки, музичні мотиви, образи та символи. Це допомагає покращити сприймання і збереження інформації, а також розвиває творчість та уяву.

3. Поступове ускладнення завдань. Методика базується на поступовому ускладненні завдань, що дозволяє дитині прогресувати і розвиватися поступово. Використання послідовних кроків у навчанні допомагає дошкільникам з ООП крок за кроком досягати успіху. Завдання починаються з

простих та доступних і поступово стають складнішими, дозволяючи дитині почувати себе впевненою та успішною.

4. Індивідуальний підхід. Кожна дитина має свої особливості та потреби. Методика Микото Шичиди акцентує на індивідуальному підході до кожної дитини з ООП. Враховуючи їхні можливості та потреби, використовуються різні завдання та методики, що сприяють розвитку їхніх психічних процесів. Педагоги, застосовуючи методику Микото Шичиди, створюють індивідуальні навчальні плани для кожної дитини, враховуючи їх поточний рівень розвитку, особливості та інтереси. Це дозволяє забезпечити ефективність навчання та максимально використовувати потенціал кожної дитини.

Приклади завдань:

1. Завдання на розвиток уваги. Запропонуйте дитині розглянути малюнок і назвати всі предмети, які вона бачить на ньому. Поступово підвищуйте складність завдання, додаючи деталі до малюнка або питаючи дитину про конкретні деталі.

2. Завдання на розвиток пам'яті. Розташуйте на столі декілька предметів, а потім закрийте їх будь-яким предметом. Попросіть дитину назвати всі предмети, які вона пам'ятає. З часом додаються нові предмети, що допомагає розвивати пам'ять та увагу.

3. Завдання на розвиток мислення. Запропонуйте дитині логічну гру, наприклад, складання послідовності картинок в правильному порядку. Це розвиває її здатність до аналізу, логічного мислення та розуміння послідовності подій.

4. Завдання на розвиток сприйняття. Програвайте дитині музичні фрагменти різних стилів та жанрів, і попросіть її впізнати та назвати їх. Це сприяє розвитку слухового сприйняття, музичного таланту та розвитку музичної пам'яті.

5. Завдання на розвиток творчості. Надайте дитині можливість малювати, творити власні історії, виготовляти вироби з різних матеріалів або

створювати колажі. Це сприяє розвитку творчого мислення, уяви та моторики рук.

6. Завдання на розвиток мовлення. Запропонуйте дитині грати в рольові ігри, де вона зможе виразити свої думки, почуття та ідеї. Також можна створити картки зі словами і просити дитину складати речення з цих слів або розповідати історії на певну тему.

7. Завдання на розвиток рухових навичок. Організуйте рухові ігри та вправи, які сприяють розвитку моторики, координації рухів та здоров'я дитини. Наприклад, гра «Схованки», «Перестрибни бар'єри» або вправи на розтяжку.

Методика Микото Шичиди відкриває нові можливості для розвитку дітей з ООП і сприяє їх інтеграції в суспільство. Шляхом стимулювання їхнього когнітивного потенціалу та розвитку ключових психічних процесів, методика надає дітям засоби для подолання труднощів та досягнення успіху в навчанні та житті. Забезпечуючи дітям підтримку, розуміння та навчання, методика Микото Шичиди допомагає дошкільникам з ООП розкрити свій потенціал і досягти позитивних змін у своєму розвитку. Вона сприяє не лише набуттю знань і навичок, але й покращанню самооцінки, самодисципліни та розвитку внутрішньої мотивації у дітей.

Реалізація методики вимагає від педагогів гнучкості, креативності та уміння пристосовувати завдання до потреб кожної дитини. Важливо враховувати їхні індивідуальні особливості, визначати конкретні цілі розвитку та створювати стимулююче навчальне середовище.

Співпраця з батьками також відіграє важливу роль у досягненні успіху, оскільки вони можуть продовжувати практику і методику вдома, забезпечуючи постійну підтримку та розвиток навичок, отриманих у навчальному закладі.

Методика Микото Шичиди доводить, що кожна дитина має потенціал для розвитку, незалежно від проблем, з якими вона зіштовхнулася, розвиток дітей з ООП стає більш доступним і ефективним завдяки цій методиці, відкриваючи нові горизонти для їхнього особистого зростання та успіху в навчанні.

Список використаних джерел:

1. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Т.Ілляшенко [за ред. Н. Софій, І. Єрмакова] - К. : Контекст, 2000.

2. Таранченко О.М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління .3.3. Загальні принципи здійснення адаптації та модифікації навчально-виховного процесу . 4.2. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. // Навчально - методичний посібник . К: ФО-П Придатченко П.М., 2007

3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. - Суми: ВТД «Університетська книга», 2008.- 302 с.

4. Шнайдер В.І., Кулик О.О., Фінько Г.М. Організація індивідуального навчання (Методичні рекомендації на допомогу педагогам ЗОНІ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого- медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам). - Кам'янець-Подільський, «Абетка-Нова», 2007. - 148с.

5. Шичида Макото Тренуй мозок! Японська система навчання дітей /[Форс Київ](#) / 2021 р. – 256 с.

6. Харченко Ірина. Методика «Мандала» в корекційній роботі з дітьми та підлітками.- Мандрівець, 2020р. - 44с.

Дубук Наталія Василівна,
вчитель початкових класів
КЗ «Миколаївська спеціальна школа №6»
Миколаївської обласної ради,
м.Миколаїв, Україна

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ГЛУХИХ УЧНІВ В НУШ

З початком пандемії й потім, з початком війни, сьогодення поставило перед усіма учасниками освітнього процесу нові завдання та нові виклики під назвою «дистанційна освіта». І ситуація що склалася навколо освіти та конкретно шкіл не дала вчителям час для більш детального та планомірного розв'язання цих проблем, а одразу зажадало відповідей та результатів. Ніхто не міг собі уявити що можна знаходитися з дітьми на відстані, але все одно не переставати пояснювати здобувачам освіти навчальний матеріал, не перериватиспілкуватися з дітьми, продовжувати керувати навчально-виховним процесом. Але ж дистанційна освіта диктувала свої вимоги:

- забезпечення всіх учасників освітнього процесу технічними засобами;
- забезпечення доступом до Інтернету;
- блискавичне опанування вчителями новими видами, формами та інструментами для проведення якісних уроків.

І вирішення зазначених вимог лягли наступним шаром на стрес і паніку всіх учасників навчального процесу.

Але це змусило вчителів терміново опановувати цифрові інструменти й нові педагогічні підходи та методики, організувати якісне, продуктивненавчання з використанням цифрових технологій, надихати й мотивувати учнів, давати раду технічним проблемам виявилось зовсім не просто. Освітня система України не була готова до цього.

В умовах дистанційного навчання, коли вчителі й учні не можуть бути поруч, взаємодія між адміністрацією школи, вчителями, учнями й батьками — набуває особливої важливості. Хочеться також підкреслити що рівень

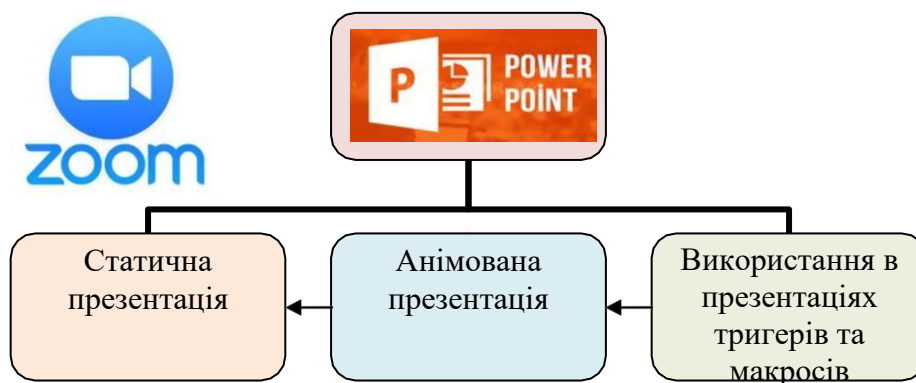
готовності до самостійної роботи в учнів початкових класів нижчий, ніж в учнів основної та старшої школи. І організувати роботу найменших учнів мають дорослі, але саме організувати, а не виконувати завдання за дитину. Тому первинна комунікація вчителя початкових класів з батьками з організаційних питань має бути довшою і тривалішою, з поступовою передачею відповідальності дітям за процес навчання.

Хочеться зазначити те що саме у вчителів дефектологів, в цей складний час, підвищилася відповідальність за сприйняття дітьми з ООП викладеного вчителем матеріалу. Наші діти – особливі, тому потребують особливого ставлення до себе, особливого проведення уроків, особливого оцінювання своїх робіт. На відміну від вчителів які працюють з нормотипічними дітьми, вчитель дефектолог не може собі дозволити вести урок, ховаючись за аватаркою, і не вмикати камеру. Майже всі уроки повинні бути проведені в синхронному режимі, тому що більшість дітей не можуть опанувати навчальний матеріал самостійно. І не завжди батьки можуть допомогти своїм дітям. Якщо говорити про дітей з порушенням слуху, то в деяких батьків існує бар'єр спілкування зі своїми дітьми, а деякі батьки в силу своїх особливостей не можуть пояснити навчальний матеріал. Тому на школу зараз лягає подвійне навантаження.

І до всіх цих викликів сучасного життя (повне онлайн навчання, часткова відсутність забезпечення учнів та вчителів необхідними технічними засобами та Інтернетом, невміння вчителями організувати сучасні та інтерактивні дистанційні уроки в умовах війни, підвищений рівень стресу і паніки усіх учасників освітнього процесу тощо) перед вчителями постав ще один виклик – це пошук, та опанування нових навчальних платформ, програм, вебсервісів, різних застосунків з інтерактивними вправами, також це підштовхнуло вчителів глибше, детальніше вивчати застосунки Microsoft, інструменти Google, а потім застосовувати ці знання при створенні уроків. І разом зі своєю самоосвітою не забувати навчати дітей та їхніх батьків працювати дистанційно на обраних платформах.

Так шляхом різних спроб і помилок кожний навчальний заклад обрав зручну для себе платформу для дистанційного навчання. А кожний вчитель знайшов для себе зручні застосунки для більш менш продуктивної роботи з дітьми. Наша школа для асинхронної роботи обрала Google Classroom, а для проведення уроків онлайн – програму Zoom — це програма для організації відеоконференцій. Саме відеоконференції стали незамінними при проведенні уроків з дітьми, які мають вади слуху. Тому що і дітям і вчителям необхідно бачити один одного під час уроків.

Основою моїх уроків стала програма Zoom та застосунок для створення та відтворення презентацій Microsoft PowerPoint. Щодо презентацій, то за час дистанційної роботи, вони поступово перетворювалися зі статичних презентацій в анімовані й потім в інтерактивні презентації з використанням тригерів, та макросів.



Презентація дозволяє оформлювати різні види, методи роботи дуже цікаво, що спонукає дітей активніше працювати на уроках, заохочує до активного мовлення. Наприклад, такі звичні нам інтерактивні вправи при очному навчанні

- «Мікрофон»
- «Мозковий штурм»
- Діаграми Вена
- Метод "Асоціативний кущ"
- Метод "Так чи ні"
- Метод "Викинути зайве"
- Інтерактивна вправа "Мозаїка"

можна і треба використовувати у своїх дистанційних уроків. І як я зазначила вище - комп'ютерні технології у поєднанні з інтерактивними технологіями навчання дають непогані результати.

Окремо хочеться сказати про використання інтерактивних презентацій на уроках читання. Дуже важко зацікавити дітей читати навіть маленький твір, коли перед ними на планшетах, комп'ютерах або телефонах суцільні букви. Тому кожен презентуючий до уроку я намагаюся робити яскравою, з інтерактивними вправами, інтерактивною перевіркою розуміння прочитаного.

Одним із головних, ключових моментів на уроках читання – це різноманітні види читання, які допомагають усвідомлювати зміст прочитаного, закріплюють та розвивають навички читання. Це:

- «ланцюжок»
- читання в особах
- діалогічне читання
- вибіркоче читання
- читання хором,
- читання мовчки тощо.

Тому використання цих видів читання у презентаціях обов'язково повинно бути підкріплено візуальними ефектами, що мотивує дітей, підтримує їх впевненість у правильності відповіді.

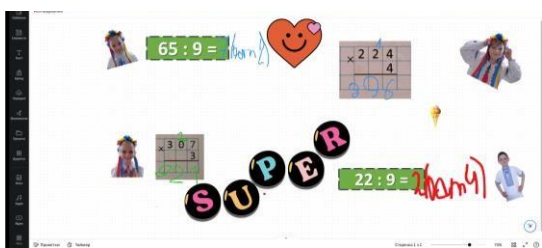
Важливою умовою проведення дистанційних уроків є те, що я навчилася передавати управління своєю презентацією дітям, а діти навчилися управляти моїм екраном. Це дозволило учням самостійно (на жаль по черзі, а не кожен окремо) збирати пазли, розгадувати кросворди, працювати з деформованими текстами й все це на онлайн уроках. Дистанційне управління презентаціями дозволяє активніше працювати з інтерактивною технологією Кола Вена, коли діти самостійно обирають із поданих ознак спільні та відмінні при порівнюванні предметів (презентації із вбудованими макросами DrangandDrop)

Інтерактивні презентації дуже ефективні й на **корекційно-розвиткових заняттях**. Вони підвищують рівень навчального матеріалу, а отже і

навчального процесу загалом. Використання мультимедійних презентацій покращують продуктивну діяльність дітей. Діти повинні розвиватися, проявляти творчі здібності в діяльності яку вони виконують, бути зацікавленими у виконанні завдань та отриманні позитивних результатів.

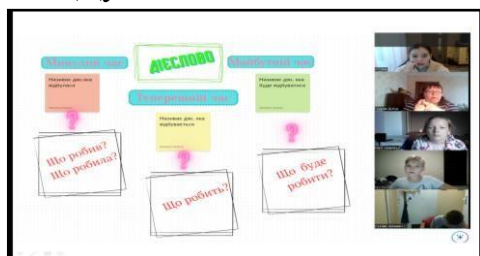


У своїй роботі я дуже часто звертаюсь до платформи графічного дизайну «Canva». Ця платформа містить не складну у використанні онлайн – дошку, до якої можна завантажити друквані завдання з підручника, або з додаткових джерел. Я також практикую завантажування фотографії дитини біля завдання, яке вона повинна виконати й обов'язково, в незалежності від



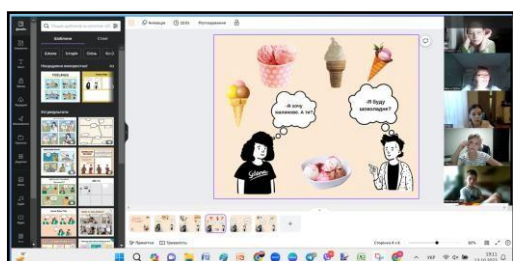
результату, прикріплюю біля завдання позитивну картинку.

Дуже подобається і мені й дітям використовувати онлайн – дошку



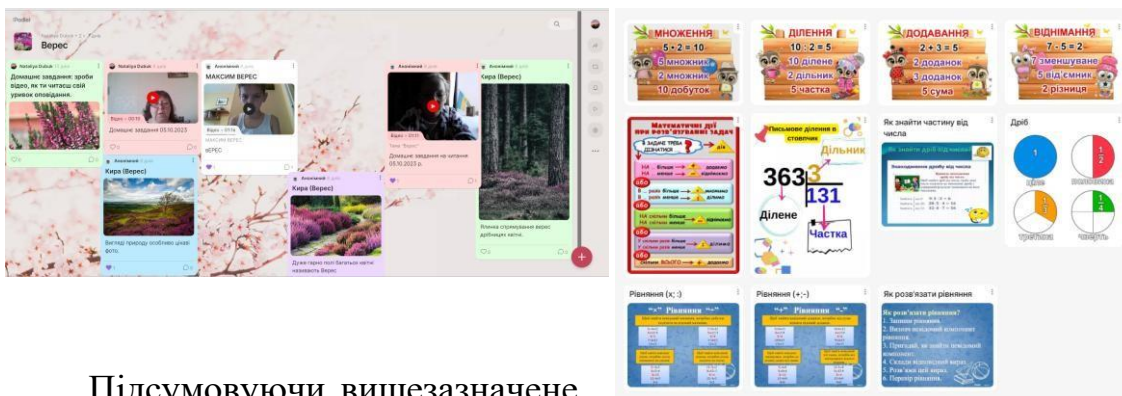
«Canva» для виконання інтерактивної вправи «Асоціативний кущ»

Також на цій платформі дуже зручно складати діалоги. Діти із задоволенням беруть активну участь у цьому процесі. Тому що саме вони вибирають малюнки головних героїв, малюнки місця де відбувається подія, оздоблюють слайдизгідно з темою.



Ще один вебсервіс освітніх технологій це віртуальна дошка «Padlet». Сервіс який дуже допомагає в роботі вчителя. Padlet дозволяє

розміщувати на одній сторінці різноманітний контент: фотографії, малюнки, аудіофайли, відеоролики, нотатки, покликання на інші сайти мережі Інтернет На цій дошці діти роблять дописи із заданої теми, в реальному часі (при передачі управління дітям) і самостійно в любий зручний для них час. Учні можуть записувати відео дом.завдань, можуть оцінювати дописи друзів.



Підсумовуючи вищезазначене, хочеться акцентувати що використання інтерактивних презентацій, різних навчальних платформ, онлайн-сервісів для навчання дітей з ООП при дистанційній роботі та при навчанні очно, значно підвищують рівень навченності дітей, підсилюють зворотний зв'язок, а також розвивають навички роботи з інформаційно - цифровими технологіями, які виокремлені серед 10 ключових компетентностей НУШ.

Дука Володимир Валентинович
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
директор Навчально-реабілітаційного центру «Надія»
Вишгородської міської ради, м. Вишгород, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Складне порушення (Складний дефект) – поєднання двох і більше порушень розвитку, які зумовлюють якісно своєрідну структуру психічного дефекту. Серед дітей зі складним порушенням виділяють такі групи: сліпі та зі слабким зором; діти з порушеннями інтелекту глухі та зі слабким слухом; глухі

та зі слабким зором; сліпоглухі; глухі та зі слабким слухом з порушенням опорно-рухового апарату та ін. Поєднання названих дефектів спотворює розвиток дітей значно більшою мірою, ніж аномальних дітей інших категорій. Взагалі в спеціальній літературі має місце невпорядкованість термінології для позначення поєднання декількох порушень розвитку. У працях вітчизняних дослідників ми зустрічаємо терміни: складний дефект, порушення складної структури, складні, численні, комплексні та комбіновані порушення розвитку тощо.

Отже під поняттям «діти зі складними порушеннями розвитку» ми розуміємо дітей, які мають два і більше порушень, які ускладнюють процес їх розвитку, навчання, виховання, корекційно-розвиткову роботу.

Часто, коли педагог працює з дитиною з певним порушенням розвитку, він намагається знайти в дитині більш збережений ресурс, який допоможе виправити недостатній, або компенсувати його. Коли таке порушення не одне, процес пошуку та використання цього ресурсу для педагога також ускладнюється в рази.

В Навчально-реабілітаційному центрі «Надія» Вишгородської міської ради отримують освітні та корекційні послуги 53 дитини. Це в переважній більшості діти з розладами аутистичного спектру у поєднанні з інтелектуальними порушеннями в більшості помірному а часто і тяжкого ступеня, діти з синдромом Дауна або іншими генетичними порушеннями у поєднанні з порушеннями інтелекту, діти з порушенням ОРА, теж у поєднанні з інтелектуальними порушеннями. Вторинними порушеннями як правило, є тяжкі порушення мовлення, більшість дітей є немовленнєві, комунікування здійснюється за допомогою засобів альтернативної комунікації. До цього ж в більшості дітей несформовані емоційно-вольова сфера, спостерігаються гіперактивність, дефіцит уваги. Багато дітей водночас мають сенсорні порушення і множинні соматичні захворювання.

Саме тому, в стратегії нашої діяльності, організації освітнього процесу для нашої складної категорії дітей нашим вибором стала інституційна форма навчання.

Так згідно з Порядком комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу та Положенням про Навчально-реабілітаційний центр для дітей зі складними порушеннями розвитку створюються класи (групи) у кількості від 4 до 6(7) чоловік [1]. Кількість, враховуючи складність навчання таких дітей, є досить ефективною.

Початок повномасштабного вторгнення РФ в Україну 24 лютого 2022 року порушив освітній процес у закладах освіти всієї країни, зокрема і в Навчально-реабілітаційному центрі «Надія» Вишгородської міської ради для дітей з складними порушеннями розвитку. Однак, незламність та консолідованість педагогічного колективу дозволили попри всі складнощі продовжити освітній процес на тлі невизначеності та нестабільності. Збройна агресія зумовила нові виклики для системи загальної середньої освіти, зокрема щодо:

- створення безпечних умов навчання;
- обрання формату організації освітнього процесу, найбільш безпечного для його учасників в умовах воєнного стану;
- забезпечення доступу учасників освітнього процесу до освітнього контенту з використанням можливостей мережі Інтернет та відповідних цифрових ресурсів та інструментів;
- збереження кадрового потенціалу закладів загальної середньої освіти та розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників;
- забезпечення якості загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

Оптимальним форматом організації освітнього процесу в умовах воєнного стану ми обрали змішане навчання, яке уможливорює поєднання різних форм здобуття загальної середньої освіти, застосування технологій дистанційного навчання і самостійної пізнавальної діяльності учнів з використанням електронних ресурсів, оскільки, як показала практика,

використання лише технологій дистанційного навчання для дітей з складними порушеннями розвитку є малоефективною.

Вчителі проводять заняття у таких форматах:

- офлайн-уроки для однієї частини учнів та онлайн-уроки для інших учнів;
- онлайн-уроки;
- повноцінні офлайн-уроки;
- перевірка завдань, консультації для учнів та батьків;

Поділяючи дітей за ступенем інтелектуальних порушень, клінічною типологією, психологічними групами, ми враховуємо своєрідність кожного учня, і тому застосовуємо індивідуальний підхід у процесі освітньої роботи. У кожному класі для дітей з складними порушеннями розвитку є учні, не здатні засвоїти передбачені універсальною програмою уроку знання, працювати в однаковому темпі з усім класом. Тому в закладі освіти працює психолого-педагогічний консилиум, який спостерігає за динамікою розвитку кожного учня. На кожного учня складається індивідуальна програма розвитку за участі спеціалістів, які працюють з дитиною та батьків, де зазначаються потреби дитини, короткочасні та довготривалі завдання. Учитель, плануючи свою діяльність враховуючи можливості та потреби учнів, адаптує або модифікує навчальну програму. Плануючи урок і визначаючи темп навчання, орієнтується на кожного учня. Основні вимоги, що реалізуються в НРЦ «Надія» щодо забезпечення корекційно-розвиткової спрямованості навчання можна визначити як:

- Адаптація змісту навчання до пізнавальних можливостей учнів;
- Наочність;
- Поступове включення учня в діяльність, спрямовану на розвиток пізнавальних можливостей;
- Індивідуальний підхід до учнів;
- Праця як засіб корекції;
- Гра як засіб корекції [2].

Вагомого значення набувають корекційно-розвиткові заняття, які згідно з індивідуальним навчальним планом проводять фахівці. Вид занять визначається відповідно до типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх закладів з урахуванням комплексної оцінки ІРЦ.

Зміна формату організації навчання у школах позитивно вплинула на вдосконалення професійних компетентностей учителів, особливо компетентності у сфері інформаційних і комп'ютерних технологій (ІКТ). Вчителі активно опановують можливості різних платформ для дистанційного навчання, використовують гаджети в освітньому процесі, тощо. На таке подальше вдосконалення цих компетентностей, на нашу думку, вплинув попередній складний період роботи педагогічних працівників в умовах карантину щодо поширення COVID-19. Під час дистанційного/змішаного навчання вчителі активно використовують цифрові ресурси та інструменти. З метою оптимізації освітнього процесу вчителі постійно використовують додаткові матеріали та інтернет-ресурси.

Проблема психологічного захисту й підтримки учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану надзвичайно важлива, адже тривале перебування дітей і дорослих у стані постійного стресу, викликаного втратою відчуття безпеки та впевненості у завтрашньому дні, може призвести до важких наслідків. Тому сьогодні пріоритетним завданням є надання допомоги та психологічної підтримки дітям, що дозволить їм впоратися зі стресом від війни запобігти виникненню більш складних проблем.

Таким чином, діяльність закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану потребує переосмислення традиційних підходів до її організації; прийняття чітких, швидких і вчасних рішень на всіх рівнях управління; розробки нових та внесення змін до чинних нормативно-правових актів, вироблення рекомендацій та доступних роз'яснень для всіх учасників освітнього процесу. Заклад освіти в умовах воєнного стану організував освітній процес у змішаній формі, поєднуючи різні форми здобуття загальної середньої освіти з використанням технологій дистанційного навчання. Такий формат

виявився найбільш оптимальним, за оцінками усіх учасників освітнього процесу, а також в умовах перебоїв з електроенергією, небезпеки пересувань по місту, перебування у приміщеннях під час повітряних тривог тощо. Виявлено певні проблеми і складнощі щодо організації освітнього процесу в дистанційному/змішаному форматі. Вчителями застосовується варіативний підхід щодо навчання дітей, які перебувають у різних умовах (вдома, за кордоном) та використовуються різноманітні педагогічні форми та методи (індивідуальні та групові консультації, практикуми тощо) як в офлайн, так і онлайн-форматах. Усі учасники освітнього процесу перебувають у стані постійного стресу і потребують соціальної та психологічної підтримки. Особливо вразливими до стресу є діти, що значною мірою впливає не тільки на психічний стан, зниження когнітивних процесів, а й на їхню успішність у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Постанова Кабінету міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221 Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр.
2. Чеботарьова, О., Блеч, Г., Бобренко, І., Гладченко, І., Мякушко, О., Трикоз, С. Ярмола, Н. (2019). Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. О. Чеботарьова & І. Сухіна (Ред.). Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
4. Бобренко, І. Організація просторово-предметного компонента освітнього середовища як одна з умов розвитку просторового орієнтування дошкільників з обмеженими розумовими можливостями. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 4(1), 2013 –с. 120-127.

Єфименко Микола Миколайович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри прикладної психології
та логопедії Бердянського державного педагогічного університету,
Бердянськ (тимчасово Запоріжжя), Україна

«СТУПАЛКИ-ЛОГОС» – АВТОРСЬКА МЕТОДИКА

**(М. М. ЄФИМЕНКО, М. Д. МОГА) СТИМУЛЮВАННЯ МОЗКОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПОЛПШЕННЯ
ТА КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ.**

Загальновідомий зв'язок кистьових проявів, дрібної моторики, предметно-практичної діяльності дітей та їх мовленнєвого розвитку [1; 3-5]. Всімовленнєві центри кори головного мозку знаходяться в ділянці, яка відповідає за моторику дитини, або у безпосередній близькості з нею (рис. 1).

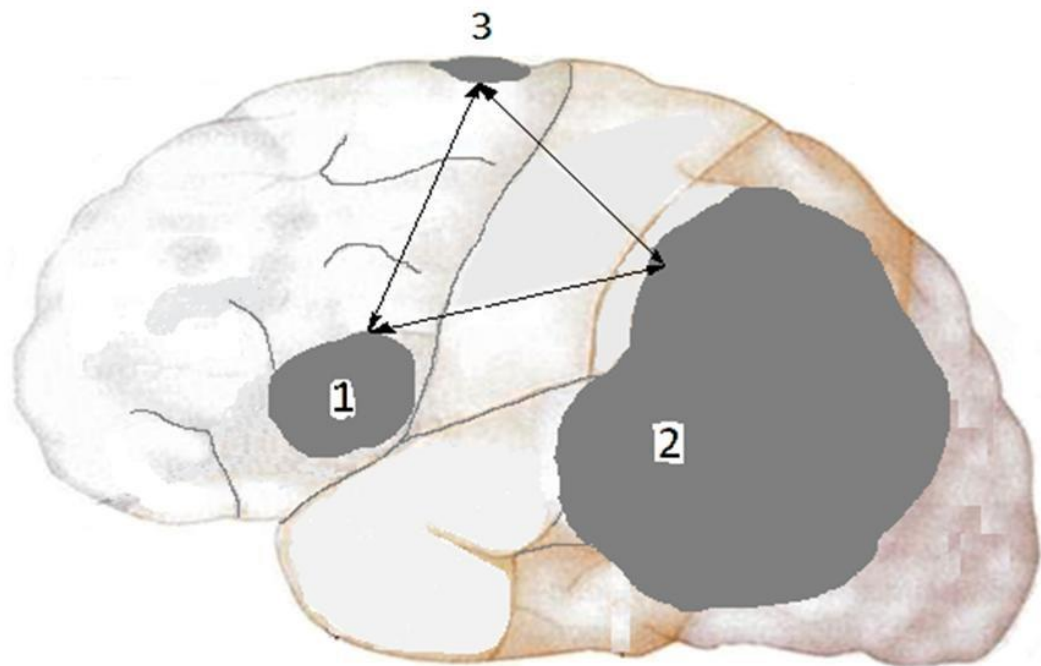


Рис. 1

Домінуюче представництво в кортексі має кисть та її моторні можливості (рис. 2), тому **формування основних кистьових функцій у дітей із особливими освітніми потребами слід вважати одним із пріоритетних корекційних напрямів у спеціальній педагогіці та психології.**

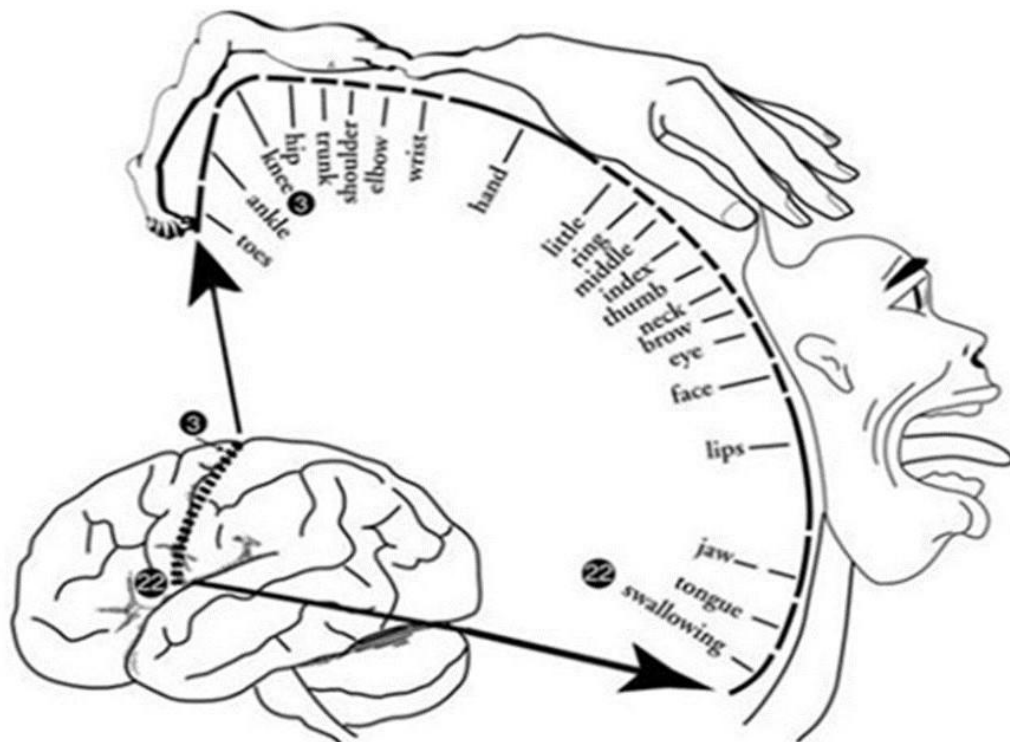


Рис. 2

Протягом багатьох років в Центрі реабілітації рухом (Одеса) ми створювали спеціальні пристосування для кистьового захоплення і формування наведених нижче кистьових функцій:

1. Захоплення.
2. Опори.
3. Ресори.
4. Балансування.
5. Перекочування.
6. Крокування.
7. Ударну.
8. Поштовху.
9. Страхування.
10. Підтримки.

Сам оригінальний тренажер і методика його застосування отримали назву «Ступалки-ЛОГОС». Тренажер складається із трьох знімних частин. Верхня частина представлена ручками різних конфігурацій: скобоподібна, кульовидна, циліндрична, конічна, напівсферична, кубовидна, типу «брус» тощо. Ці

різновиди ручок необхідні для індивідуальної корекції кистьових порушень у дітей, які ми розділили на чотири основні види (гіпотонічний, гіпертонічний, дистонічний та асиметричний). Середня складова частина тренажера представлена універсальною пластиковою платформою, до якої можна кріпити верхню та нижню частини. Нижні опорні поверхні також мають різну форму: плоска, преспап'є, напівсферична, повздовжня клиновидна, поперечна клиновидна, пружна, «ходулі» тощо. Періодична заміна опорних поверхонь дозволяє постійно змінювати навантаження на кисті та променево-зап'ясткові суглоби і, таким чином, стимулювати аферентними імпульсами відповідні зони кори головного мозку.

Комбінації різних ручок та опорних поверхонь із універсальною платформою (фото 1) дозволяє використовувати тренажер «Ступалки-ЛОГОС» у більш ніж 200 комбінаціях, що дозволяє реалізовувати в роботі провідний принцип спеціальної педагогіки – диференціації та індивідуалізації.



Фото 1.

Тренажер «Ступалки-ЛОГОС» використовується в положеннях упору лежачи, в різновидах повзання на карачках (фото 3) та при пересуваннях в позах сидячи. Завдяки вправлінням на ньому потужно стимулюються кистьові

анатомічні утворення і ділянки променево-зап'ясткових суглобів, що позитивним чином впливає на загальну мозкову діяльність дитини і забезпечує фундамент для ефективної реалізації вищих психічних функцій.

Завдяки перехресній координації верхніх та нижніх кінцівок при повзанні формуються перші три рівні вищої нервової діяльності дитини (спинний мозок, довгастий мозок та міст), що створює умови для подальшої ефективної побудову загальної структури мозкової діяльності [1].



Фото 3

Багаторічні спостереження за дітьми з особливими освітніми потребами дозволили виявити стійкий позитивний ефект від систематичного використання тренажерів «Ступалки-ЛОГОС» щодо їхнього психомовленнєвого розвитку. Перш за все, в значному ступені поліпшуються показники основних кистьових функцій, їх результативна складова. Позитивні зміни спостерігаються також у емоційно-вольовій сфері дітей: збільшується представництво позитивних емоцій протягом дня, зменшуються негативні емоційні прояви, оптимізується поведінка. Спостерігаються і елементи покращення мовленнєвого розвитку, зокрема збільшується обсяг пасивного і активного словників дітей. Детальніше останній аспект буде розкрито в окремій роботі.

Список літературних джерел:

1. Доман Г. Как сделать ребенка физически совершенным / Г. Доман, Д. Доман, Б. Хаги. Москва : Аквариум, 2000. 336 с.
2. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / [пер. с англ. Юлии Даре]. Москва : Теревинф, 2009. 272 с.
3. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности). Москва : Педагогика, 1973. 144 с.
4. Семенович А. В. Метод замещающего онтогенеза. Сборник нейропсихологических програм. IV. Речевая компетентность. Казань : Центр социально – гуманитарного образования, 2016. 144 с.
5. Твіггер Р. Мікромайстерність / пер. з англ. О. Чупа. Харків : ВД «Фабула», 2022. 256 с.

Жадленко Ірина Олександрівна

канд. пед. наук, доцент

КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
м. Запоріжжя, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

ВЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ

ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В умовах реалізації інноваційних освітніх проєктів, модернізації системи освіти, переходу до багаторівневої вищої освіти і його трансформації в контексті Болонської угоди проблема нестачі професійно підготовлених вчителів-дефектологів для освіти осіб з особливими освітніми потребами набуває особливого значення. Це визначає особливі якісні вимоги до кадрів, які здійснюють навчання і виховання дітей з сенсорними, інтелектуальними, руховими, мовленнєвими та іншими порушеннями в освітніх і реабілітаційних установах. Таким чином, проблема кадрового забезпечення освіти цих груп дітей істотно актуалізується.

М. К. Шеремет зазначає, що у підготовці корекційних педагогів визначальною і провідною має бути роль науки. Педагоги ВНЗ мають здійснювати цілеспрямовану підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і випускати корекційних педагогів конкурентноспроможних у світовій системі спеціальної освіти [2].

Варто наголосити на тому аспекті, що інклюзивна освіта не буде побудована швидко, це довгостроковий проект, який передбачає, насамперед, формування професійно-особистісної готовності усіх учасників педагогічного процесу до роботи в інклюзивних умовах.

Досить прикрим є той факт, що педагоги загальноосвітніх навчальних закладів не вважають доцільним покращувати фахову підготовку в галузі спеціальної освіти шляхом здобуття другої вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта», або ж здобуття, в межах інших спеціалізацій, додаткової кваліфікації, наприклад, «учитель інклюзивного класу», або «асистент учителя інклюзивного класу».

Сьогодні, установи, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, відчувають гостру нестачу тифлопедагогів, сурдопедагогів і фахівців супроводу, недостатність матеріально-технічного оснащення та медичного супроводу освітнього процесу, відсутність професійної та психологічної готовності педагогів загальноосвітніх закладів, а також соціокультурної та психологічної готовності суспільства до інклюзії дітей з особливими освітніми потребами. Це не дозволяє надати професійну корекційну допомогу, знижує результативність навчання таких дітей, можливості інклюзивної освіти.

В останні роки збільшується кількість дітей з порушенням слуху та зору, які навчаються в загальноосвітній школі. При цьому необхідно відзначити, що психологічна готовність до навчання в школі, розвиток мовлення, навички слухового сприйняття, загальний освітній рівень у значної кількості дітей характеризуються низькими показниками, що зумовлює не тільки виникнення шкільної неуспішності, а й значні труднощі при взаємодії з іншими учасниками

освітнього процесу. Діти з порушеннями в розвитку часто відчують недоброчливе ставлення як з боку однокласників, їхніх батьків, так, на жаль, і з боку педагогів.

Інклюзія впливає на всіх учасників освітнього процесу. Батьки не знають, як ставитися до інклюзії, віддаючи дитину в школу; педагог, не володіючи відповідними знаннями, не розуміє, як йому працювати з дитиною з особливими освітніми потребами; адміністрація або допомагає, продумуючи систему підтримки вчителів, або тисне, підкреслюючи, що закон зобов'язує вчити всіх дітей на рівних умовах.

Толерантне ставлення до дітей із особливими освітніми потребами – це бути готовими до того, що всі люди різні – не кращі й гірші, а просто різні; навчитися сприймати людей такими, якими вони є, не намагаючись змінити в них те, що нам не подобається; цінувати в кожній людині особистість і поважати її думки, почуття, переконання незалежно від того, чи збігаються вони з нашими; зберігати «власне обличчя», знайти себе і за будь-яких обставин залишатися собою.

Для забезпечення інклюзивного навчання у закладах освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, потрібно створити відповідні умови, а саме:

- психологічний мікроклімат, сприятливий для навчання дітей з порушеннями розвитку;
- кадрові ресурси, тобто спеціально підготовлені фахівці для роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, а саме: тифлопедагоги, сурдопедагоги, олігофренопедагоги, логопеди, психологи, асистенти вчителів;
- відповідну спеціальну підготовку варто пройти всім педагогам, які працюватимуть з дитиною в інклюзивному класі;
- безбар'єрне середовище: пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, парти, місця в класі, їдальні, бібліотеці тощо;

– спеціально обладнані кабінети: психологічного розвантаження, лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних та корекційних занять з дефектологами, психологами та ін.;

– засоби корекції психофізичного розвитку, спеціальне обладнання, відповідний дидактичний матеріал, особливі наочні засоби;

– розроблена командою психолого-педагогічного супроводу індивідуальна програма розвитку, за потреби індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма, розклад з урахуванням корекційно-розвиткових занять.

Присутність в класі дитини з особливими освітніми потребами вимагає від вчителя постійного навчання та оволодіння методиками різнорівневого, диференційованого навчання, роботи в тісній взаємодії з педагогом супроводу, щоб отримати вищий результат навченості дитини з особливими освітніми потребами.

Справжнього фахівця відрізняє постійна готовність до роботи з дітьми, потреба у спілкуванні з ними, передачі їм певного досвіду; готовність до творчого пошуку і постійного удосконалення свого професійного рівня. Корекційний педагог має бути щиро захопленим своєю професією, професійно працездатним, і передусім слугувати інтересам дітей з особливими освітніми потребами [1, 38].

У класах, де є дитина з порушенням розвитку, як учителем, так і педагогом супроводу може працювати тільки педагог, який має спеціальну освіту або перепідготовку. Роль педагога супроводу тут особливо велика, оскільки він фактично також виконує функції вчителя в процесі індивідуальної роботи з дитиною. В процесі уроку, індивідуальній роботі з учнем відводиться головна роль, оскільки дитина з важкими порушеннями з великими труднощами може організувати свою навчальну діяльність самостійно. Тут їй необхідна постійна допомога і увага вчителя.

Необхідно відзначити, що професія дефектолога по-своєму унікальна, оскільки знаходиться на перетині відразу декількох наук: медицини, педагогіки,

психології, соціології і т.д. Саме ці фахівці допомагають дітям з особливими освітніми потребами соціалізуватися в суспільстві і дають їм шанс на щасливе і повноцінне життя в майбутньому. І немає нічого дивного в тому, що до тих, хто мріє присвятити своє життя цій потрібній і безумовно благородній справі висуваються підвищені вимоги. Адже дефектологи повинні не тільки розуміти, що від якості їхньої роботи залежать долі дітей, але і бути готовими до тих складнощів, які приховує в собі ця професія.

Отже, важлива характеристика сучасного етапу розвитку інклюзивної освіти – нагальна потреба у професійно підготовлених педагогах загальної освіти і фахівців супроводу, здатних реалізувати інклюзивний підхід, тому, розвиток системи інклюзивного навчання потребує кадрового забезпечення.

Список літературних джерел:

1. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.

2. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія. № 1*. 2011. С. 3-5.

Жук В. В.,
канд. пед. наук,
ст. н. сп. відділу освіти дітей з порушеннями слуху
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ДІТЬМИ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

В останні десятиліття в Україні, як і у більшості країн світу, стрімко збільшилася кількість дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації. Великий досвід застосування технології кохлеарного імплантування засвідчив її ефективність у вирішенні широкого кола питань сенсорного, пізнавального, мовленнєвого, соціального, особистісного розвитку дітей з

порушенням слуху четвертого та п'ятого ступеня (глибоке порушення слуху та глухота). Доведено також економічну доцільність імплантаційного слухопротезування, акцентовано увагу на залежності очікуваного результату від часу виявлення порушення слуху (оптимальним є виявлення одразу після виникнення набутого порушення та у перші дні життя при вродженому), початку корекційно-розвивальних заходів (оптимальним є початок одразу після виявлення, ще до оперативного втручання), часу проведення операції (оптимальним є час, максимально наближений до виникнення та виявлення порушення) та характеру післяопераційного супроводу (оптимальним є комплексний, міждисциплінарний, системний) (Ching T., Clark G.M., Dillon H., Henkin Y., Nikoroulos T.P., Liu S., Zeng F.G. та ін.). Питання педагогічного супроводу дітей з кохлеарними імплантами є предметом наукового аналізу вітчизняних авторів. Визначено чинники впливу на слухомовленнєвий розвиток дітей з кохлеарними імплантами, організаційно-педагогічні умови оптимізації їх супроводу, розроблено технологію формування слухомовленнєвих навичок (Глазунова С., Жук В., Заїка С., Круглик О., Луцько К., Шевченко В., Шепеленко Н. та ін.).

Діти з кохлеарними імплантами здобувають освіту усіх рівнів у спеціальних загальноосвітніх закладах та закладах з інклюзивним навчанням. Однак, за даними нашого дослідження, в освітній практиці є гостра потреба у збагаченні знань педагогів, які працюють з такими дітьми, інформацією щодо технології кохлеарного імплантування, особливостей слухомовленнєвого розвитку, засвоєння навчального матеріалу такими дітьми, формуванні навичок базового технічного супроводу роботи систем кохлеарної імплантації. З огляду на це, на основі результатів аналізу медичної, технічної, психологічної, педагогічної літератури, присвяченої різним аспектам корекційно-розвивальної допомоги дітям з кохлеарними імплантами, а також даних, отриманих у ході власного експериментального дослідження та практичного досвіду, ми розробили модуль «Технології корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами» Програми підвищення кваліфікації педагогічних

кадрів спеціальних та інклюзивних закладів освіти, які працюють з дітьми з порушеннями слуху. Ми ставили перед собою такі завдання: ознайомити педагогів із специфікою слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами; поінформувати про сучасні підходи та принципи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами; сформувати уміння визначати актуальний рівень слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами; навчити здійснювати системний корекційно-розвивальний вплив з метою оптимізації їх слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Програми розроблено за принципами наукової обґрунтованості, системності, зв'язку теорії та практики, суб'єктності, зв'язку теорії та практики. Використано широку джерельну базу медичного, психолого-педагогічного спрямування. Передбачено послідовне ознайомлення слухачів з кохлеарною імплантацією як методом корекції слуху та системою заходів, спрямованих на оптимізацію слухомовленнєвого розвитку; загальними підходами, покладеними в основу організації супроводу дітей, слухопротезованих системами кохлеарної імплантації; зарубіжним досвідом; етапністю та змістом формування слухомовленнєвих навичок тощо.

Визначено базові компетентності, які допомагають педагогам здійснювати фахове супроводження дітей з кохлеарними імплантами та їхніх родин: загальнопедагогічна (здатність здійснювати порівняння, співставлення, аналіз педагогічних явищ, спостереження, кількісне та якісне оцінювання проявів слухомовленнєвої поведінки дитини, виявляти актуальний рівень слухомовленнєвого розвитку, прогнозувати ефективність обраних педагогічних стратегій, добирати ефективні методи, прийоми та засоби педагогічного впливу); інформаційно-технологічна (знання технічних та функціональних характеристик систем кохлеарної імплантації, правил їх експлуатації, здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології під час підготовки та проведення занять, консультування батьків, участі у роботі міждисциплінарної команди супроводу дітей з кохлеарними імплантами); особистісно-регулятивна (визнання цінності соціально-культурного розмаїття, здатність до емпатії,

емоційної підтримки, вміння поважати і враховувати родинні та особистісні цінності); соціально-комунікативна (володіння навичками командної взаємодії, знання і дотримання правил мовленнєвого спілкування з дітьми-носіями кохлеарних імплантів).

Навчальним курсом передбачено інтерактивні лекції, практичні заняття, а саме, навчальні семінари, вебінари, майстер-класи, дискусійні панелі, а також самостійне опрацювання літературних джерел та відеоматеріалів.

У результаті навчання на курсах підвищення кваліфікації педагоги отримують знання теоретичних основ слухомовленнєвого розвитку дітей з кохлеарними імплантами, функціональних характеристик системи кохлеарної імплантації, комплексної технології кохлеарного імплантування як системи заходів оптимізації сенсорного, мовленнєвого, пізнавального та соціально-комунікативного розвитку дітей з глибоким порушенням слуху та глухотою, особливих освітніх потреб та способів їх задоволення, ефективних методів та прийомів корекційно-розвивальної роботи. У слухачів курсів формуються вміння та навички командної фахової взаємодії та співпраці з батьками дітей з кохлеарними імплантами на партнерських засадах, а також цінності і ставлення – визнання цінності особистості, права батьків на вибір способів комунікації та мови спілкування з дитиною, її освітнього шляху, повага до сімейних традицій, прийняття та врахування індивідуальних особливостей дитини.

Список літературних джерел:

1. Ching T.Y.C., Incerti P., Hill M. and van Wanrooy E. An overviewg of binaural advantagts for children and adults who use binaural/bimodal hearibg debices // *Audiol Neurootol.* 2006. 11 Suppl 1:6-11.
2. Clark Graeme M. Review. The multiple-channel cochlear implant: the interface between sound and the central nervous system for hearing, speech, and language in deaf people-a personal perspective; *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci* 361 (1469): 2006. P. 791-810.

3. Henkin Y. [and others] A longitudinal study of electrical stimulation levels and electrode impedance in children using the Clarion cochlear implant // Acta Otolaryngol. 2006. 126 (6). -P. 581-600.

4. Nikolopoulos T.P., Dayr D.& Gibbin K.P. Assessing candidate children for cochlear implantation with the Nottingham Children 's Implant Profile (NChIP): the first 200 children // International Journal of Paediatric Otorhinolaryngology. 2004. 68:2. P. 127-135.

5. Zeng F.G., Liu S. Speech perception in individuals with auditory neuropathy // Speech Lang Hear Res. 2006. 49 (2). P. 295-299.

Зборовська Наталія Анатоліївна,
здобувач наукового ступеня
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
керівник соціального проєкту
«Допомога глухим з України» Асоціації глухих
м.Мюнхена та її околиці (Німеччина)

УМОВИ ТА ВИМОГИ ПРАЦІ ДЛЯ ГЛУХИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ В НІМЕЧЧИНІ НА ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Як відомо, що педагогічна діяльність вимагає особливого покликання. Навчанням і вихованням глухих дітей можуть займатися не лише ті, хто має спеціальний диплом, а й ті, які мають бажання та схильність до цієї справи. Зважаючи на ситуацію в Україні, я вирішила повернутись до своєї педагогічної діяльності, тобто працювати в школі. У зв'язку із збільшенням кількості дітей, які вимушені були з батьками виїхати на період воєнного стану в Україні, класи переповнені і дуже невістачає вчителів в німецьких школах.

Спочатку поговоримо про Баварію, оскільки вимоги до отриманих дипломів та праці українських педагогів непрості у порівнянні з іншими землями Німеччини. Наприклад, якщо майбутній німецький педагог отримав педагогічну освіту у північній стороні Німеччини, то в Баварії його диплом не визнається, він має все одно пройти останніх 2 роки навчання саме в Баварії. А якщо, навпаки то баварський педагогічний диплом визнається в інших землях

Німеччини. Що ми можемо сказати за наших українських педагогів та скептичного ставлення німців до українських дипломів!? З практичного досвіду я зараз не маю права працювати в школі за українським дипломом, мені потрібно спочатку вивчити мову, тоді вступити на 4-ий курс університету і отримати диплом. До українських абітурієнтів існує дві головні вимоги для вступу до ВНЗ: сертифікат, що підтверджує знання німецької мови (не нижче рівня B1), а також один і наступних варіантів: шкільний атестат на «відмінно» (золота, срібна медаль) або документ, що підтверджує закінчення 1 курсу університету, а також копія сертифікату про акредитацію вищого навчального закладу. Тому, за баварськими вимогами, спочатку мій диплом, точніше додаток до диплому має бути визнаним або оцінити додаток, які саме предмети я вивчала, на якому рівні мої оцінки, скільки практичних годин проведено таяка тема дипломної роботи тощо. Оскільки, я на середньому рівні володію німецькою жестовою мовою (A2), цього не достатньо щоб працювати в школі. Причиною є те, що відсутня комунікація усним мовленням, а також недостатньо розуміння синтаксичних особливостей побудови жестових одиниць в німецькій жестовій мові. Тому, я змушена піти іншим шляхом – працюю в Асоціації глухих м. Мюнхена та її околиці керівником соціального проєкту "Допомога глухим з України", де спілкуюсь з глухими німецькими колегами німецькою жестовою мовою, оскільки жоден з них не знає українську жестову мову. Хоча в Мюнхенській школі для глухих одним з основних вимог до педагогів – є обов'язкове знання та володіння німецькою жестовою мовою. Тому що, в шкільній програмі передбачений один з основних навчальних предметів "Німецька жестова мова" (DGS), яка викладається 5 разів на тиждень. Окремо є предмет «Німецька мова» - усне мовлення, письмо й читання.



В початковій та середній Мюнхенській школі для глухих навчаються всього 8 глухих українців. Вони розкидані по німецьким класам, і вивчають основні предмети на рівні з німцями: німецька жестова мова, німецька мова, математика, краєзнавство, етика та релігія. Вони відчують труднощі, але

поступово мають успіх. Між собою українські діти в школі спілкуються мішаним засобом – німецькою та українською жестовою мовами.

В старших класах навчаються 14 українців, з 15 до 20 років. У них навчальний процесі відбувається простіше, у зв'язку із наявністю навичок та знання своєї рідної жестової мови, і діти швидко опановують іноземну жестову мову.

Наприклад, в землі Саксонія працює переміщена особа, нечуючий український педагог в класі з українськими глухими дітьми. Досвід роботи в школі для глухих в Україні в неї невеликий. Але в неї є бажання і схильність до цієї праці. Тож, до визнання та оцінки її диплому та кваліфікації не дуже прискіпливо ставилися, з особою укладено контракт на період воєнного стану в Україні. Слід зауважити, що багато дітей початкових класів навчаються дистанційно за українською програмою. Не всі батьки готові допомагати вивчати іноземну мову, оскільки їм самим важко.

І такий випадок, як в Саксонії, на сьогодні це найкращий варіант для глухих українців, коли вчителем є сам українець. До завдань вчителя на початковому періоді входить навчити дітей німецької мови, розвивати словниковий запас німецької мови, дати основні поняття на німецькій мові, підготувати дітей до інтеграції в німецький клас, щоб дитина в наступному році могла на рівні з німецькими дітьми оволодівати іншими предметами. Сам педагог, окрім роботи в школі, вивчає німецьку жестову мову, готує дидактичні картки "слова німецькі та українські". До кожного слова вчитель відображає жестові одиниці, окремо німецькі, окремо українські. Наприклад, це математичні цифри, дні тижня, місяці, назви предметів, меблі, продукти харчування тощо. Але, ще не має практики граматики німецької жестової мови. Зауважимо, що українська жестова мова та німецька жестова мова не однакові, в кожній мові є свої граматичні особливості (конфігурація, рух, напрям руху). В українській

ЖМ цифра «ОДИН» відображається конфігурацією , в німецькій ЖМ - , що для для УЖМ означає «ХОРОШО».

Наведемо приклад відмінностей жестових одиниць української ЖМ та німецької ЖМ, які означають в усній мові словосполучення:



ТИЖДЕНЬ



WOCHE



ДВІ ГОДИНИ (процес)



ZWEI STUNDE



ДВА МІСЯЦІ

ZWEI MONAT

Слід зазначити, що знати німецькі жести це не означає лише їх розуміти, але важливо розуміти як вони співвідносяться з іншими жестами, що означають той чи інший зміст. В цьому ми переконалися, аналізуючи жест з конфігурацією, який має одниковий напрям та дію руху:



MINUZEN (укр. ХВИЛИНА), PÜNKTLICH (укр. ПУНКТУАЛЬНІСТЬ)



Важливим моментом при показі ЖМ є немануальний компонент (артикуляція, міміка). А також лексичне значення жесту уточнюється конституативно.

Методологічну основу аналізу граматичної та синтаксичної будови німецької жестової мови слугувала праця М. Hillenmeyer, Т. «Deutsche GebärdenSprache», де дослідниками підкреслено, що DGS та німецька мова мають різий синтаксис. Особливість різниці полягає в розташування суб'єкта та об'єкта. Якщо в німецькій мові суб'єкт є першою частиною речення, а об'єкт зазначається в кінці, то в DGS навпаки: спочатку об'єкт, а потім – суб'єкт. Отже, ми бачимо факт, що для глухих українців вивчення німецької жестової та словесної мови відбувається, як вивчення іноземної мови. Але синтаксична побудова німецької жестової мови має такі ж самі правила порядку розташування суб'єкту-об'єкту як і в українській жестовій мові.

Цікавий практичним досвідом є застосування української жестової мови глухих вихователем німецького дитячого садка. Так склалася ситуація, що в групі опинилося 4 українців та 3 німецьких дітей. В процесі виховання і навчання їй доводилося використовувати білінгвальний підхід, тобто німецька

жестова мова для українців, та українська жестова мова для німецьких дітей. Яким чином!? Їй було дуже в нагоді наш дидактичний посібник «Граємось і навчаємось», автори В. Скурчинський, Н.Зборовська. Таким чином, глухий німецький педагог розуміла дактильну та жестову мову маленьких українців.

Підсумовуючи доповідь, наголошу на тому, що успіх педагогічної діяльності багато в чому залежить від комунікативних здібностей самого вчителя, від його вміння налагодити правильні взаємини з дітьми. Знання лише словника німецької мови українськими глухими педагогами недостатньо для навчання глухих дітей: необхідно вивчати граматику німецької жестової мови, її специфіку, лексичні особливості жестової мови, умови застосування тих або інших мовних одиниць та їхніх сполучень. Це є одним з важливих вимог для українських педагогів для навчання і виховання глухих дітей в Німеччині, які отримали разом з їхніми батьками за кордоном тимчасовий захист.

Список використаних джерел:

1. Зборовська Н.А., Іванюшева Н.В. (2010). Особливості застосування багатозначних слів та жестів у мовній культурі глухих. Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць, 176 – 198.
2. Зборовська Н.А. (2022) Особливості організації навчання українських дітей-біженців в Баварії. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху: збірка тез, 32 – 34.
3. Hillenmeyer, M., Kleyboldt, T. (2017) Deutsche GebärdenSprache, 306s.
4. Кульбіда С. В. (2011) [Лексичне значення жесту](#). Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць, 99 – 108.

Зіневич Тетяна Володимирівна,
Бердичівська спеціальна школа Житомирської обласної ради
м. Бердичів Україна

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Однією з найбільш актуальних проблем української спеціальної педагогіки залишається формування ціннісних орієнтирів молодого покоління,

гуманістичний підхід до дитини з особливими освітніми потребами. Створення відповідного життєвого простір освітнього процесу спеціального закладу, допоможемо дитині з особливими потребами знайти своє місце в житті, бути самостійною особистістю, здатною ціннісно ставитися не лише до самої себе, а й до оточення, приймати свідомі рішення та відповідати за їх виконання [4].

Тож створення сприятливих умов для розвитку, виховання та навчання осіб з особливими потребами є основним завданням Нової української школи. Адже, діти з інтелектуальними порушеннями мають особливі вимоги до організації освітнього процесу. Цілеспрямований корекційний освітній вплив допомагає компенсувати їх певні вади, завдячуючи компенсаторним можливостям та гнучкості їх нервової системи відбувається розвиток їх особистісних якостей.

Нова українська школа включає в себе різні стратегії та технології спрямовані на забезпечення доступності, інклюзивності та якості освіти для всіх дітей.

В рамках реалізації програми Нової української школи можуть бути використані такі стратегії та технології:

1. Інклюзивне навчання, яке передбачає, що діти з особливими потребами вчать разом зі своїми ровесниками у загальних класах. Це сприяє соціалізації і створює сприятливі умови для розвитку всіх дітей. Навчаючи дітей вчитель застосовує індивідуальний підхід, враховує потреби та можливості особи з особливими потребами.

2. Індивідуалізовані (індивідуальні) навчальні плани. На основі діагнозу та особливості освітніх потреб педагога складають індивідуальні навчальні плани для учнів з особливими освітніми потребами. Мета цих планів надати кожному учневі такі умови для навчання та розвитку, які відповідають їх індивідуальним можливостям та особливостям.

Ці індивідуальні плани включають:

1. Діагноз
2. Особливі освітні потреби

3. Мета та завдання
4. Індивідуалізація навчального процесу (адаптація навчальних матеріалів, методів навчання та організації уроків відповідно до потреб учня)
5. Роль батьків/опікунів (залучення батьків до спільної роботи та звітування про прогрес учня)
6. Оцінювання та звітування (визначення методів оцінювання)
7. Соціально-психологічна підтримка (психологічна та соціальна підтримка учня)
8. Моніторинг та коригування (регулярна оцінка прогресу та необхідність внесення змін до індивідуального навчального плану)

Ці плани розробляють вчителі з корекційними педагогами, батьками чи особами, що замінюють батьків з метою забезпечення ефективного навчання учнів з особливими потребами.

3. Особливі педагогічні підходи:

Диференціація навчання – адаптація навчального матеріалу, завдань, методів відповідно до індивідуальних потреб та рівня підготовки кожного учня [3]. Розвиток творчих задатків через використання мультимедійних засобів, музики, малювання, ігро-терапії.

Партнерство з батьками. Залучення батьків у навчальний процес і співпраця з ними є важливим аспектом успішної освіти учнів з особливими потребами.

Технологія проєктів - учні вивчаючи матеріал розв'язують певну проблему чи завдання у групах чи самотійно.

Інтерактивні методи навчання – дають простір для саморегуляції, створюють умови для самотійного виконання поставленого завдання. це дидактичні ігри, робота в малих групах, робота в парах та ін.

4. Стратегічно важливою залишається професійна підготовка вчителів. Педагоги Нової української школи повинні бути готові до роботи з учнями з особливими потребами. Для цього організуються спеціальні навчальні курси

та підвищення кваліфікації, які допомагають педагогам засвоїти необхідні знання для роботи.

5. Створення сприятливого середовища. Реорганізація навчальних приміщень, використання спеціальних технологій та обладнання для забезпечення комфортного та безпечного навчання всіх учнів.

6. Психолого-педагогічна підтримка. Розробка програм корекційно-розвиткового впливу, які допоможуть забезпечити повноцінну підтримку та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ці стратегії та технології допоможуть створювати умови для навчання кожної дитини з особливими потребами. Їхнє впровадження зробить освіту більш доступною, ефективною та придатною для кожного учня.

Список літературних джерел:

1. Данілавічюте Е. А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: Навч. метод. Посібник/ За заг. ред. А.А. Колупасвої, - Київ: Видавнича група «А. С. К.», 2012.

2. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навч. метод. Посібник – Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський державний університет, 2005.

3. Український дефектологічний словник. За редакцією В.І. Бондаря – Київ: Милосердя України, 2001.

4. <https://naurok.com.ua/stattya-innovacijni-tehnologi-navchannya-ditey-z-osoblivimi-potrebami-314498.html>

Казачінер Олена Семенівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна;
Бойчук Юрій Дмитрович,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, ректор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна;
Галій Алла Іванівна,
кандидат біологічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна

**ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-
ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ СІМЕЙ**

Здійснення кваліфікованого комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їх сім'ям наразі постає одним із основних завдань сучасної теорії і практики спеціальної педагогіки, спеціальної психології, а також патопсихології та інших пов'язаних із ними наук. У зв'язку зі складною політичною, економічною, медичною ситуацією, у якій опинилася наша держава, виникає нагальна потреба системної професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері спеціальної та інклюзивної освіти до практичного здійснення цієї діяльності. Така практична підготовка повинна мати на меті не лише класичний підхід (навчання здобувачів працювати з різними типами сімей, надавати консультативну допомогу тощо), а й обов'язково враховувати реалії сьогодення (обізнаність щодо нормативно- правової бази, пов'язаної із наданням допомоги дітям та їх родинам під час воєнного стану, уміння надавати психолого-педагогічну підтримку в разі перебування особи у складних життєвих обставинах, зумовлених воєнним станом в Україні тощо).

Так, аналіз останніх наукових праць із теми дослідження свідчить про те, що проблематика роботи з родиною дитини з особливими освітніми потребами була предметом розвідок таких авторів, як: Л.Любчак, О.Демченко,

Н.Комарівська [1], В.Мазур, А.Нікора [2], Ю.Підвальна [3], Л. Прохоренко, О. Орлов [4] та інші.

Мета тез полягає у представленні авторської системи практичної підготовки майбутніх учителів-дефектологів до здійснення комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та їх сімей.

Нами було розроблено навчальну та робочу програму, а також силабус навчальної дисципліни «Комплексний супровід дітей з ООП та їх сімей» для майбутніх бакалаврів, що навчаються за освітньою програмою зі спеціальності 16.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Навчальна дисципліна розрахована на 105 годин, що становить 3,5 кредити. Практична підготовка передбачає 24 години семінарсько-практичних занять (кількість занять – 12). Наведемо зміст цієї практичної підготовки.

Семінарське заняття № 1. Побудова освітнього процесу командою супроводу дитини із ООП

1. Комплексна підтримка дитини з особливими потребами як умова успішної реалізації інклюзивної освітньої політики. 2. Суть команди супроводу дитини з ООП, її головні функції та розподіл обов'язків. 3. Роль батьків у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу. 4. Принципи взаємодії фахівців. 5. Основні засади побудови освітньо-виховного процесу командою супроводу дитини із ООП. 6. Форми організації роботи з батьками дітей з ООП на рівні закладу освіти. 7. **Алгоритм успішної співпраці фахівців та батьків**

Семінарське заняття № 2. Педагогічний супровід і підтримка дітей з освітніми труднощами в інклюзивному освітньому середовищі

1. Категорії осіб з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки під час освітнього процесу. 2. Поняття педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами. 3. Категорії (типологія) освітніх труднощів. 4. Рівні підтримки. 5. Адаптація та модифікація інклюзивного освітнього середовища. 6. Дистанційне навчання дітей з ООП. 7. Роль батьків у допомозі в організації дистанційного навчання.

Семінарське заняття № 3. Організація психологічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання

1. Основні принципи організації психологічного супроводу дітей в систему інклюзивної освіти: пріоритет інтересів та потреб дітей; рекомендаційний характер; безперервність супроводу; мультидисциплінарність.
2. Основні завдання психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.
3. Напрямки роботи практичного психолога закладу освіти з родиною дитини з ООП.
4. Психологічна підтримка батьків.
5. Завдання психологічного супроводу.

Семінарське заняття № 4. Родинне виховання дитини з особливими освітніми потребами (Попередня підготовка до семінарського заняття: знайти приклади-ситуації, у яких схарактеризовано той чи інший тип сім'ї / той чи інший стиль виховання дитини у родині)

1. Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами.
2. Сім'я дитини з відхиленнями в розвитку як її перший соціалізуючий інститут.
3. Етапи соціалізації дитини з ООП у сім'ї.
4. Типи сімей, що негативно впливають на розвиток дітей.
4. Стилі виховання дітей у родині (розглянути детально кожний стиль!).
5. Організація консультативної діяльності.

Семінарське заняття № 5. Інклюзія партнерства: правова підтримка родин, що виховують дітей із ООП

1. Педагогіка партнерства, інклюзія, академічна доброчесність – ключові компоненти НУШ.
2. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті.
3. Використання механізму соціального партнерства для розвитку освітнього простору.
4. Соціальна інклюзія як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами.
6. «Сім'я – родина» як модель соціального партнерства сучасного інклюзивного закладу освіти.
7. Кодекс України про адміністративні правопорушення. Сімейний кодекс України. Закон України «Про освіту» (ст. 55).
8. Права батьків здобувачів освіти з ООП.
9. Обов'язки батьків дитини з ООП.
10. Рівність прав та обов'язків батьків щодо дитини. Відповідальність за

невиконання батьками або особами, що їх замінюють, обов'язків щодо виховання дітей.

Семінарське заняття № 6. Консультації для батьків дітей з ООП: ефективне планування

1. Основні напрямки співпраці з батьками: психолого-педагогічна просвіта батьків; залучення батьків в освітній та корекційно-розвивальний процес; участь батьків в управлінні цим процесом. 2. Форми роботи з батьками дітей з ООП. 3. Роль консультативного супроводу у реалізації індивідуального освітнього маршруту дитини з ООП. 4. Аспекти ефективного планування консультування. 5. Напрямки консультативної роботи з батьками відповідно до категорії освітніх труднощів їх дітей. 6. Особливості фіксації консультацій у індивідуальній програмі розвитку дитини з ООП.

Семінарське заняття № 7. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни

1. Особливості надання психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП та їх родинам в умовах воєнного стану. 2. Переживання та реакція дітей різного віку на стрес під час війни. 3. Піклування вчителя та батьків про власний емоційний стан. 4. Проблеми булінгу, суїцидальної поведінки та насильства під час війни. Шляхи подолання цих проблем. 5. Техніки, які може застосовувати вчитель або батьки, аби допомогти дітям впоратися зі стресом. 6. Шляхи створення зони комфорту, яка асоціювалася б із мирним життям. 7. Варіанти організації освітнього процесу дітей з ООП в умовах воєнного стану.

Семінарське заняття № 8. Адресна допомога сім'ям ВПО, які виховують дітей з ООП

1. Нормативно-правова база, що регламентує необхідність та можливість надання різних видів допомоги сім'ям дітей з особливими освітніми потребами (2022-2023 рр.). 2. Права ВПО на отримання допомоги на проживання. Місця звернення. Перелік необхідних документів. Порядок звернення за допомогою та її виплати.

Семінарське заняття № 9. Структура роботи з дітьми, сім'ї яких перебувають в складних життєвих обставинах

1. Характеристика поняття «складні життєві обставини». 2. Класифікація соціальних послуг. 3. Суб'єкти виявлення осіб / сімей, які належать до вразливих категорій населення або перебувають у складних життєвих обставинах. 4. Особи / сім'ї, які мають найвищий ризик потрапляння у СЖО. 5. Перші маркери, на які варто звернути увагу під час виявлення дитини у СЖО.

6. Робота з різними спеціалістами: соціальним педагогом, практичним психологом, педагогом. 7. Профілактична робота на 3 рівнях. 8. Порядок здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Практичні заняття 10-12. Розробка та проведення тренінгу для педагогів та батьків за темою «Стилі виховання дітей у родині»; «Шляхи виправлення деструктивних настановлень батьків дитини з ООП»; «Використання засобів арт-терапії у консультативній роботі з батьками дитини з ООП»

Таким чином, наприкінці тез можна дійти висновку про те, що практична підготовка майбутніх учителів-дефектологів до здійснення комплексного супроводу дітей з ООП та їх сімей повинна мати на меті не лише класичний підхід, а й обов'язково враховувати реалії сьогодення. Нами було розроблено навчальну та робочу програму, а також силабус навчальної дисципліни «Комплексний супровід дітей з ООП та їх сімей» для майбутніх бакалаврів зі спеціальності 016.02 Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Було представлено авторський зміст цієї підготовки у вигляді семінарсько-практичних занять.

Список літературних джерел:

1. Любчак Л. В., Демченко О. П., Комарівська Н. О. Партнерство учителя початкової школи з батьками в організації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип. 64. С. 117–126.

2. Мазур В., Нікора А. Напрями та зміст психолого-педагогічної підтримки сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2022. №.19 (99). С. 225–231.

3. Підвальна Ю. Особливості роботи соціального працівника з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Věda a perspektivy*. 2023. № 2 (21). С. 156–169.

4. Прохоренко Л. І., Орлов О. В. Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 3. № 2. С. 1–8.

Каменська Наталія Миколаївна,
президент Громадської організації «Об'єднання нечуючих педагогів»,
Київ, Україна

**ПЕДАГОГИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ
В УКРАЇНІ І ЗА КОРДОНОМ:
ОЧІКУВАННЯ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ**

Громадська організація «Об'єднання нечуючих педагогів» (ОНП) створена на підставі рішення Установчих загальних зборів нечуючих педагогів від 10 червня 2002 року. Користуючись своїм конституційним правом педагоги з порушеннями слуху об'єдналися для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення соціальних, культурних та інших інтересів, які зазначені у Статуті ОНП [2].

Попри суттєві зміни, які внесло повномасштабне військове вторгнення у наше життя, основна мета діяльності ОНП залишається незмінною: об'єднання педагогів з порушеннями слуху для задоволення та захисту законних, соціальних, культурних, освітніх, наукових, інформаційних, духовних, інтелектуальних та інших спільних інтересів своїх членів, для яких жестова мова є основним засобом спілкування [7].

Наразі важливим напрямом в роботі ОНП є підтримка педагогів з порушеннями слуху і організація між ними обміну досвідом роботи, зокрема через спілкування онлайн в чаті організації.

Під час російсько-української війни змінилися умови праці багатьох педагогів, зокрема і членів ОНП.

На сьогодні у складі громадської організації «Об'єднання нечуючих педагогів» налічується понад 80 осіб, з них 24 перебувають наразі за кордоном. Основна причина від'їзду за кордон – безпека їхніх власних дітей та потреба у лікуванні. Станом на 10.10.2023 працюють в Україні 50 членів ОНП, переважна більшість – у закладах освіти. Шість осіб є пенсіонерами за віком і вже не працюють, але беруть активну участь у діяльності спільноти.

Члени ОНП, які залишилися в Україні, працюють в різних умовах: більшість – офлайн, але це здебільшого у спеціальних закладах освіти на заході і в центрі країни. Ті заклади, які ближче до лінії фронту, зазвичай застосовують онлайн і змішану форму навчання. Найважливішою умовою для здійснення роботи школи з відвідуванням дітьми занять «наживо» стала наявність укриттів. Саме через їх відсутність або малу місткість деякі школи вимушені працювати онлайн або у змішаній формі.

На жаль, внаслідок бойових дій і обстрілів дістала значні зруйнування спеціальна школа в Кам'янському (Запорізька область), зачинено школу в Херсоні, отримали пошкодження будівель школи в Запоріжжі, Києві, Харкові...

Внаслідок цього зовсім припинили роботу у своєму приміщенні дві спецшколи для дітей з порушеннями слуху – у Кам'янському і Херсоні. Проте Кам'янська школа продовжує працювати онлайн, зберігаючи робочий зв'язок з учнями і педагогами, які зараз в евакуації і в Україні, і за кордоном. Херсонська спецшкола, за нашими даними, взагалі не працює, частину її учнів переведено до Миколаївської спецшколи № 6.

Через зменшення кількості учнів, які виїхали за кордон, і повітряні тривоги школи також вимушено перейшли на роботу без цілодобового перебування дітей і через це відмовилися від посад вихователів. Зокрема, двом членам ОНП, які працювали вихователями, запропонували інші посади – вчителя жестової мови, вчителя молодших класів тощо.

Через відсутність пансіону виникли проблеми з тими дітьми, які мешкають далеко від школи – їх перевели на дистанційне навчання. Проте є проблема технічного забезпечення зв'язку з ними, особливо у районах, наближених до бойових дій, де постійно зникає або відсутній зв'язок.

Діти, які виїхали з тимчасово окупованих територій на захід і в центр України, оформлені на навчання до інших спеціальних шкіл, зокрема й дистанційно. Але вчителі з тривогою констатують той факт, що є досить великий відсоток дітей, особливо тих, що мешкають у віддалених населених пунктах, які не охоплені навчанням через відсутність зв'язку і засобів комунікації.

Не завжди є зв'язок у вчителів з тими учнями, які виїхали за кордон. Дисципліна відвідування учнями онлайн-уроків дуже низька і часто залежить від відповідальності і вимогливості батьків. Крім того, діти одночасно навчаються у школах за кордоном і відмовляються від додаткового завантаження ще й навчанням онлайн за українськими програмами, адже навчання ускладнене ще й тим, що програми абсолютно різні і між собою не узгоджені, бо ніхто цим не займався. Звичайно, ті учні, хто планує й надалі навчатися в Україні, ставляться до уроків з українськими вчителями більш відповідально, але таких учнів мало.

Серед проблем, які відзначають вчителі, які працюють в Україні, є також об'єктивні і суб'єктивні фактори, що ускладнюють їхню роботу.

- **Об'єктивні фактори:**

- відсутність сучасних програм, підручників, робочих зошитів (зокрема з УЖМ);

- відсутність сучасної техніки (ноутбуки, інтерактивні дошки);

- великий обсяг паперової роботи і звітності.

- **Суб'єктивні фактори:**

- не завжди є доступ до інформації під час роботи педрад, курсів тощо через відсутність перекладу жестовою мовою;

- немає умов для професійного зростання;

- поглиблюються чинники, які призводять до професійного вигорання.

Але є й приємні винятки: пишаємося тим, що попри всі складні обставини плідно працювали над впровадженням Державного стандарту з предмета "Українська жестова мова" для 5-6 класів для глухих і зі зниженим слухом за результатами науково-експериментальної діяльності відділу навчання жестової мови і спеціальних закладів м. Кривого Рогу і Хмельницька члени ОНП - Ольга Біланова, вчитель української жестової мови КЗО "Криворізька спеціальна школа "Сузір'я" Дніпропетровської обласної ради« та Лаура Іващенко, вчитель жестової мови Хмельницької спеціальної школи №

33. Ця важлива робота здійснювалася під керівництвом Світлани Кульбиди - завідувачки відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Наразі робота триває над Державним стандартом з предмета "Українська жестова мова" для старших класів шкіл для глухих і зі зниженим слухом.

Члени ОНП, які вимушені були виїхати за кордон (їх чисельність – 24 особи), поділяються на дві групи:

- Працюють у спеціальних закладах освіти за кордоном чи продовжують онлайн викладати у своїх школах, де працювали до від'їзду (їх лише 30% від загальної кількості тих, хто виїхав).
- Більшість не працюють, або працюють не за спеціальністю.

Через ті обставини, які змусили їх виїхати за кордон, члени ОНП наразі напрацьовують особистий досвід роботи у спецшколах чи мають можливість спостерігати процес навчання своїх власних дітей у спецшколах і дошкільних закладах Німеччини, Польщі, Австрії, Бельгії, Словаччини, Франції, Нідерландів і таким чином відзначити відмінності наших систем освіти, їх плюси і мінуси.

Основні відмінності:

- оплата праці педагогів за кордоном більше стимулює їх до роботи;
- менше паперів, планування і звітності;

- умови праці більше враховують потреби людини у відновленні сил і здоров'я;
- суттєво відрізняється ставлення батьків учнів до педагогів;
- технічне забезпечення навчального процесу у школах за кордоном на високому рівні.

Надіслали свої враження члени ОНП, які працюють у Дрезденській спецшколі (Німеччина), в початковій та середній школі для глухих Мюнхена (Німеччина), школі для глухих в місті Дорнбірн (Австрія).

На сьогодні найкращий варіант для українців, це коли вчителем є сам українець. Наприклад, у Саксонії (Німеччина), за згодою педради спеціальної школи для глухих, слабкочуюча українська вчителька згрупувала дітей-українців віком від 8 до 15 років у початковий клас. Але такий випадок – як щасливий виняток...

Успіх педагогічної діяльності багато в чому залежить від комунікативних здібностей самого вчителя, від його вміння налагодити правильні взаємини з дітьми. Це є одним з важливих умов навчання і виховання українських глухих дітей, які неохоче погоджуються ходити до школи, бо в них є страх того, що вони не зрозуміють мови, не мають комунікативних навичок. Це більше стосується учнів початкових класів. Старші діти, у зв'язку із наявністю навичокта знанням своєї рідної жестової мови, швидше опановують іноземну жестову мову і у них менше проблем у навчанні.

Члени ОНП, які перебувають за кордоном, зазначають, що переконалися у перевагах української системи освіти, де дуже вимогливий, серйозний, дбайливий, відповідальний підхід до навчання глухих дітей.

З урахування сучасних обставин визначено такі перспективні напрями подальшої роботи ОНП:

- Зосередження уваги на особливостях освіти для глухих дітей за кордоном (надання перекладача і тьютора, використання жестової мови і наочності). Запозичення досвіду.
- Збереження чинної системи закладів спеціальної освіти в Україні

- Розробка програм та інших матеріалів для учнів з порушеннями слуху з урахуванням сучасних вимог.

Список літературних джерел:

1. Конституція України: офіц. текст. Київ: КМ, 2015.
2. Про освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення:
 3. 28.09.2018. URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
 4. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України : Відомості ВРУ, 2006, № 2-3, ст.36;
 5. Статут Українського товариства глухих, затв. 20.10.2011 р. XVIII з'їздом Українського товариства глухих;
 6. Статут Об'єднання нечуючих педагогів, затв. 03.08.2014 р. загальними зборами Громадської організації «Об'єднання нечуючих педагогів».

Катюженко Дарія Ігорівна,
фахівець КУ «Новоборівський ІРЦ»
Новоборівської селищної ради

РАННЄ ВТРУЧАННЯ І ДІАГНОСТИКА:

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ЗДОРОВ'Я І БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Надання ранньої, дієвої допомоги дітям з особливими потребами є важливим питанням сьогодення. Раннє втручання є ефективним підходом до вирішення проблем у дитячому розвитку і має значний потенціал для покращення якості життя дітей з особливими потребами. Відомо, що ранні роки життя є критичним періодом для формування мозку та розвитку дитини. Втручання на цьому етапі може впливати на довгостроковий успіх дитини, її здоров'я та щасливе доросле життя. Використання раннього втручання в дитячих центрах, та різноманітних програмах сприяє розвитку пізнавальних процесів, соціальних, емоційних та моторних навичок у дітей. Це важливо, для їх подальшого навчання, адаптації до соціального середовища та взаємодії з оточуючими. Це дозволяє забезпечити належний розвиток і попередити

можливі негативні наслідки. Отже, сприяє виявленню та вирішенню проблем у дитячому розвитку ще до того, як вони переростуть в більш серйозні труднощі.

Раннє втручання забезпечує рівномірний доступ до освіти та розвитку для всіх дітей, незалежно від їхнього соціального статусу або фінансових можливостей сім'ї. Це сприяє зменшенню соціальної нерівності та покращенню загального розвитку суспільства. Практика показує, що раннє втручання не тільки допомагає дітям, але й родинам, забезпечити психологічну, педагогічну та соціальну підтримку. Що створює здорові та стійкі сімейні відносини, які мають позитивний вплив на дитяче середовище й розвиток загалом.

Раннє втручання для дітей з порушенням розвитку – це сукупність спеціалізованих послуг та програм, спрямованих на покращення розвитку і функціонування дітей з різними порушеннями, такими як: інтелектуальна відсталість, аутистичний спектр, моторна відсталість і т. п. Раннє втручання має цілий ряд переваг та користі для дітей з порушенням розвитку.

Ось декілька головних причин, чому раннє втручання є важливим:

- Виявлення та діагностика: раннє втручання дозволяє вчасно виявити та діагностувати порушення розвитку у дитини. Чим швидше виявлено порушення, тим швидше можна розпочати відповідне лікування та корекцію.
- Покращення розвитку: раннє втручання допомагає покращити розвиток дитини і сприяє її фізичному, емоційному, когнітивному та соціальному зростанню. Цей підхід може включати фізіотерапію, логопедичні заняття, спеціальну освіту та інші спеціалізовані послуги.
- Зменшення відставань: раннє втручання дозволяє зменшити відставання у розвитку у дітей з відповідним порушенням. Чим швидше розпочати втручання, тим більше шансів на успішний вихід із вікна можливостей, що пропускається у перші роки життя.
- Поліпшення соціально-емоційного функціонування: раннє втручання сприяє поліпшенню соціального і емоційного функціонування дитини. Це допомагає забезпечити взаємодію з батьками, ровесниками та іншими людьми в соціальному середовищі.

- Підтримка сім'ї: раннє втручання також надає індивідуальну підтримку сім'ї. Батьки отримують навички і знання, як допомогти своїй дитині розвиватися і прогресувати. Отримують емоційну підтримку, що допомагає зменшити стрес та зберегти здоровий баланс.

Раннє втручання для дітей з порушенням розвитку є важливим етапом у їхньому житті. Це дозволяє виявляти, діагностувати та надавати необхідну підтримку дітям та їх родинам на самому ранньому етапі, що сприяє їхньому розвитку та досягненню оптимального рівня функціонування.

У сучасному світі є багато діагностичних методик, як вітчизняних, сучасних, так і зарубіжних авторів, для дослідження розвитку дітей раннього віку. Більшість методик це – нормативні шкали нервово-психічного розвитку, тестові завдання на дослідження різних сторін психічного розвитку (найчастіше це: моторний розвиток, мовлення, сенсорний розвиток, ігрова діяльність, соціально-емоційний розвиток).

Діагностики для раннього втручання можуть включати різні методи та інструменти для виявлення ризикових факторів, симптомів або показників певної особливості, хвороби чи стану.

Деякі з них можуть бути:

Скринінгові тести: це швидкі, прості тести, які застосовуються для виявлення певного стану або хвороби.

Біомедичні аналізи: це лабораторні та клінічні тести, які дозволяють виявити наявність певних речовин або маркерів у організмі.

Зображувальні дослідження: такі як рентген, ультразвукове дослідження, комп'ютерна томографія або магнітно-резонансна томографія, які дозволяють отримати детальні зображення органів і тканин для виявлення можливих уражень або аномалій.

Обстеження та огляд: фахівці ІРЦ що можуть провести психолого-педагогічне та фізичне обстеження.

Зазвичай у практиці, психолого-діагностичне вивчення дітей розпочинається з півтора-двох місяців. В сучасному світі в більшості

використовуються інноваційні, сучасні комп'ютерні технології для обстеження, та вивчення психічного розвитку дітей раннього віку.

Наприклад, широко використовується така комп'ютерна програма, як «Тест CASD» (Скринінгова Шкала розладів аутистичного спектра) пропонує швидкий і надійний метод діагностики дітей з аутизмом, яка допомагає виявити ризик аутизму у дітей віком від 1 до 16 років.

У практиці практичного психолога, зазвичай, для вивчення психічного стану першого року життя, використовуються такі методики, як:

- Шкала Манової - Томовлої (М-Т) діагностики раннього віку є одним із інструментів, який використовується для виявлення відхилень у фізичному та психічному розвитку немовлят і дітей до 3 років. Ця шкала дозволяє оцінити рівень розвитку дитини в таких аспектах, як моторика, спритність, мовлення, соціальне взаємодіяння та емоційний розвиток. Шкала М-Т складається з різних рівнів розвитку, відповідно до віку дитини. Кожен рівень містить описові показники, які характеризують найтипівіші особливості розвитку дитини. Оцінка розвитку за допомогою цієї шкали дозволяє на ранніх етапах виявити можливі проблеми та вчасно вжити необхідних заходів для їх вирішення.

- Схема спостереження Дж. Лешлі для діагностики раннього віку є одним із методів оцінки розвитку дітей від народження до 2 років. Ця схема базується на спостереженні за поведінкою дитини в різних ситуаціях і дозволяє виявити можливі відхилення у її розвитку.

Основними областями, що діагностуються, є: моторика, мовлення, сенсорний розвиток, соціальний розвиток, когнітивний розвиток.

Схема спостереження Дж. Лешлі є популярним інструментом для ранньої виявлення можливих проблем у розвитку дітей і дозволяє своєчасно втручатися та надавати необхідну підтримку та реабілітацію.

- Тест Ф. Кульмана для раннього віку - це психологічний тест, розроблений для оцінки рівня розвитку дитини у віці дошкільного та молодшого шкільного віку. Цей тест дозволяє встановити рівень

інтелектуальних, комунікативних та моторних навичок дитини, а також оцінити її рівень розвитку загалом.

- Тест Ф. Кульмана для раннього віку включає ряд завдань, які оцінюють рівень розвитку мовлення, логічного мислення, сприйняття кольорів та форм, абстрактного мислення та інших когнітивних функцій дитини. Завдання можуть бути представлені у вигляді запитань, демонстрацій або розмальовок.

- Шкала Г Бейлі - це психологічний інструмент, що використовується для діагностики раннього дитинства. Ця шкала містить 175 пунктів, що оцінюють різні аспекти розвитку, такі як когнітивні та психомоторні навички, мовлення та соціальна взаємодія. Шкала включає різні завдання, такі як тримання предметів, розуміння команд, повзання, ходьба, називання предметів та інші. Результати оцінки за шкалою Г. Бейлі дозволяють встановити рівень розвитку дитини порівняно зі стандартами для її віку. За допомогою цієї шкали можуть бути виявлені труднощі в розвитку, такі як погана координація рухів, затримка мовленнєвого розвитку або проблеми з соціальною взаємодією.

Однак, важливо враховувати, що одна методика не є єдиним інструментом для діагностики раннього дитинства і повинна використовуватися в комплексі з іншими методами та спостереженнями.

«Дітям треба, щоб їх любили, не за їхні досягнення, а просто за те, хто вони є».

Гарольд Хултон

Список використаних джерел:

1. «Методика ранньої діагностики розвитку дітей» - Г.М. Верещагіна., «Рання діагностика порушень захоплення та комунікації у дітей» - Н. В. Колос., «Психологічна діагностика розвитку дітей: вікові особливості та методи» - Л. І. Леонтьєва.

2. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навч. метод. Посібник/за заг. ред. Покроєвої Л.Д.- Харків: Харківська академія неперервної освіти. Видавництво «Точка», 2014. 292 с.

3. Серєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. «Вікова психологія». Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с (розділ 2. Психологія дитинства).

4. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: [монографія] / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак [та ін.] ; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. — К.- Кіровоград: Імекс ЛТД, 2014. - 228 с. ISBN 978-966-189-339-8.

5. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку: Навчально-методичний посібник / За науковою редакцією Л.О. Федорович. Укладачі О.В. Гнітій, І.В. Макаренко, Л.О. Федорович — Кременчук: Християнська Зоря, 2008. – 217 с.

Кашапова Ольга Василівна,
вчитель української мови та літератури
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
Нова Ушиця, Україна

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Хочу розповісти вам про важливу та актуальну тему – формування ключових компетенцій учнів з ТПМ за допомогою інформаційно-комунікативних технологій на уроках української мови та літератури.

Інформаційні та комунікативні технології вже давно виходять за рамки простого використання комп'ютерів чи смартфонів. Вони стали необхідними інструментами для успішної освіти та професійного розвитку. Однак, не менш важливо, як ми використовуємо ці технології на уроках української мови та літератури, щоб сформувати ключові компетенції учнів.

По-перше, використання інформаційних ресурсів дозволяє збагачувати зміст уроків та надавати учням доступ до різноманітних джерел інформації.

Українська мова та література - це насамперед засоби спілкування та засоби виразності. Інтернет дозволяє нам знайти тексти, аудіо- та відеоматеріали, які ілюструють та поглиблюють розуміння творів, стилів, тем, які вивчаються на уроках. Учні можуть досліджувати твори в контексті їх історичного та культурного значення, що допоможе формувати критичне мислення. По-друге, інтерактивність інформаційних технологій сприяє активному взаємодії між учителями та учнями. Веб-платформи, відеоконференції, віртуальні класи - це інструменти, які не дозволяють вести дискусії, обговорення та спільну роботу, навіть якщо учні знаходяться на різних відстанях. Це розвиває комунікативні та спільні компетенції, навички співпраці та конфліктів. По-третє, використання технологій дозволяє втратити уроки на більш інтерактивні та цікаві. Ігри, віртуальні лабораторії, анімації - це всі можливості, які можуть зробити навчання більш привабливим та запам'ятовуваним. Учні навчаються краще, коли вони цікавляться тим, що вони вивчають [1].

Звісно, формування ключових компетенцій за допомогою інформаційно-комунікативних технологій вимагає від учителів нових навичок та підходів до навчання. Та варто очікувати результати - ми підготовлюємо учнів з ТПМ до життя в інформаційному суспільстві, де вміння працювати зі знанням та ефективно спілкуватися є критичними. Упровадження інноваційної діяльності у теперішній освітній процес не може викликати сумнівів через потужний розвиток інформаційно-комунікативних технологій і мас медіа у сучасному світі за нагальною і цілеспрямованою підготовкою учнів на шляху до вправного та безпечного вміння користуватися ними. Учні мають навчитися співіснувати шаленому медіа просторі сучасності, адже одна із складових модернізації в освіті – створення та розвиток інформаційного суспільства в Україні за умовою врахування безпеки, споживання медіапродукції, а також для розвитку критичного мислення.

Медіаосвіта – це елемент освітнього процесу, планомірна до формуванню в суспільстві медіакультури, розвитку особистості до безпечної та дієвої взаємодії із сучасною системою мас медіа, беручи до уваги як традиційні, так і

інноваційні медіа беручи до уваги розвиток інформаційно-комунікаційних технологій.

ChatGPT(штучний інтелект) може швидко створювати тексти з кількох абзаців на основі величезної кількості ідей. Він може генерувати банки слів і типи речень, підказки для написання, які можуть бути включені до уроків або у якості допоміжних матеріалів[2]. А ще з його допомогою можна навчити учнів з ТПМ писати есе чи власні висловлювання!

Медіаграмотність сьогодні є важливою основою загальної культури особистості. Побудову та реалізацію індивідуального освітнього маршруту школярів шляхом інтеграції медіаосвіти у викладанні української мови та літератури доцільно координувати та об'єднувати різними частинами цілісної системи. Адже саме поняття інтеграції пов'язане з результатом єдиного створення. Поширення практики інтеграції на уроках української мови та літератури з застосуванням медіаосвітніх елементів наразі є одним з найпріоритетніших напрямків в освіті.

Учителі української мови та літератури можуть брати елементи медіаосвіти до вивчення кожної нової теми, інтенсифікуючи учнів до пошуку джерел інформації, демонструючи дієві інструменти з метою формування медіаосвітніх компетентностей, необхідних для життя в сучасному світі. Потреба упровадження медіаосвіти в навчально-освітній процес прописано на рівні законодавства. Зазначу, що поміж компетентностей, введених у Концепції нової української школи, є інформаційно-цифрова, яка окреслює впевнене та критичне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, також інформаційну й медіаграмотність, алгоритмічне мислення, навички безпеки в Інтернеті тощо. А відповідно до вимог та завдань Концепції розвитку медіаосвіти в Україні вчителю необхідно сприяти формуванню медіаімунітету учнів, рефлексії та критичному мисленню, створенні розуміння медіатворчості, що можна робити через будь-який предмет шкільної програми та позакласну діяльність[3].

Медіаграмотність визначає усвідомлення важливості індивідуального підходу до виведення власного значення кожного медіатексту, активний аналітичний, критичний підхід до сприйняття інформації, розуміння медіа як частини культури нації, виховання активної громадянської позиції. На уроках української мови та літератури маємо використовувати базові стратегії критичного мислення для грамотного впровадження медіаосвіти в сучасний освітній процес

Розробляючи навчальні вправи з медіаграмотності, створюємо проблемні ситуації в процесі навчально-виховного процесу, пропонуємо розв'язати проблемні питання через діалогові форми, пропонуємо учням ситуацію вибору та ситуацію виправлення особистих помилок, навчаємо виносити гіпотези та оцінювати дилеми, передбачати письмовий виклад роздумів з рефлексією, що відбуватиметься далі. На уроках української мови та літератури інтеграція медіаосвіти є нагальною потребою, адже під час роботи з публіцистичними, художніми та науковими (матеріали підручників, статей) текстами вміння працювати з інформацією є фундаментом отримання результату. У процесі цього навчання учитель є своєрідним ментором.

Умовою використання медіавправ, адаптованих під своєрідність предмету, є те, що всі вони мають бути спрямовані на ширше та глибше розуміння текстів різного стилю, скажімо художнього та публіцистичного, а також літературного факту чи постаті митця, творчість якого вивчається. Такі вправи з легкістю інтегруються в уроки мови та літератури, тому виконують як основну, так і додаткову функцію в процесі виконання мети уроку.

Медіаграмотність на уроках української мови та літератури – це не просто компетенція, а нагальна необхідність навчити учнів орієнтуватися у медіапросторі, оскільки вони навіть не здогадуються, наскільки ризиковано загубитися в ньому і враховувати та користуватися усім, що вони чують і бачать, не піддаючи інформацію критиці. Потрібно зауважити, що уроки української мови та літератури з використанням елементів медіаосвіти формують медіакомпетентність особистості, допомагають розвитку ключових

компетентностей. А методи та вправи роботи з учнями, підтримують розвиток особистості, що має можливість критично сприймати інформацію, аналізувати її, адаптувати, застосовувати на практиці[4].

Тому актуальним є впровадження інноваційної діяльності під час уроків, особливо української мови та літератури, де головним є вміння працювати з інформацією. Беззаперечно, кожна тема, кожен урок, кожний етап потребують різних педагогічних прийомів, адаптованих до індивідуальних ситуацій.

Медіа Вправа «Створення постера на літературну тему», «Створення мемів» передбачає роботу як на уроці, так і вдома, інструктаж щодо її виконання проводиться на етапі ознайомлення. Переваги використання постера та мемів на уроках української літератури:

- спонукає до вдумливого читання твору;
- учні в ігровій формі характеризують твір, описують та аналізують персонажів, узагальнюють, роблять висновки;
- навички роботи з цитатним матеріалом;
- узагальнення отриманих раніше знань з теми;
- розвиток творчих здібностей учнів та критичного мислення.

У завершенні хочу підкреслити, що формування ключових компетенцій учнів з ТПМ за допомогою інформаційно-комунікативних технологій на уроках української мови та літератури - це шлях до підвищення якості освіти та підготовки молодого покоління до викликів сучасного світу. Давайте разом розвивати ці можливості та надавати учням знання та навички, необхідні для їхнього успіху.

Список використаних джерел:

1. Концепція Нової української школи: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Інноваційні технології навчання української мови та літератури/Укладач О.І.Когут. – Тернопіль: Астон, 2020.

3. Орлова О.І. Компетентнісне навчання за допомогою інформаційних технологій на уроках української мови та літератури. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : <http://5fan.ru/download.php>

4. Зиньковська З.О. Психолого-педагогічні аспекти використання мультимедійних засобів навчання //Вчителю української мови та літератури для роботи – 2020. – № 7(55). – с. 6-12.

Наталя Квітка,
канд. пед. наук, ст. н. сп. відділу інклюзивного навчання
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Захист прав кожної дитини та створення можливостей безперервного навчання в умовах повномасштабної війни є пріоритетом держави. Міністерство освіти і науки України на 2023/24 навчальний рік визначило важливим очний формат навчання та розробило нові правила для українських школярів за кордоном. Проте форму навчання (очна, дистанційна чи змішана) обирає місцева влада, враховуючи безпекову ситуацію в регіоні.

Головною метою прийняття змін є створення умов для продовження надання освітніх послуг. У квітні 2022 року Уряд затвердив зміни до порядку організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. В умовах воєнного стану значна кількість осіб з особливими освітніми потребами була тимчасово переміщена до інших регіонів України. Зважаючи на це, виникли нові умови організації освітнього процесу для осіб, які навчаються в інклюзивних групах і класах. Відповідно до цього в межах наукової теми «Науково-теоретичні основи моделювання інклюзивного освітнього середовища» (2021-2023) відділу інклюзивного навчання Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України проведено дослідження щодо з'ясування особливостей організації інклюзивного навчання в умовах кризових викликів. В межах сьогоднішніх тез

розглянемо традиційні та інноваційні форми організації інклюзивного навчання, які впроваджуються у роботу з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Організуючи освітній процес дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році, МОН України розробило методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти [1]. В документі подано *чотири моделі* в залежності від місця перебування здобувачів освіти. А отже, усі діти здобувають освіту у різний спосіб відповідно до власних можливостей та умов проживання за *очною, дистанційною, сімейною, екстернатною формами навчання або у змішаному форматі*.

Що стосується **очного навчання**, то основною умовою на сьогодні є наявність укриття, яке має вміщувати всіх учасників освітнього процесу. Якщо потужності укриття недостатні, то вводиться позмінна форма навчання. До речі, для початкової школи пріоритетом є очна форма навчання, щоб діти могли соціалізуватися. Отже, діють ті ж самі порядки інклюзивного навчання.

Дистанційне навчання – це можливість продовжити навчання в кризових умовах, в яких опинилися українці сьогодні. Важливим є те, що будь-яка дитина, не зважаючи на місце проживання, має право на здобуття освіти. Діти з особливими освітніми потребами продовжують отримувати корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги (допомогу), реабілітаційні заходи в дистанційному режимі в закладах спеціальної освіти. Для надання послуг (допомоги) змінному контингенту до спеціальної школи достатньо надати копії документів, що посвідчують особу дитини, висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, або пред'являтися електронні версії документів з використанням мобільного додатку Єдиного державного веб-порталу електронних послуг (Дія). Також зазначені документи можуть бути надані на електронну пошту або в месенджері чи іншими зручними для батьків способами.

Успіх дистанційного навчання тримається на певних принципах:

- інтерактивність, за якої усі учасники освітнього процесу навчаються разом і зберігають систематичні контакти;
- диференціація, коли використовуються технології різнорівневого навчання відповідні можливостям кожної дитини;
- індивідуальний підхід, який враховує форму порушень і можливості спілкування;
- пластичність, де навчання відбувається в необхідному для дитини темпі.

Організація **дистанційного навчання** неможлива без застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які активно впроваджуються з 2020 року і вдосконалюється педагогічними працівниками щодня. Проте співпраця з дитиною, яка має особливі освітні потреби, вимагає врахування форми порушення дитини, перегляду Індивідуальної програми її розвитку, налагодження зворотного зв'язку з батьками, залучення команди супроводу, а також особистих зусиль кожного учасника процесу, майстерності вчителя/вихователі та асистента тощо. Отже, все це є серйозним викликом як для фахівців, так і для самої дитини та її батьків.

На щастя, кількість та якість віртуальних освітніх платформ, цифрових інструментів та електронних ресурсів для навчання щодня збільшується, а отже істотно полегшується доступ до освітнього процесу будь-якої дитини. З'являються нові можливості комунікації, розвитку здібностей і партнерської взаємодії, адаптацій та модифікацій навчального матеріалу. Таким чином досягається мета цифрової трансформації – підвищення якості освіти.

Компетентність вчителя/вихователя та його асистента як сукупність особистих якостей педагога, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності вкрай важлива і складається з певних компонентів:

- володіння базовими навичками користування ПК, навичками роботи в програмах Power Point, Paint, Word тощо;

- володіння навичками роботи з сервісами для створення відеоконференцій (Zoom, Google Meet тощо);
- навички роботи з інструментами управління проектами та документами, що є у спільному доступі для використання під час навчальної діяльності, організації роботи, комунікації з колегами та батьками дітей;
- навички роботи з онлайн-дошками та платформами для дистанційного навчання Google Classroom, ClassDojo та ін.;
- навички роботи з різноманітними інструментами дистанційного навчання: гейміфікованими платформами, онлайн-іграми, авторськими іграми, конструкторами та генераторами завдань, сервісами для створення інтерактивних презентацій, рандомайзерами та таймерами, зручними скріншотерами, різноманітними застосунками тощо;
- розуміння специфіки та структури дистанційного уроку;
- розуміння різниці між дистанційним навчанням, яке передбачає супровід дитини за допомогою широкого спектру технологічних можливостей, та дистанційною формою навчання, яке наслідує прийоми очного навчання, синхронізм та асинхронізм дистанційним навчанням та вміння застосовувати інструменти дистанційки для асинхронного навчання.

Окрім забезпечення дистанційного навчання дітей з ООП, питання вирішення труднощів, з якими стикаються педагоги в очній формі навчання, постають не менш гостро. Пошук засобів ефективності очного та дистанційного навчання одне з них. За допомогою універсального дизайну навчальних матеріалів, коли навчальна інформація подається у максимально придатному вигляді для усіх учасників процесу, це можливо. **Роль асистента вчителя** посилюється, а злагоджена командна робота посилює успішність навчання. Асистент вчителя продовжує забезпечувати особистісно зорієнтоване спрямування освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами та досягнення ними результатів навчання, передбачених відповідним державним стандартом. Асистент вчителя, який є учасником команди психолого-педагогічного супроводу, забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу для

дитини та в умовах дистанційного навчання продовжує виконувати свої функції, визначені у посадовій інструкції, затвердженій керівником закладу, а також виконувати функції відповідно до примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини.

У форматі онлайн навчання іноді виникають питання «Що ж конкретно має робити асистент вчителя?». Такі напрацювання вже є:

- модерувати онлайн-урок;
- допомагати вчителю під час уроку;
- надавати додаткові пояснення учням в межах визначеного часу після уроку;
- записувати офлайн урок для всіх дітей;
- спостерігати за роботою дітей та аналізувати їхню роботу;
- допомагати адаптувати і модифікувати матеріали вчителю;
- консультувати батьків.

Асистент вчителя може залишитися з дітьми, які потребують додаткового роз'яснення, допомоги, коригування виконання домашнього завдання тощо по завершенню уроку. Для дітей важлива систематична робота, підтримка, допомога, яку вчителі, асистенти, спеціальні педагоги і психологи виконують. Під час тривоги, якщо заняття відбуваються в закладі освіти, асистент учителя/дитини допомагає спускатися до укриття та перебуває в укритті разом з дітьми.

Поєднання очної форми з дистанційною набуло особливої популярності в Україні. Організуючи **змішане навчання** в закладі освіти бажано врахувати, що особистісно зорієнтована модель навчання, де навчання відбувається за індивідуальною освітньою траєкторією (очно і паралельно за електронними ресурсами, підручниками, курсами тощо) найбільш доцільна для роботи з дитиною, у якої виникають певні освітні труднощі. Оскільки робота лише онлайн як у гнучкій моделі більш підходить тим дітям, які можуть тривалий час працювати дистанційно і самотійно.

Війна спричинила багато перешкод для подальшого впровадження та удосконалення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Частина дітей випадає з освітнього процесу, якщо їм не надавати підтримку, підключатися, асистувати. Надзвичайно складно реалізувати індивідуальну освітню траєкторію за умов, коли діти не отримують корекційно-розвиткових послуг стільки, скільки вони їх потребують. Є ряд послуг, які спеціалісти можуть надавати лише очно і таким дітям вкрай необхідна щоденна робота після якої може бути помітний результат. Втрачаємо не тільки освітні, але й розвиткові можливості. А ще діти потребують психологічної підтримки. В теперішніх умовах життя батьки стикаються зі складними викликами і психолого-педагогічну підтримку потребують не лише діти, а й батьки. Отже, традиційні та інноваційні форми організації інклюзивного навчання тривають. Проте для дітей з особливими освітніми потребами – це складний процес, який потребує від команди фахівців злагодженої щоденної роботи.

Список літературних джерел:

1. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-20222023-navchalnomu-roci>
2. Квітка, Н.О. (orcid.org/0000-0002-8885-1883) (2022) *Використання електронних ресурсів у процесі дистанційного навчання дітей з особливими потребами* In: Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки 16-24 травня 2022 року Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, стор. 56-61.

Кисла Оксана Петрівна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА

Втрата набутих навичок мовлення, соціальної комунікації та соціальної взаємодії на ранньому етапі розвитку дітей є одним з важливих діагностичних критеріїв синдрому Ретта (СР), що виявляється як психоневрологічне спадкове захворювання, яке зустрічається майже виключно у дівчаток з частотою 1 на 10000-15000 випадків та є причиною тяжкого порушення інтелекту. Розлад викликає неврологічну затримку розвитку, що виявляється у різноманітних порушеннях, таких як втрата цілеспрямованих рухів, набутого мовлення, апраксії, атаксії, дисфункціях дихання, м'язового тону та ін. Через особливості організації нервової системи особи з синдромом Ретта з раннього віку позбавлені форм навчання, які полягають в передачі досвіду під час наслідування та спілкування, мають труднощі у соціальній взаємодії, становленні соціальних стосунків та позитивних контактів з однолітками. Специфіка порушень розвитку зумовлює виникнення особливих умов, в яких відбувається взаємодія дитини з оточуючими. У цьому контексті затримка психічного розвитку потребує окремого вивчення через комплексний характер такого порушення та його впливу на міжособистісну взаємодію дитини з оточуючими насамперед через труднощі, які виникають під час їхньої комунікації.

Діти з синдромом Ретта мають низький рівень комунікативної поведінки, тому потребують постійного комплексного супроводу в усіх ситуаціях. Поряд із низкою супутніх захворювань, таких як судоми, дисфункції дихання, порушення сну, сколіоз, синдром Ретта викликає затримку розвитку та низку рухових порушень. світом [1].

Важливо відзначити, що існують основні симптоми, які особливо впливають на звичайне залучення до навчальної діяльності: 1) майже повна втрата експресивного мовлення; 2) порушення ходи або відсутність здатності

ходити, знижений м'язовий тонус, судомний синдром або епілепсія, сколіоз, проблеми з диханням, порушення сну, затримка росту голови, ніг та рук; 3) розвиток стереотипів рук (миття/стиснення/плескання в долоні, постукування/стимулювання рота). З огляду на те, що оцінка залученості до навчальної діяльності залежить певною мірою від експресивного мовлення та використання рук, це є наступним освітнім бар'єром для осіб із синдромом Ретта (Roseetal., 2013).

Синдрома Ретта – це прогресуючий розлад нервової системи, що пов'язаний з тяжкою інтелектуальною недостатністю, порушенням спілкування, аутичною поведінкою та стереотипними рухами рук. Дефіцит візуальної інформації, сенсорно-пізнавального та рухового досвіду ускладнюється їх інтелектуальною обробкою, створюючи специфічні утруднення при взаємодії з навколишнім світом [4].

Сучасні дослідження Міжнародного фонду синдрому Ретта демонструють, що такі неврологічні порушення потребують системного психолого-педагогічного та медичного супроводу починаючи з раннього віку. Саме за такої умови відбувається відновлення та підтримка розумових, мовленнєвих, психомоторних та дихальних функцій у людей з синдромом Ретта. Програма корекційної допомоги має бути комплексною та включати роботу медичних фахівців, психологів, педагогів, реабілітологів. Стимуляція психомоторного розвитку має проводитися найрізноманітнішими способами: індивідуально з використанням спеціальних технічних засобів або без них; із залученням батьків та без них; в групі з іншими дітьми. Поведінкова терапія є допоміжною до попередніх видів корекції дітей з синдромом Ретта та використовується, зокрема, для зниження проявів аутоагресії.

На жаль багато дітей з порушеннями центральної нервової системи не оволодівають мовленням як засобом комунікації. У зв'язку з труднощами безпосереднього впливу на становлення соціально-комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта, важливим є застосування опосередкованих стратегій

впливу на стан їхнього пізнавального, психомоторного, соціального та комунікативного розвитку .

Характеризуючи особливості соціально-комунікативного розвитку у дітей з синдромом Ретта, науковці виділили низку особливостей, а саме: втрату набутих навичок мовлення, нездатність орієнтуватися в ситуації, відсутність реакції на мовлення інших людей, вокалізації, порушення вербальної комунікації, нездатність до спонтанного узагальнення. Спектр порушень комунікації при синдромі Ретта дуже широкий, проте, найхарактернішим є порушення соціального аспекту. Багато аспектів благополуччя та функціонального стану дітей з синдромом Ретта залежить від раннього втручання та правильно організованої інтенсивної програми раннього розвитку, спрямованої на підтримку та психокорекційну допомогу таким дітям [5].

Дослідження науковців Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі констатують факти про клінічно значне покращення мовленнєвих і когнітивних навичок у дітей з СР на основі раннього інтенсивного втручання в розвиток (Денверська модель раннього втручання), яке складалося зі спеціального навчання рухам та виконанні вправ у поєднанні з соціальним, когнітивним і сенсорним збагаченням, покращення функції загальної моторики [2].

Поліпшення функціональної працездатності позначається на покращенні психоемоційного стану, підвищенні активності щодо реагування на навколишній світ, розвитку соціально-комунікативних навичок. Використання додаткових та альтернативних програм полегшує розуміння комунікативних сигналів дітей з серйозними руховими та комунікативними порушеннями.

Використання музичної терапії, також впливають на взаємодії, що викликає великий інтерес і мотивує багатьох дітей з СР, розвиваючи зорову та слухову увагу, оскільки концентрація на певному об'єкті для них є ускладненою. Для розвитку моторної активності за допомогою музикотерапії використовують ударні інструменти, які дають можливість вивести стереотипні рухи на довольний рівень, що призводить до зниження стереотипій. За допомогою музичних інструментів покращується можливість розвитку та

створює зв'язок між комунікативним партнером, розширюються комунікативні можливості без використання технічних засобів. [3].

Останні технологічні інновації (наприклад, технологія стеження за очима), спрямовані на покращення спілкування, а також полегшують розуміння комунікативних сигналів дітей з важкими руховими та комунікативними порушеннями. Рання практика втручання може покращити якість спілкування та зробити надійнішими висновки під час навчання та оцінювання когнітивної сфери [2; 5].

Таким чином, на сьогодні існує нагальна потреба розробки спеціальних методик, спрямованих на розвиток навичок комунікації та подолання бар'єрів, які перешкоджають своєчасному та ефективному вирішенню комунікаційних проблем та бажань у осіб з синдромом Ретта. Потрібно розуміти, що комунікативні навички можуть сприяти соціалізації, що має потенціал для покращення розвитку, догляду та здоров'я для людей із синдромом Ретта та іншими подібними складними розладами спілкування. На даний час використовується незначна кількість методик діагностики психологічного статусу дитини CP.

Під час обстеження спеціалісти застосовують комунікаційну матрицю (Communication Matrix), яка допомагає зрозуміти навички спілкування та допомагає виміряти потреби на ранніх етапах спілкування. Комунікаційна матриця має сім рівнів комунікативної поведінки: переднавмисна поведінка; навмисна поведінка; нетрадиційне спілкування; традиційне спілкування; конкретні символи; абстрактні символи; мова. Матриця допомагає відстежувати динаміку та ставити цілі в розвитку дитини. Також спеціалісти застосовують стандартизоване спостереження (Wigram), що включає оцінку чотирьох сфер: загальна здатність дитини до взаємодії та сприйнятливості до зовнішніх впливів (увага, активність в процесі взаємодії, чутливість дотактильних контактів тощо); особливості комунікації (розуміння мовлення, експресивне мовлення, виразність міміки та жестів тощо); музична поведінка (уявлення про ритм, можливості спільної гри з психологом та педагогом,

переключення в процесі гри); моторні навички (утримання рівноваги, постави, рухливість, операції руками, можливості вставати тощо).

Важливо застосувувати спеціальні методики для оцінювання невербального стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з СР раннього віку. Оцінка складна, оскільки більшість невербальна, без цілеспрямованого використання рухових функцій рук. Для спілкування використовуються різні рухи тіла, вирази обличчя, рухи очей і вокалізація. Для більшості комунікативних функцій використовуються невербальні комунікативні форми. Соціально-комунікативні дефіцити присутні до регресії та зберігаються після регресу. Оцінка соціально-комунікативних форм і функцій у ранньому віці у дітей із синдромом Ретта може істотно сприяти ранньому виявленню порушення та відбору особистісно-орієнтованих стратегій допомоги та підтримки.

Узагальнення результатів наукових досліджень свідчить про те, що формування соціально-комунікативних навичок у дошкільників з СР не виступало предметом окремих наукових розвідок. Водночас наявна науково-теоретична база зарубіжних та вітчизняних науковців і практиків містить цінні рекомендації щодо діагностики, раннього супроводу та розвитку соціально-комунікативної діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в тому числі, – із синдромом Ретта. Зокрема, науково обґрунтовано необхідність організації спеціального навчання з опорою на потенційні можливості та максимальне використання їх в процесі формування саме соціально-комунікативних навичок в дошкільному віці, який є сенситивним періодом для їх розвитку. Проблема формування комунікативних навичок у дітей з СР на ранніх етапах розвитку практично залишилася поза увагою вітчизняних дослідників, з чим і пов'язана відсутність конкретних даних у спеціальній психолого-педагогічній літературі.

Список літературних джерел:

1. Ahonniska-Assa J., Polack O., Saraf E., Wine J., Silberg T., Nissenkorn A., Ben-Zeev B. Assessing cognitive functioning in females with Rett syndrome by eye tracking methodology. *Neurol* 2018 Jan; 22(1).
2. Bibat G., Smith-Hicks C. L., Gupta S., Ewen J.B., Hong M., Kratz L., Kelley R., Tierney E., Vaurio R., Sanyal A., Yenokyan G., Brereton N., Johnston M. V., Naidu S. Randomized open-label trial of dextromethorphan in Rett syndrome. *Neurology* 2017 Oct 17;89(16).
3. Chou M. Y., Chang N. W., Chen C., Lee W. T., Hsin Y. J., Siu, K. K., Hung P. L. The effectiveness of music therapy for individuals with Rett syndrome and their families. *Journal of the Formosan Medical Association* 2019 Dec, 118 (12).
4. Neul J.L., Kaufmann W.E., Glaze D.G. Rett syndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Ann Neurol.* 2011 Dec; 68(6).
5. Chen Y., Smith L.B. Joint attention without gaze following: Human infants and their parents coordinate visual attention to objects through eye-hand coordination. *PLoS One* 2013 Nov, 8(11).

Кобильченко Вадим Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ

У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Соціальний розвиток особистості є одним з аспектів соціалізації, її засобом і результатом, який розуміється в культурології, соціології та філософії як тривалий процес операційного оволодіння дитиною певними програмами діяльності та поведінки, характерними для тієї чи іншої культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом суспільних знань, цінностей і норм; як процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціального досвіду. Отже, під терміном «соціалізація» розуміється процес входження дитини в нову

соціальну спільність, присвоєння нею нової системи цінностей, норм і відносин.

Термін «соціалізація» відповідає тим психологічним концепціям, які стверджують, що людина на момент народження є асоціальною істотою. Відповідно до цього, соціалізація – це процес перетворення асоціального індивіда у соціальну особистість, що володіє прийнятними в суспільстві формами поведінки, необхідними соціальними нормами та ролями. Такий погляд на розвиток соціальності людини є найбільш характерним для психоаналізу, проте ідея соціалізації у психоаналізі практично не розглядається. Натомість, дана ідея знайшла широке застосування у американській соціальній психології – у теоріях соціальних ролей та соціального наuczіння.

Це стає цілком зрозумілим, якщо розглядати соціалізацію як результат соціального наuczіння, основними видами якого є: оперантне, вікарне та вербальне (символічне) наuczіння. Усі наведені види наuczіння являють собою основні способи отримання життєвого досвіду. Тобто, під соціалізацією слід розуміти процес засвоєння індивідом досвіду суспільного життя та соціальних стосунків. Внаслідок соціалізації людина набуває тих особистісних рис і якостей, соціальних ролей, форм поведінки, цінностей та переконань, які необхідні їй для нормального життя у суспільстві. Соціалізація передбачає активну участь самого індивіда в освоєнні культури людських стосунків, та у формуванні певних соціальних норм, ролей і функцій, отриманні знань та умінь, необхідних для успішної реалізації даних стосунків. Отже, завдяки соціалізації люди вчаться жити спільно та ефективно взаємодіяти між собою.

Соціалізація детермінована певними чинниками: соціальними інститутами; взаємовпливом людей у процесі спілкування та спільної діяльності; первинним досвідом, що пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм поведінки; процесами саморегуляції, що співвідносяться з поступовою заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки на внутрішній самоконтроль.

Механізм соціалізації можна охарактеризувати як поступове розширення, на основі набутого індивідом соціального досвіду, сфери його діяльності й спілкування, як процес становлення самосвідомості й активної життєвої позиції.

Таким чином, розширення та поглиблення соціалізації індивіда відбувається у трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості. У сфері діяльності соціалізація виявляється в розширенні видів діяльності, її осмисленні індивідом. У сфері спілкування відбувається розширення кола спілкування, збагачення його змісту, пізнання інших людей, розвиток умінь спілкування. В сфері самосвідомості формується образ власного «Я» як активного суб'єкта діяльності, загальна самооцінка, відбувається осмислення своєї соціальної приналежності, соціальної ролі.

Особливе значення у соціалізації індивіда має розвиток його контактів з іншими людьми, оскільки завдяки цим контактам дитина починає правильно сприймати й оцінювати себе та інших. Крім того, саме у процесі соціальної взаємодії, яку індивід інтеріоризує, він стає особистістю, набуває здатності бути не тільки об'єктом, а й суб'єктом соціальних впливів.

На етапі дошкільного дитинства складається нова соціальна ситуація розвитку, провідною діяльністю стає гра, під час якої дошкільники з порушеннями зору опановують інші види діяльності, засвоюють соціальні цінності та норми, взаємодіють з однолітками, внаслідок чого у них виникають важливі новоутворення у психічній та особистісній сферах, відбувається інтенсивний інтелектуальний та моральний розвиток дитини, формується готовність до навчання у школі.

Зазвичай соціалізація проходить етапи, що збігаються з так званими життєвими циклами. Вони позначають найважливіші віхи в біографії дитини, які цілком можуть служити якісними етапами становлення соціального «Я». Життєві цикли пов'язані зі зміною соціальних ролей, з придбанням нового статусу, відмовою від колишніх звичок, оточення, дружніх контактів, зміною звичного способу життя. Кожен раз, переходячи на нову сходинку, вступаючи в

новий цикл, людині доводиться багато чому перенавчатися. Цей процес розпадається на два етапи, які отримали в науці назви «десоціалізація» і «ресоціалізація».

Серед причин десоціалізації зокрема можна назвати порушення первинної соціалізації, а саме: нездоровий психологічний клімат родини, неправильне виховання в родині, неповна родина, виховання поза родиною. У нездоровий психологічний клімат родини свій внесок роблять конфлікти її членів, а також невпевненість у собі батька, тривожність, емоційна нестійкість, ригідність матері тощо. Матері взагалі частіше батьків обумовлюють відхилення в особистісному розвитку дітей.

Залежно від причин, що її викликали, десоціалізація зумовлює принципово різні наслідки для особистості. У разі вимушеної десоціалізації її причиною є різка і несприятлива зміна соціальних умов. Нездатність особистості витримати тиск соціальних обставин штовхає її до ілюзорного відходу від реальності.

Натепер в Україні другий рік поспіль триває повномасштабна воєнна агресія, яку розв'язала російська федерація. На нашу думку, війна, без сумніву, є тим чинником, який породжує десоціалізацію дитини з порушенням зором, позаяк більшість дітей були змушені покинути рідні домівки і перебувають у внутрішній та зовнішній еміграції, деякі діти втратили свої родини або місяцями змушені переховуватись у підвалах та бомбосховищах, що унеможлиблює їх перебування в закладах дошкільної освіти, як це було понад рік тому. При потраплянні в такі екстремальні соціальні умови дитина може психічно та морально деградувати, оскільки те виховання і та соціалізація, яку дитина отримала перед цим, не могли підготувати її до виживання в подібних умовах.

Видатний американський соціолог Ірвінг Гоффман, визначив наступні ознаки десоціалізації: ізоляція від зовнішнього світу; постійне спілкування з одними і тими ж людьми; втрата колишньої ідентифікації; перейменування, заміна старого імені на «номер», і отримання статусу («депортований»),

«емігрант», «хворий» тощо); заміна звичної обстановки на нову, знеособлену; відвикання від старих звичок, цінностей, звичаїв і звикання до нових; втрата свободи дій.

Ресоціалізація означає засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість колишніх, недостатньо засвоєних або застарілих. У зарубіжній літературі під цим розуміється заміщення старих зразків поведінки і установок новими в міру переходу від однієї стадії життєвого циклу до іншої. Ресоціалізація – це процес повторного проходження соціалізації.

Таким чином, ресоціалізація та десоціалізація – це два стани, або форми прояву, соціалізації. Перша говорить про перенавчання в нових соціальних умовах (наприклад, еміграція в іншу країну). Друга свідчить про втрату раніше придбаного соціального досвіду в екстремальних умовах (наприклад, депортація).

У педагогіці ресоціалізація – це засвоєння нових навичок і цінностей, які повинні замінити колишні застарілі або недостатньо засвоєні. Весь цей процес спрямовується на осіб, які мають різні види відхилень у поведінці. Мета, яку переслідує ресоціалізація, – це відновлення втраченого соціального статусу, а також переорієнтація негативних установок. Вирішення даного завдання криється в позитивному ставленні педагогічно орієнтованого середовища до особистості.

У психології ресоціалізація завжди пов'язана з процесом десоціалізації. Іншими словами, ресоціалізація в психології — це досить цілеспрямований процес відновлення культурних і соціальних установок особистості, які були порушені внаслідок десоціалізації. Слід зазначити, що в дошкільному віці психіка вкрай пластична і діти легше піддаються процесу ресоціалізації. Крім того, в дитячому віці не так міцно сформовані різні соціальні та культурні зв'язки, тому робота по їх відновленню не настільки об'ємна.

Сім'я має приймати активну участь в ресоціалізації дитини. Річ у тім, що родина є першою й головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини дошкільного віку й виконує функцію

первинної соціалізації. Роль родини полягає у поступовому введенні дитини в суспільство. Первинна соціалізація у формуванні особистості відіграє особливо важливу роль, коли дитина ще несвідомо засвоює зразки й манеру поведінки, типові реакції старших на ті або інші проблеми. Крім того, в сім'ї дитина не тільки набуває перші соціальні знання і навички, а й повторно напрацьовує нові, позбавляючись від старих.

Таким чином, ресоціалізація залежить від того, яка атмосфера панує в сім'ї і методи виховання існують по відношенню до дітей. Сім'я – це перший інститут, який навчає дитину головним і важливим соціальним правилам і нормам життя, до яких вона має звикнути. На ресоціалізацію впливають світогляд батьків, їх методи виховання і спілкування з дитиною, рівень довіри і взаємної підтримки.

Головною кінцевою метою практичної психологічної роботи з подолання негативних наслідків десоціалізації дошкільників з порушеннями зору, породжених війною, та їх подальшої ресоціалізації має бути їхнє особистісне благополуччя.

Наостанок зазначимо, що благополуччя особистості по самій своїй природі є інтегральним соціально-психологічним утворенням, яке обумовлено різними факторами й чинниками, має свою складну внутрішню структуру та функції і є одним з головних критеріїв соціалізованості й адаптованості особистості, а також створює необхідні передумови для подальшого розвитку особистості й реалізації її потенціалу. Особистісне благополуччя одночасно є і результатом, і необхідною умовою повноцінного функціонування людини всоціумі, реалізації її внутрішнього потенціалу на різних етапах онтогенезу.

Список літературних джерел:

1. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.

Ковальова Анастасія Павлівна,
магістрантка УДУ імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ

ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ

Суттєві соціальні зміни у нашому суспільстві відображуються на розвитку дитини в сучасній сім'ї. Значна кількість порушень та затримок розвитку людини в дитячому віці робить необхідним вивчення, систематизацію та узагальнення світового досвіду психологічної допомоги. Особливу увагу привертають до себе при цьому порушення функцій уваги та гіперактивність дітей [1]. Сучасний етап розвитку освіти в Україні актуалізує питання всебічного та гармонійного розвитку дітей. Так, одним із ефективних засобів розвитку дитини з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності є використання арт-терапії, яка дозволяє, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, зрозуміти індивідуальність, відчути настрій.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю включений до основних систем діагностики та класифікації психічних розладів – Женевської «Міжнародної класифікації хвороб», у її 11 редакції (МКХ-11), де його позначаються «Синдром порушення активності та уваги / СПАУ» (6A05) та американському «Посібнику з діагностики та статистики психічних розладів» (DSM-IV) [3].

Серед клінічних проявів синдрому гіперактивності відзначаються руховий занепокоєння, імпульсивність поведінки та думок, нездатність вчитися на досвіді та на зроблених помилках, брак уваги, неможливість сконцентруватися, легка переключення з одного завдання на інше без доведення, розпочатого до кінця, розсіяність тощо. Центральним постановки укладання «синдром гіперактивності» вважається розлад уваги [3, с. 4].

Так, ряд дослідників (Є. Збишко, Ю. Мікадзе, К. Островська, О. Ферт та ін.), характеризуючи гіперактивних дітей, відзначають патологічно низькі

показники уваги, пам'яті, слабкість розумових процесів у цілому при збереженому нормальному рівні інтелекту. Довільна регуляція розвинена слабо, працездатність дітей на заняттях низька, стомлюваність підвищена [4, с. 154].

Фахівці виділяють тріаду певних ознак, що є симптомами синдрому дефіциту уваги та гіперактивності у дітей [2]:

1. Надмірна рухова активність, або моторна гіперреактивність, – дитина невгамовно рухається; швидко відгукується сильні, яскраві стимули. При необхідності зберігати вимушену позу, наприклад, сидіти за партою, крутиться, смикає руки або щось у руках.

2. Імпульсивність – виявляється у швидко виникаючих інтенсивних імпульсах-устремліннях. Дитина швидко відгукується на сильні, яскраві стимули.

3. Відволікання – неуважність, дефіцит уваги: пов'язана з труднощами у формуванні довільної уваги, плануванні та структуруванні діяльності, плануванні часу. Такі діти забудькуваті. Відволікаючись на нову активність, втрачають іграшки, речі, не пам'ятають історію дня.

Н. Трофаїла відзначає, що багатьом дітям з гіперактивністю важко контролювати свої агресивні емоції та їх деструктивні наслідки, як у соціальних відносинах, так і в інших сферах життя. Сильна некерованість, спалахи агресії мають властивість «затмарити» свідомість, змушують необ'єктивно сприймати ситуацію як надмірно ворожу і діяти імпульсивно. У стані такої сильної агресії діти з гіперактивністю можуть вдаватися до фізичної агресії, спрямованої на інших, на речі та на себе [4, с. 155].

У відносинах з однолітками гіперактивні діти часто поведуться як агресивні, вимогливі, егоїстичні, у них не розвинене вміння співчувати і співпереживати. Такі діти прагнуть лідерства, не люблять поступатися у чому-небудь і ніколи не визнають свою неправоту, при цьому вони не вміють діяти спільно з іншими, через що інші діти відкидають їхню дружбу [3].

Одним із дієвих засобів корекції емоційно-вольової сфери дитини з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності вважають арт-терапію.

Так, І. Сухіна під «арт-терапією» (англ. *art therapy*) розуміє групу терапевтичних методів, застосування яких передбачає продуктивну художню творчість із використанням ігрових форм, за допомогою яких з'являється можливість зрозуміти несвідомі елементи конфлікту. Такі методи сприяють вивільненню емоцій, стимулюють експресивні здібності та допомагають людині в процесі вербального діалогу з арт-терапевтом зрозуміти та усвідомити сутність своїх проблем, що призводить до позитивних змін внутрішнього стану [3, с. 27].

Відомий науковець І. Середа зазначає, що арт-терапія визначається як технологія цілеспрямованого використання мистецтва як засобу психотерапевтичного та психокорекційного впливу на особистість [2, с. 63]. Вона ґрунтується на переконанні, що внутрішнє «Я» людини відтворюється у візуальних образах щоразу, коли вона малює чи займається ліпленням спонтанно, на відміну від ретельно організованої навчальної діяльності. При цьому головною метою арт-терапії є гармонізація особистості шляхом розвитку її здатності до самопізнання та самовираження.

Як зазначає Н. Квітка, сутність розуміння арт-терапії полягає в тому, що вона є методом психотерапії, що використовує різні види мистецтва (літературу, музику, живопис, скульптуру, кіно, театр, хореографію, фотографію тощо) з метою корекції порушень у дітей з особливими освітніми потребами. Виходячи з того, що арт-терапія – це багатофункціональний засіб, використання її елементів на заняттях сприяє розвитку особистісних можливостей дитини, її інтересів і потреб, поєднує діагностику і розвиток, гармонізує її внутрішній світ, сприяє покращенню або збереженню її здоров'я, позитивно впливає на фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний стан, а також допомагає опанувати певні знання, уміння та навички у закладі освіти [1, с. 6].

Арт-терапевтичні технології сприяють підвищенню адаптаційних можливостей дитини до повсякденного життя в соціумі, знижують втому, ліквідують негативні емоційні стани та їх прояви, пов'язані з навчанням та

вихованням; розвивають внутрішні механізми саморегуляції, відчуття внутрішнього контролю; сприяють вибудовуванню відносин з дитиною на основі любові та взаємної прихильності [5, с. 130–131].

Розглядаючи специфіку використання засобів арт-терапії у контексті психокорекції гіперактивної поведінки дітей старшого дошкільного віку, варто наголосити на тому, що важливим при роботі з гіперактивними старшими дошкільниками є те, що дитина може встановлювати оптимальну для себе дистанцію у відносинах із вихователем, використовуючи художні матеріали як посередників. Крім того, особливе значення має наявність фізичного контакту дитини з різними художніми та природними матеріалами (глиною, гуашшю, тістом, піском, водою тощо). Дитина може самостійно здійснити свій вибір, що дозволяє не лише відреагувати на переживання, а й пожвавити сферу фізичних відчуттів [5].

Наприклад, через малюнок, гру, казку у дитини знаходиться вихід соціально неприйнятним негативним емоціям та почуттям, оскільки вона у процесі роботи знімає напругу. Іноді в процесі створення продукту творчості чи споглядання художнього твору дитина виявляє та усвідомлює сильні почуття, переживання, думки, які у повсякденному житті пригнічуються нею самою і залишаються непоміченими дорослими.

Малювання, ліплення сприяють формуванню навичок внутрішнього контролю, концентрації уваги на відчуттях та почуттях. Активна творча діяльність сприяє зниженню м'язового та емоційного напруження. Такі види діяльності, як малювання пальцями чи ступнями ніг, розвивають у дитини кінестетичне сприйняття.

Таким чином, арт-терапія є ефективним інноваційним засобом корекції емоційно-вольової сфери дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності, позитивними результатами використання якого в роботі з гіперактивними дітьми є [2, с. 64]: 1) виникнення адекватного емоційного реагування дитини на ситуацію (тобто прийнятна реакція, допустима в соціумі); 2) полегшення процесу комунікації; 3) поява можливості невербального контакту, а також

можливість подолати комунікативні та психологічні бар'єри та захист; 4) створення сприятливих умов розвитку саморегуляції і довільності; 5) розвиток почуття внутрішнього контролю; 6) створення умов для експериментування з кінестетичними та зоровими відчуттями; 7) стимулювання розвитку сенсомоторних умінь і загалом правої півкулі головного мозку, що відповідають за інтуїцію та орієнтацію у просторі; тощо.

Список літературних джерел:

1. Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. *Вісник Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України*. 2018. № 8 (10). С. 1–6.

2. Середа І.В., Збишко Є.А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 10. Т. 1. С. 63–66.

3. Сухіна І.В. Гіперактивна дитина. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 40 с.

4. Трофаїла Н.Д. Гіперактивна поведінка дітей дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. 2021. Випуск 79. Том 2. С. 154–157.

5. Ферт О.Г. Особливості планування навчально-виховного процесу для дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2019. Випуск 37. Корекційна педагогіка. С. 129–135.

Ковальова Олена Михайлівна,
вчитель української жестової мови
Комунального закладу «Миколаївська спеціальна школа № 6»
Миколаївської обласної ради
м. Миколаїв, Україна

СПЕЦИФІКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Вже другий місяць як розпочався новий навчальний рік і цього року у закладах освіти України освітній процес організовано в різних формах, зокрема

й батьки з поглядів безпеки мали змогу обирати за якою формою будуть навчатися їх діти. Значна частина батьків та учнів обрали саме дистанційну форму навчання.

Сьогодні я хочу поділитися з вами досвідом та інформацією щодо специфіки проведення уроків української жестової мови (УЖМ) в умовах дистанційного навчання. У цей не простий час дистанційне навчання стало нормою життя, і це нові певні виклики та завдання для вчителів та учнів, особливо для учнів з порушеннями слуху. Досвід дистанційного навчання при пандемії залишив нам чимало інструментів, зокрема, і кращі цифрові навички вчителів. Досвідчені колеги вже працювали над цим питанням і вже існують конкретні рекомендації стосовно он-лайн навчання учнів з порушеннями слуху.

1. Доступність навчальних завдань:

- використовувати наочність, опори у вигляді схем, таблиць тощо, надавати зразок виконання завдання;
- використовувати картки з написаними словами (нові / складні / ключові слова);
- передбачити роз'яснення нових / складних / абстрактних понять з опорою на наочність та досвід дитини;
- забезпечити мовленнєвий та наочно-практичний рівні розв'язання одного й того ж навчального завдання;
- за потреби спрощення текстів до рівня, що дещо перевищує рівень мовного розвитку дитини;
- за потреби збільшення часу на виконання завдань, врахування, що дитина сприймає матеріал на слухо-зоровій основі;
- відповідно до індивідуальних можливостей дитини передбачити види допомоги (опори): демонстрація зразка, виконання частини завдання дитиною спільно з батьками, покрокові інструкції, мінімальний «крок» при переході від одного рівня складності до іншого);
- повторюваність у навчанні, визначити необхідну частоту повторення виконання завдань, засоби та частоту релаксації (відпочинку, переключення);

- за потреби скорочення обсягу, зниження ступеня складності матеріалу завдання;

- дотримуватися наступності у викладанні курсу, матеріали мають бути максимально взаємопов'язані між собою;

- створювати умови для комунікації, ініціювати спілкування.[1]

2. Технології та інструменти

Умови дистанційного навчання вимагають від вчителів використання різних інструментів і технологій.

Основні з них:

- відеоконференційні платформи, такі як Zoom, Google Meet, завдяки яким вчителі і учні можуть зустрічатися в онлайн-середовищі;

- цифрові дошки або планшети, які можна використовувати для пояснень;

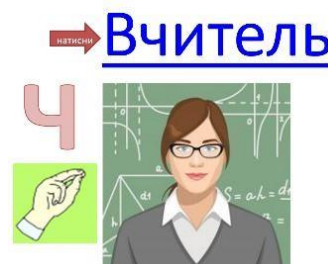
- мультимедійні матеріали, які допомагають ілюструвати концепцію та збагачувати уроки.

Сьогодні я розкажу як за допомогою трьох інтернет ресурсів можна урізноманітнити урок УЖМ. Ці ресурси не нові я думаю ви з ними знайомі і багато разів використовували на своїх уроках. learningapps.org і wordwall, але у поєднанні зі електронним словником Spreadthesign ми можемо створювати інтерактивні вправи саме для дітей з порушеннями слуху.

Під час дистанційного навчання і не тільки вчителі УЖМ стикаються з нестачею демонстраційного матеріалу, ми не можемо скористатись готовими презентаціями які пропонує нам мережа інтернет, так як це можуть зробити вчителі з інших предметів, наприклад для НУШ зараз багато цікавого матеріалу. Нам, вчителям жестової мови доводиться на кожний урок створювати власні презентації від початку і до кінця і це дуже кропітка робота яка забирає багато часу.

Рекомендацій стосовно створення презентацій:

1. Презентація не повинна бути перенасичена текстом.
2. Однотонний світлий(білий) фон слайдів.



3. При поясненні слова на слайді лише слово і малюнок до нього, при необхідності опорні позначки.

4. Залишати активне посилання на електронний жестовий словник.

У випадку якщо дитина не запам'ятала під час уроку жестову лексику, або можливо пропустила урок через «Повітряну тривогу», хворобу у неї повинна бути можливість переглянути відео жестів. В цьому нам знов допомагає активне посилання на електронний словник, учень натискає на слово і переходить на відео з жестом.

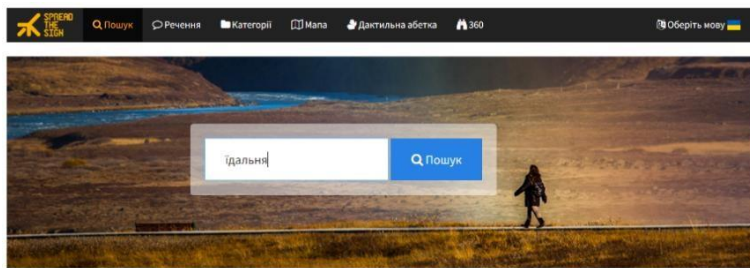
*Вісімнадцяте вересня
Класна робота
Приміщення школи.
Жестова лексика:
спортивна зала, актовна зала,
медпункт, їдальня, майстерня,
кабінет директора.*



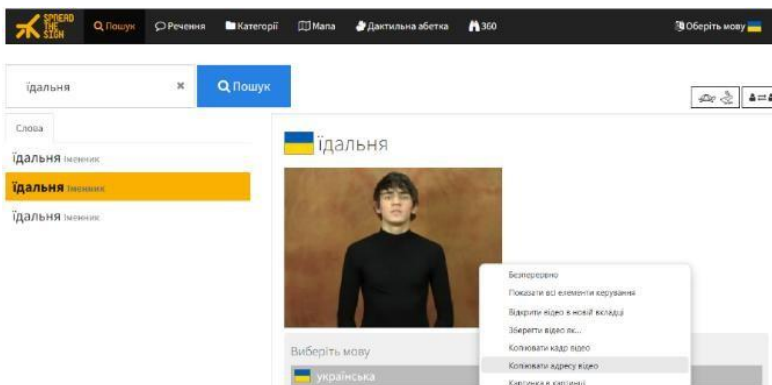
Натисни на слово і побачиш жест.

Покрокова інструкція на прикладі слова «їдальня»:

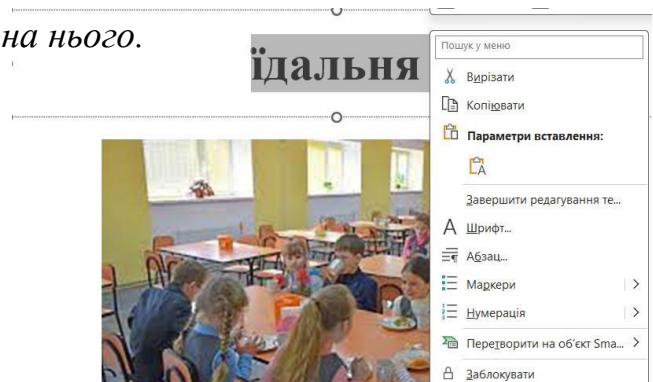
Крок 1. Знаходимо потрібне нам слово у словнику.

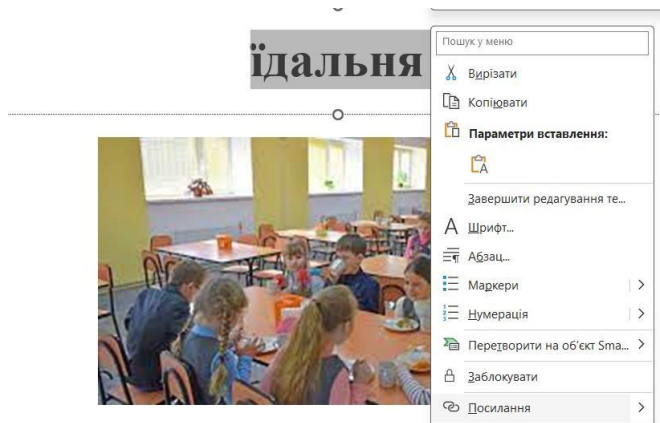


Крок 2. Скопіювати адресу відео.



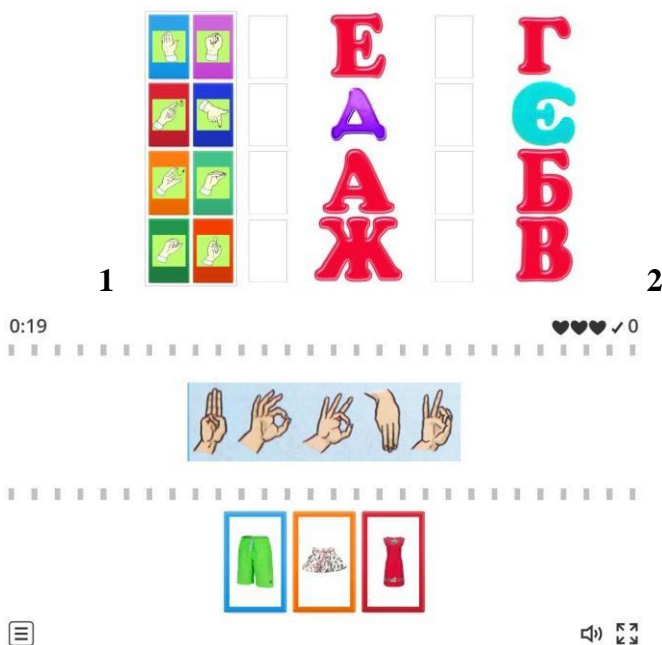
Крок 3. Виділяєм необхідне нам слово в презентації, з переліку запропонованих дій обираємо «посилання». З'являється посилання яке ми копіювали, потрібно просто натиснути на нього.



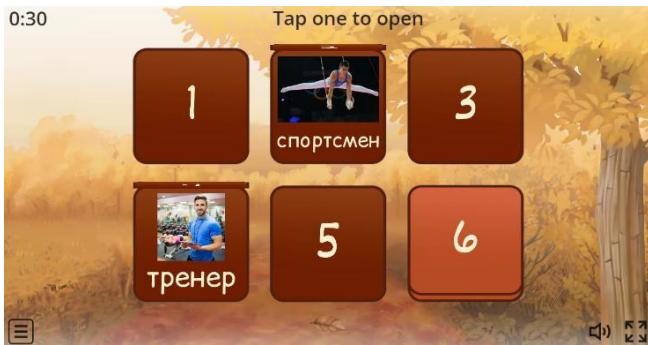


Повернемося до створення інтерактивних вправ за допомогою learningapps.org і wordwall та електронного словника Spreadthesign.

На платформі wordwall можна створювати різні вправи за допомогою зображень дактиля.

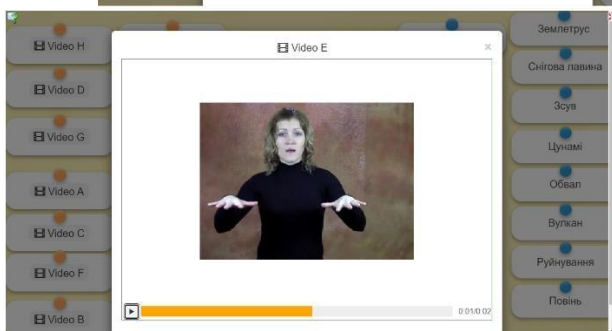
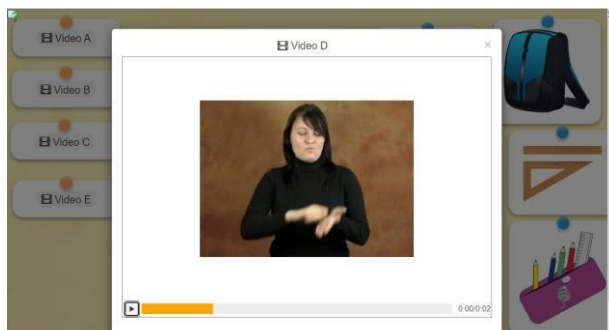


Або звичайні вправи можна використовувати в якості закріплення жестової лексики, вивченої під час уроку.



Онлайн-сервіс learningapps.org дозволяє нам створювати вправи з відео контентом.

Завдання вправи полягає в тому щоб поєднати відео жесту з відповідним малюнком, для молодших учнів, і зі словом для старших учнів. Для створення цих вправ знов використовується сайт з електронним словником.



3. Оцінювання.

Методи оцінювання знань та навичок учнів також повинні бути адаптовані до онлайн-середовища. Незважаючи на силу-силенну різних платформ для дистанційного навчання, відновлення навчального процесу зараз

– це більше не про конкретні досягнення у вивченні мови, а про психологічну підтримку дітей у складний час. Все тому, що українські діти знаходяться у різних життєвих обставинах.

4. Виклики та переваги

На завершення про переваги та виклики, пов'язані з проведенням уроків жестової мови в дистанційному форматі:

Переваги: Доступність для учнів з усього світу. Ми знаємо що багато дітей знаходяться за кордоном, деякі навіть залишаються на окупованих територіях, і вони продовжують навчатись в наших українських школах. Технології дистанційного навчання дають змогу не втрачати зв'язок зі своїми школами. Компенсувати відсутність на онлайн-уроці та отримати результат – учні можуть надолужити пропущене, переглянувши презентацію уроку, ознайомившись із електронними освітніми ресурсами, виконавши завдання.

Виклики: Технічні труднощі. Відсутність достатньої кількості комп'ютерів у сім'ї, проблеми з доступом до інтернету чи інші труднощі можуть завадити учням відвідувати онлайн-уроки.

- відсутність фізичного контакту. Особливо це у дітей початкових класів. Тут на допомогу вчителям приходять батьки, які знаходяться поруч з дитиною під час уроку. Батьки в цьому випадку беруть на себе роль асистента, і разом з дитиною вивчають жестову мову, що звісно позитивно впливає на навчання дитини.

Перехід на дистанційну освіту відбувається вже досить довго, тому існує безліч додатків, які дозволяють вчитись онлайн. Війна не може тривати вічно, але зараз треба докладати зусиль, щоб долати труднощі разом, бо майбутнє в руках наших дітей, і ніхто крім нас не допоможе їм зробити до нього перший крок.

Список літературних джерел:

1. Литовченко С. Дистанційне навчання дітей з порушеннями слуху: рекомендації учасникам команди супроводу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 3-4 (97-98). С. 301-311.

Когтєв Андрій Валентинович,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА
ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ:
МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ, ПОГЛЯД У МАЙБУТНЄ

Ключовими викликами освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в умовах війни є насамперед нестабільні умови навчання, обмеженість способів організації навчально-пізнавальної діяльності цієї категорії учнів, зниження мотивації та нестабільний психоемоційний стан як учнів, так і вчителів. Серед основних втрат в освітньому процесі слід виділити зміну форми здобуття освіти, переведення здобувачів освіти спеціальних закладів з очної цілодобової навчально-виховної та корекційної роботи з ними на дистанційне навчання. А повітряні тривоги, відключення електроенергії, перебої з Інтернетом суттєво вплинули на результати навчання учнів. Слід відзначити, що серед учнів з ООП дуже мала кількість тих, хто володіє вміннями, необхідними для самостійного навчання, а саме: вміння планувати час, організувати свою роботу, самостійно виконувати завдання, здійснювати самооцінювання. А надолуження навчальних втрат шляхом самостійного опрацювання навчального матеріалу може бути малоефективним для більшої частини учнів. Спостерігається збільшення кількості учнів, які відчувають тривожно, напружено, втомлено.

Щоб успішно подолати ці та інші виклики, що спричинила війна, слід переорієнтувати освітній процес із загальноосвітнього на профільний, використовуючи при цьому компетентнісний і діяльнісний підходи, щоб школярі здобували не загальні знання, а знання, які допомагають їм у реальних життєвих ситуаціях.

Сподіваюсь, що історія і досвід Харківської спеціальної школи для дітей з порушеннями слуху з цього приводу стане в нагоді. Адже, як говорить народна

мудрість: «Хто не знає свого *минулого*, той не вартий *майбутнього*, хто не відає про славу своїх предків, той сам не вартий пошани».

Перша спроба організувати школу для глухонімих дітей у Харкові була зроблена ще у 1868 році мешканцями Харкова Андрієм Бахметьєвим та Олександром Прозоровим.

27 листопада 1868 приватна школа для глухонімих офіційно почала функціонувати. Спочатку в ній налічувалося лише 11 дітей, яких А. Бахметьєв та О. Прозоров навчали дактильно-жестовим методом.

15 листопада 1896, за ініціативи священика Пантелеймонівської церкви Василя Вєтухова, відкривається спеціальне училище для глухонімих дітей.

У травні 1897 у школі навчалось вже 30 дітей. Окрім цього, до Харкова почали прибувати глухонімі з інших міст з єдиною метою – вступити до училища і здобути освіту.

1898 рік – училище мало вже два відділення: мимічне, яким керував А. Бахметьєв, і звукове на чолі зі К. Ждановою. У 1900 році Харківське училище глухонімих перейшло до нового будинку, обладнаного найнеобхіднішим. Система навчання в закладі була чотирикласна. Термін навчання на мимічному відділенні складав 4 роки, а на звуковому – 6. Навчальний план і програми з окремих навчальних предметів прирівнювалися до програм народного училища. Методика навчання була такою ж. Навчальні предмети, які вивчалися в училищі, наближалися до курсу початкової школи.

Особливу увагу в училищі приділяли професійно-трудовому навчання і вихованню. У 1904 році зробили прибудову до будинку училища, в приміщенні якої професійна підготовка глухонімих учнів почала здійснюватися з таких ремесел: 1) столярне і токарне; 2) плетіння кошиків з лози; 3) малювання; 4) іконопис; 5) рукоділля для дівчаток з навчанням їх крою та шиття на машинці. Також в училищі приділялась увага і сільськогосподарській праці. Особливою повагою серед учнів користувалося бджільництво. Учні самостійно виготовляли майже всі предмети, необхідні в буденному вжитку. Успішно

працювала палітурна майстерня, майстерні іконопису та взуттєва, які виготовляли необхідні речі не лише для училища, а й на продаж.

Школа для глухонімих дітей у Харкові була найбільшою серед подібних спеціальних закладів наприкінці XIX – початку XX ст. на території України.

З 1917 року Харківська школа для глухих дітей була включена в загальну систему народної освіти. А вже у 1923 році заклад працює як дослідна школа для глухонімих дітей.

У роки II Світової війни, під час окупації Харкова гітлерівцями, школа була евакуйована у Самарканд, де продовжила навчати глухих дітей. Одразу після звільнення Харкова від нацистських агресорів у серпні 1943 року школа повернулася у рідні стіни та відновила навчання. Вже на початку 1944 року в ній навчалося 80 нечуючих дітей.

1956 – 1957 р.р. - школа включається до експерименту за принципом формування мовного спілкування глухих дітей під керівництвом С. О. Зикова.

1960 – 1965 р.р. - школа проводить експериментальну роботу з предметно–практичного навчання глухих дітей.

У 1988 році педагогічний колектив школи включається в роботу по створенню та апробації програм зі скорочених строків навчання.

У 1990 році побудовано нове приміщення школи–інтернату.

1995 рік – школа стає експериментальним майданчиком Інституту дефектології АПН України за темою: –Оновлення змісту навчання, виховання і трудової підготовки учнів на основі відродження народних ремесел та традицій, використання засобів індивідуальної корекції».

2006 рік – по закінченні 10-річного експерименту, за результатами якого, колектив закладу нагороджений Почесною грамотою АПН України за активну участь у дослідницькій діяльності.

У школі працюють майстерні з художнього розпису керамічних виробів, писанкарства, української народної вишивки, ткацтва, гончарства, художнього розпису деревини, художнього розпису тканини (батику).

У закладі освіти працює власна театр-студія –Алісаll, в якій діти займаються акторською майстерністю, сценічним мистецтвом, моделюванням і дизайном костюмів до своїх виступів, мають змогу розвинути свої здібності і таланти та втілити їх у життя.

У 2002 році педагогічний колектив школи за впровадження у практику роботи спеціальних шкіл України новітніх технологій нагороджується Почесною грамотою АПН України. В цьому ж році відкриваються дошкільні групи для дітей 3 – 5 ти років, а колектив поповнюється молодими педагогічними кадрами.

26 листопада 2012 року на території школи відбулося урочисте відкриття каплички Агапіта Печерського.

З 2012 року школа бере участь у міжнародному проекті «Сприяння освіті» за Програмою розвитку конструктивних здібностей у дітей дошкільного віку «ЛЕГО – конструювання». Проведення занять із різних видів діяльності з використанням ЛЕГО – технологій сприяє якісному розвитку індивідуальності та творчості наших вихованців.

Протягом усієї історії закладу велика увага приділяється пошуку найбільш ефективних напрямків соціальної адаптації глухих у суспільство чуючих. Досягненню цієї мети сприяє розробка, удосконалення та впровадження інтерактивних методів та інноваційних технологій, які дають можливість підвищити якість освітнього процесу, розкрити потенціал кожної дитини. Ведеться активна робота з обдарованою молоддю.

Учні закладу ведуть активну громадську діяльність. Не тільки беруть участь у запропонованих проектах, а й створюють свої власні, такі, як «Почути серцем». Проект втілено за підтримки Unicef, UPSHIFT Україна та фонду «Професійний розвиток Харкова». Учень школи Чарушин Володимир – капітан цього проекту у жовтні 2019 року представив його у Верховній Раді України та на засіданні Генеральної асамблеї ООН у Нью-Йорку, де розповів про проблеми глухих і можливі шляхи їх подолання.

Школа обладнана якісною сучасною звукопідсилюючою апаратурою як колективного, так і індивідуального користування, комп'ютерами зі спеціальними навчально-корекційними програмами та слуховими тренажерами. Також у навчальному закладі функціонують лінгафонний кабінет та кабінет реабілітації з найсучаснішим ліцензійним забезпеченням для проведення фронтальних занять з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови.

У школі працюють спортивні секції з легкої атлетики, футболу, волейболу, баскетболу, настільного тенісу, шахів, спортивного орієнтування, дзюдо, гольфу.

Школа виховала десятки дефлімпійських чемпіонів, які гідно представляють наше місто і нашу державу на світовій арені.

У нашому дружньому колективі працюють висококваліфіковані педагоги, справжні майстри своєї справи, сповнені ідей і задумів, як зробити спеціальну освіту осіб з порушеннями слуху зручною, цікавою, максимально ефективною для найкращої соціалізації їх у суспільство.

«Харківська спеціальна школа № 5» Харківської обласної ради – другий дім, місце натхнення та творчості, навчання та реабілітації...

Так було. Але... 24 лютого 2022 року війська Російської федерації віроломно вторглися на нашу рідну землю. Не обійшло лихо війни і нашу рідну школу. 15 березня 2023 року рашистська ракета С-300 потрапила в будівлю закладу. Зруйновано дах, знищено навчальні приміщення, розтросчено десятки вікон та дверей, пошкоджено стіни та перекриття між поверхами.

Не зважаючи на усі складнощі, які принесла нам війна, заклад продовжує свою роботу і ми робимо все можливе і неможливе аби діти з порушеннями слуху отримували гідну освіту, мали змогу максимально комфортно соціалізуватися у суспільстві, почували себе рівними серед рівних у сучасному світі.

Список літературних джерел:

1. Історія Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 5».

Харківської обласної ради [Електронний ресурс] Режим доступу:

<https://internat-gluh.ptu.org.ua/nasha-istoriya/>

Корнійчук Наталя Петрівна,
вчитель КЗ «Вознесенська спеціальна школа»
Миколаївської обласної ради
м. Вознесенськ, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Початок ХХІ століття в Україні характеризується стрімкою інтенсифікацією кількості молодших школярів, які мають порушення когнітивного розвитку. Проблема формування у них синтаксичної сторони мовлення займає важливе місце в сучасній спеціальній педагогіці, а питання методики розвитку мовлення в цьому аспекті залишається одним з найактуальніших. Так, розвиток граматичних понять в учнів з інтелектуальними порушеннями в межах спеціальних закладів освіти є одним ізстрижневих питань, що актуалізуються на порядку денному сучасної системи освіти в Україні, яка орієнтується на інклюзивний вектор, та відповідно має бути в полі зору актуальних завдань розвитку сучасної педагогічної теорії і практики.

Розробкою проблеми формування граматичних понять займалися такі вчені, як: І. Бодуен де Куртене, Д. Бітнер, О. Єсперсен, М. Крушевський, Р. Якобсон та ін. Проблемі використання засобів і прийомів формування граматичної грамотності в учнів з інтелектуальними порушеннями присвятили свої наукові розробки В. Бевз, О. Дубінчук, С. Скафа, Г. Скляніченко, Г. Швець, С. Яценко та ін.

Розглядаючи особливості розвитку граматичних понять у дітей з інтелектуальними порушеннями, перш за все, варто звернути увагу на те, що в українській корекційній педагогіці та спеціальній психології поняття «дитина з інтелектуальними порушеннями» охоплює досить різноманітну за складом групу дітей, яка характеризується тим, що всіх їх об'єднує наявність

органічного ураження кори головного мозку, який носить змішаний, поєднаний характер [3]. Деякі зміни в роботі головного мозку дитини, хоча і з неоднаковою інтенсивністю, все ж захоплюють багато ділянок, порушуючи їх будову і функції. В. Лубковський зазначає, що існують і такі випадки, коли дифузне ураження кори головного мозку поєднується з окремими, більш вираженими локальними порушеннями [2, с. 46]. Це призводить до виникнення у дитини різних, виражених порушень (із різною виразністю), що виявляються у всіх видах її психічної діяльності.

Розвиток мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується двома важливими особливостями [4, с. 25]:

- по-перше, наявністю значної затримки становлення мовлення;
- по-друге, недорозвиненням всіх його компонентів.

Розвиток мовленнєвого (фонематичного) слуху відбувається у дітей з інтелектуальними порушеннями з очевидним запізненням і з явними відхиленнями. Внаслідок цього у них спостерігається відсутність або пізня поява белькотіння. Перші слова вимовляються не в 1–1,5 року, а на третьому, четвертому році життя. У деяких дітей з порушеннями інтелектуального розвитку навіть до 4–5 років відсутнє мовлення [3].

Затримка становлення мовлення виявляється не тільки в розвитку активного мовлення самої дитини, але також у більш пізньому (ніж в нормі) розумінні зверненого до неї мовлення оточуючих. У дітей з інтелектуальними порушеннями страждають усі сторони мовлення: фонематична, лексична та граматична.

У дітей із порушенням інтелекту зустрічаються всі форми мовленнєвих порушень: ринолалія, дислалія, дисфонія, алалія, дизартрія, дислексія, заїкання, дисграфія, афазія та ін. Семантичний дефект є переважаючим в структурі системного мовленнєвого порушення у дітей аналізованої категорії.

Наявні порушення мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризуються стійкістю. Порушення пізнавальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями накладають чіткий відбиток і на формування

активного і пасивного словника, оскільки словниковий запас дітей вкрай бідний і обмежується побутовою тематикою, в якій переважають іменники з конкретним значенням. При цьому у дітей спостерігається істотне переважання пасивного словника над активним.

Ці діти розуміють значно більшу кількість слів, ніж самі вживають усвоєму мовленні. Мова дітей з інтелектуальними порушеннями завжди позбавлена включень із слів різних граматичних категорій, які позначають абстрактні поняття. Учні мають труднощі у підборі узагальнюючих слів і понять. Окремі граматичні категорії дітьми з інтелектуальними порушеннями не вживаються зовсім або можуть становити в їх словнику мінімальний відсоток, - це складні прийменники, прислівники, дієприслівники, підрядні сполучники.

У дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту часто спостерігається запізнювання розвитку мовлення. Етапи зрушені в часі і характеризуються якісною своєрідністю. Темп розвитку мови у таких дітей уповільнений.

Розуміння зверненого мовлення у школярів молодшого віку з умовно нормативним інтелектуальним розвитком характеризується повним розумінням висловлювань будь-якого ступеня складності, в той час як школярі з порушеннями інтелекту адекватно розуміють звернене мовлення, представлене у вигляді простих речень, які описують як наочно сприйняту ситуацію спілкування. Розуміння ж складних висловлювань відбувається тільки в контексті ситуації [4, с. 33–34].

Аналіз речень, якими користуються діти з порушеннями інтелекту, свідчить, що найчастіше вони вживають у самотійній мові прості малопоширені речення (наприклад: *Лялька хоче спати*) або двоскладові фрази (*Дай пити, Візьму стілець*). При цьому в більшості випадків відзначається відсутність узгодження між словами або порушення граматичної форми слів (*Мама їхає*).

Слід зазначити, що найчастіше діти з інтелектуальними порушеннями проявляють мовленнєву активність у відносинах з однолітками і дорослими в процесі спільної діяльності. При цьому сама ситуація спілкування стимулює мовленнєву активність дитини: наприклад, в тому випадку, коли дитині необхідно одягнутися, вона може висловити своє прохання словесно (*Допоможіть мені вдягти штани*). Діти мало використовують мовлення для супроводу самостійної діяльності, найчастіше це роблять в театралізованій і сюжетній грі, рідше – в малюванні. Причому, в процесі гри, як правило, використовують завчені фрази-кліше [1, с. 16].

Потрібно відзначити, що школярі молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту складають розповіді на основі спостережень за предметом, по картині і серії картинок тільки за допомогою дорослого.

Відтак, можна дійти висновку, що діти з інтелектуальними порушеннями приходять до школи вже вміючи розмовляти. Однак через порушеного інтелекту їх мовлення має суттєві відхилення від норми. Так, вивчивши, періоди формування граматичної будови мовлення у дітей з нормальним розвитком, можна сказати, що учень із інтелектуальними порушеннями приходить до школи на другому етапі формування мовлення [2, с. 74].

Відповідно, у дітей із інтелектуальними порушеннями спостерігається порушений граматичний лад мовлення. Речення, які будують такі діти, є примітивними за своєю конструкцією та мають велику кількість помилок, пропусків, у них мають місце спотворені закінчення в словах. У їхньому мовленні відзначається порушення синтаксичних зв'язків, тобто відносин між словами в реченні за допомогою відмінків і прийменників, спостерігається неправильне узгодження між словами в словосполученнях. Часто мовленнєва діяльність дітей з порушеннями інтелекту зводиться до використання завчених мовних штампів із пропусками, або заміною прийменників. У них відзначаються труднощі звуко-буквенного аналізу і синтезу, сприйняття, спостерігаються різні види розладів письма, труднощі в оволодінні технікою читання, що впливає на розуміння дітьми самої мови. Малий обсяг пам'яті,

незначні уявлення про навколишній світ, обмежені потреби в контактах – все це є найнижчим показником рівня пізнавальної діяльності [5].

Таким чином, процес формування граматичних понять в учнів з інтелектуальними порушеннями має низку особливостей, а саме: 1) характеризується можливістю розуміння ними простих висловлювань, як в контексті ситуації, так і поза нею, при цьому розуміння складних висловлювань відбувається тільки в контексті ситуації; 2) в лексико-граматичній будові мовлення присутня велика кількість помилок, багато з яких не зустрічаються в мовленні школярів з нормотиповим розвитком інтелекту; 3) наявність недорозвинення словесно-логічного мислення, що призводить до нерозуміння значення тих слів, які використовують люди з оточення дитини з інтелектуальними порушеннями; 4) відзначається порушення семантики мови (бідність змісту мови, недостатня розгорненість та фрагментарність); 5) повільний розвиток словника; 6) уповільнене формування узагальнюючих понять, що призводить до виникнення труднощів в абстрагуванні від конкретної ситуації (дітям складно переносити наявні знання в практичну діяльність).

Список літературних джерел:

1. Геращенко С.І. Стан сформованості комунікативних умінь в учнів 7–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2010. Випуск 16. С. 15–18.

2. Лубковський В.І. Особливості психологічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Харків: Знання, 2019. 212 с.

3. Синиця І.Є. Психологія писемності. Київ: Русь, 2015. 70 с.

4. Фурман О.О., Прядко Л.О. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Методичний посібник. Суми: РВВ СОШП, 2015. 114 с.

5. Хайдарова О.С. Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для

дітей з розумовою відсталістю «Розвиток мовлення дітей з помірною розумовою відсталістю в процесі ознайомлення з природою». 2020. URL:

<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimipotrebami/navchalni-programi/korekcyjni-programi.html>

Корольова Наталія Василівна,
Первомайський ліцей «Ерудит»,
м. Первомайськ, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: КОРОТКИЙ ЕКСКУРС

Поява інклюзивної освіти в Україні та світі була обумовлена прагненням держав та міжнародної спільноти забезпечити рівність всіх людей перед законом та прав всіх людей, як це передбачено статтею 7 Загальної декларації прав людини. Особливо це стосується найменших представників Українського народу – дітей. Незалежно від того, чи є дитина фізично здоровою або ж має певні фізичні вади, затримку психічного розвитку тощо, така дитина має право на освіту, оскільки вже з моменту народження є повноцінним громадянином України та головне – має право на створення державою умов щодо забезпечення реалізації рівних разом з іншими громадянами конституційних прав і свобод (стаття 24 Конституції України).

У освітньому та науковому обігу для позначення освіти, яка задовольняє потреби дітей з особливими потребами, використовується позначення інклюзивна освіта (інклюзивне навчання). Відповідно до Українського тлумачного словника, інклюзією є процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку [1]. Метою інклюзії в освіті, як зазначають Васильєва Г.І. та Любарець В.В., є ліквідація соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності [2, с. 3]. Головною ознакою інклюзивної освіти, як альтернативи системи спеціальної освіти, є спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами разом з іншими дітьми у закладах освіти. Саме така організація освітнього процесу, як показав досвід західних країн, сприяє тому, що діти, які з раннього дитинства росли разом з

дітьми не зовсім схожими на них, через якийсь час перестають ставитися до них як до чогось незвичайного, порівняно з тими дітьми, яким не доводилося раніше стикатися. Діти в інклюзивних школах помітно відрізняються добротою, чуйністю, турботою один про одного, терпимістю до «особливих» дітей, у свою чергу діти з інклюзією відчують себе такими ж, як і здорові, допомагають один одному, разом розвиваються [3].

Історично термін «інклюзивна освіта» вперше був вжитий Саламанською декларацією 1994 року. Вказаним документом визначення поняття «інклюзивна освіта» не надавалося, проте виокремлювалася система принципів інклюзивної освіти, серед яких: 1) кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності й освітні потреби; 2) усі діти мають навчатися разом у будь-яких випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; 3) заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види і темпи навчання; 4) заклади освіти повинні забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, стратегії викладання, вживаючи організаційних заходів; 5) діти мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм в освітньому процесі; 6) інклюзивна освіта є найефективнішим засобом, що гарантує солідарність, співучасть, взаємодопомогу, розуміння між дітьми [4]. Крім того, відсилання до інклюзивної освіти мають такі документи, як Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Конвенція ООН про права дитини, Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Всесвітня декларація про освіту для всіх та інші.

В Україні запровадження інклюзивної освіти відбулося шляхом прийняття Концепції розвитку інклюзивної освіти 2010 року. Згідно Концепції, інклюзивне навчання є комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних

особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Подальша реалізація інклюзивної освіти здійснювалася через внесення змін до Закону України «Про освіту» та закріплення понять «інклюзивне навчання», «дитина з особливими освітніми потребами», «індивідуальний план розвитку» тощо.

Сьогодні стан законодавства у сфері інклюзивної освіти в Україні є таким, що:

- 1) воно гарантує рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами на всіх рівнях (дошкільна, загальна середня, позашкільна та вища освіта);
- 2) реформування інтернатної системи та забезпечення навчання дітей за місцем проживання;
- 3) посилення уваги до своєчасної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг;
- 4) індивідуалізація навчального процесу шляхом створення індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- 5) введення посад вчителя-дефектолога та асистента вчителя [5, с. 28].

Таким чином, попри нещодавню в Україні появу інклюзивного навчання, дана система освіти є сучасним підходом до забезпечення рівності прав дітей з особливими освітніми потребами на освіту. У сучасних умовах суспільного розвитку система інклюзивної освіти України потребує вдосконалення шляхом вирішення таких завдань: а) прийняття єдиного закону, який би регулював основні аспекти взаємодії закладів освіти, дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків; б) проведення тренінгів та семінарів серед учнів навчальних закладів з метою формування у підростаючого покоління думки про важливість толерантності та людяності до дітей з особливими освітніми потребами; в) забезпечення належних ресурсів для інклюзивної освіти в навчальних закладах (як у частині забезпечення більшої кількості робочих місць для асистентів вчителів, які спеціалізуються на цій галузі, так і в частині оснащення інклюзивних класів відповідними технічними засобами, обладнанням та пристроями).

Список літературних джерел:

1. Український тлумачний словник. Термін «інклюзія». URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D1%96%D1%8F>.

2. Васильєва Г.І., Любарець В.В. Термінологічний словник-інклюзія. Київ : Міленіум, 2018. 42 с.

3. Шахненко В.І., Шевченко В.Т. Здійснення інклюзивної освіти як педагогічна проблема: історія, сучасність і перспективи розвитку. *Джерело педагогічних інновацій – управління освіти*. URL: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.

4. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: міжнародний документ від 10.06.1994 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#top.

5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

Кравець Катерина Володимирівна,
магістрантка УДУ імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ

Однією з основних характеристик загального розвитку дитини є формування та розвиток мовлення, яке є одним із найважливіших засобів зв'язку між дитиною та навколишнім світом, найдосконалішою формою спілкування, яка властива виключно людині.

Мовлення – це особлива вища психічна функція, яка забезпечується головним мозком, тому будь-які порушення у розвитку мовлення надзвичайно важливо помітити вчасно. Для того, аби мовлення нормально функціонувало, необхідно, щоб кора головного мозку досягла певної зрілості, був сформований артикуляційний апарат і збережений слух [4, с. 12].

На сьогодні стрімко зростає кількість дітей з порушеннями когнітивного розвитку, в яких відзначаються тяжкі порушеннями мовлення. З огляду на це проводиться безліч досліджень у цьому напрямі, що отримали великий розвиток у нашій країні та за кордоном.

Причинами відставання у мовленнєвому розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є патологія перебігу вагітності та пологів, загальне відставання у психічному розвитку дитини, вплив спадковості та генетики.

На основі аналізу наукових здобутків сучасних логопедів, психолінгвістів, корекційних педагогів (С. Грайс, Л. Воробйова, С. Куранова, І. Синиця, Ю. Рібцун, В. Різун, М. Шеремет та ін.) можна простежити своєрідність порушень, притаманних мовленнєвому розвитку дітей із порушенням інтелекту та визначити деякі особливості формування мовленнєвих навичок на різних етапах становлення мовлення дитини [1; 2; 4].

У дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню, які становлять основну масу учнів спеціальних шкіл, мають значно легший ступінь інтелектуальних порушень та незначні порушення у фізичному розвитку. Такі діти володіють мовленням, а рухові порушення у них настільки компенсуються, що не заважають у подальшому включатися у трудову діяльність. Особливість таких дітей проявляється у недорозвиненні мислення [2, с. 271].

У дитини з порушенням інтелекту легкого ступеню до 6-7 років, на час вступу до школи практика мовленнєвого спілкування займає невеликий час – близько 3-4 роки. Протягом цього часу темп розвитку її мовлення уповільнений, а мовленнєва активність недостатня. У дитини виявляється слаборозвиненою розмовно-побутове мовлення, що ускладнює її спілкування з дорослими людьми. Дитина рідко бере участь у бесідах, на запитання відповідає односкладово і часто неправильно.

При поясненні причин, які зумовлюють уповільнений мовленнєвий розвиток у дітей із порушенням інтелекту легкого ступеню, слід розуміти, що,

передусім, їм характерне загальне недорозвинення всієї психіки у цілому, що призводить до значних змін і затримок у розумовому розвитку [1, с. 108].

Мовлення дітей з порушенням інтелекту легкого ступеню нерідко характеризується монотонністю, маловиразністю, позбавлена складних і тонких емоційних відтінків, в одних випадках буває сповільненою, в інших, навпаки, прискореною. Спостерігається бідність словникового запасу, неточність вживання слів, наявні проблеми актуалізації словника. Пасивний словник переважає над активним. Відбувається порушення процесу організації семантичних полів. Діти з порушеннями когнітивного розвитку легкогоступеню не знають назв багатьох предметів, частин предметів; спостерігаються заміни слів за семантичною подібністю. Пасивний словник значно ширший за активний, при цьому він насилу актуалізується; щоб його активізувати потрібно поставити дитині навідне запитання. Семантичне значення багатьох слів дитині з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню не зрозумілі [2, с. 271].

Розглядаючи особливості формування зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню, варто наголосити на тому, що серед таких дітей спостерігається 40-60% порушень фонетичної сторони мовлення. Так, у переважній більшості дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню частіше порушуються артикуляторно-складні звуки – це свистячі, шиплячі, [р] та [л]. Поряд із спотвореною вимовою звуків відзначається велика кількість варіативних звукозамін (один і той самий звук дитина з порушенням інтелекту в одному випадку може вимовити правильно, а в іншому – спотворити або повністю пропустити) [4].

У дітей із синдромом Дауна спостерігається уповільнений темп мовлення, іноді зустрічається скандоване мовлення. Також часто у дітей із порушенням інтелекту спостерігаються голосові розлади.

Несформованість граматичної сторони мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється в аграматизмах, у спотворенні вживання відмінків, змішуванні прийменників, неправильному узгодженні іменників з прикметниками та числівниками. У своїх висловлюваннях діти, як

правило, використовують прості та непоширені речення, пропускаючи при цьому головні члени речення. Збільшення довжини речення відбувається за рахунок перерахування подій і об'єднання речень за допомогою сполучника та інтонації.

Також для дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню характерним є порушення у діалогічному та монологічному мовленні. Дітям важко вступати у бесіду, на звернені репліки можливі неадекватні реакції; діти можуть не перемикатися з речення на речення мовця; відзначається відсутність зацікавленості дитини в отриманні нової інформації [5, с. 274].

Більше того, при монологічному мовленні у дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню простежується спотворення логіки та послідовності висловлювання, фрагментарність, «перестрибування» з теми на тему, що суттєвим чином ускладнює розуміння суті висловлювання; лексичний лад шаблонний та бідний; мають місце ознаки ситуативного мовлення [5, с. 275].

Відтак, труднощі у мовленнєвому розвитку дитини з порушеннями когнітивного розвитку безпосередньо пов'язано з порушеннями інтелекту під час використання мовлення, як вербальної функції і регулятора поведінки. Це зумовлено тим, що діти з інтелектуальними порушеннями не завжди спроможні виконувати мовленнєві завдання, особливо якщо в межах одного завдання передбачається послідовне виконання декількох завдань. Більше того, як зазначає М. Шеремет, для цієї категорії дітей діяльність, яка керується вербальними узагальненнями, є надзвичайно складною [4].

Таким чином, узагальнюючи вищенаведене, можна констатувати своєрідність мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню, яка характеризується цілою низкою специфічних відхилень та порушень мовленнєвого онтогенезу, які проявляються у фонетичній, лексичній, синтаксичній та граматичній стороні мовлення. Встановлено, що у дітей з інтелектуальними порушеннями відзначається невідповідність нормі мовленнєвого розвитку вже на першому році життя (відсутність белькотіння,

гуляння тощо) та неможливість подолання ознак мовленнєвої патології до моменту закінчення нею шкільного віку.

Список літературних джерел:

1. Кравченко А.І., Цатурова Е.Ю. Теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення в дітей із затримкою психічного розвитку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 2016. № 6. С. 108–111.
2. Олефіренко Т.В. Розвиток зв'язного мовлення у дітей із порушеннями інтелекту на уроках української мови та літературного читання // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: збірник наукових праць. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. Випуск 9. Том 1. С. 270–276.
3. Тимошенкова Д.А., Зотова І.В. Розвиток монологічного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами моделей та картинно-графічних схем. *Проблеми сучасної науки та освіти*. 2021. № 7. С. 83-85.
4. Шеремет М.К. Логопедія: підручник / 5-е вид. Київ: Слово, 2018. 856 с.
5. Яковенко А.О. Загальнодидактичні аспекти дослідження мовленнєвої готовності до навчання у школі старших дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Випуск 29. С. 273–276.

Альона КУДРЯВЦЕВА,
вчителька української мови і літератури
комунального закладу освіти
«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради
м. Кривий Ріг, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ МОВЛЕННЄВО-ЖЕСТОВОГО МАТЕРІАЛУ В КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧНОМУ ПЛАНУВАННІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В 5-10 КЛАСАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У доповіді висвітлюється питання відбору мовленнєво-жестового матеріалу в календарно-тематичному плануванні з української мови та літератури в 5-10 класах спеціального закладу освіти. Акцентується увага на

доцільному поєднанні словесної і жестової мови у процесі навчання і побутового спілкування.

У статті розповідається про власну розробку календарних планів в яких у розділі «Мовленнєвий матеріал і фразеологія» маленькими літерами записуються нові поняття, а великими – слова, які показують жестами. Доповідачка повідомляє про те, що ефективність навчання глухої дитини залежить від того, чи вільно дитина може висловлюватися в класі та взаємодіяти з однокласниками та вчителем.

У доповіді робиться акцент на тому, що педагог, який навчає дітей із порушенням слуху, під час планування враховує особливості попередньої підготовки учнів, специфіку засвоєння матеріалу, потреби дітей, вплив можливих труднощів на швидкість та якість засвоєння матеріалу. Відповідно до цього визначаються й віддалені та найближчі цілі, очікувані академічні та соціальні навички дітей, освітні та корекційно-розвивальні завдання. Календарно-тематичні плани можуть бути змінені у будь-який час, якщо у цьому виникає потреба.

Розглянута проблема є актуальною тому, що порушення слуху — непривід для розпачу, а глухота — не вирок, винесений дитині природою. Адже тисячі людей, які нечують, живуть повноцінним життям. Юнаки і дівчата з порушеннями слуху продовжують навчання після школи, підвищують свій освітній рівень.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2021.
2. Закон України «Про освіту», 2017.
3. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»
4. Заяць Т.М. (2018). Розвиток двомовного середовища для нечуючих учнів. Теоретичне та методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : Зб. наук. праць. Вип. 8. Слав'янськ: ДДПУ, 2018. С. 89-92.

5. Андрущенко В. П. (2008). Роздуми про освіту. Статті. Нариси. Інтерв'ю. 2-ге вид., допов. Київ: Знання України, 2008. С. 161-174.
6. Бойко А. М. (1997). Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. Київ: АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. С. 12-16.
7. Коломоєць А.О., Луценко Л.М. (2020). Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. Збірник наукових праць ЛОГОС, 24-28.
<https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.08>
8. Виховна робота осіб з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи: навч.-метод. посіб./ А.О.Коломоєць, Л.М.Луценко, С.В.Кульбіда, О.В.Спіцина. – Київ: Симоненко О.І., 2022. – 134с.
9. Лист МОН України №1/12186-23 «Про організацію 2023/2024 навчального року в закладах загальної середньої освіти» від 16.08.2023р.
10. Лист МОН України № 1/6267-22 «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» від 10.06.2022 р.
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20.10.2016. 40 с.

Кузьміна С.В.,
директор ЗДО № 260(ясла-садок) м. Києва,
аспірант інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ПЕРСПЕКТИВИ ПОШУКУ ОПТИМАЛЬНИХ ІННОВАЦІЙ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ З ІНКЛЮЗИВНИМИ ГРУПАМИ

Одним із важливих стратегічних завдань реформування освітньої галузі України є її спрямованість на забезпечення розвитку сучасного менеджменту освіти. У цьому контексті надзвичайно гостро постає проблема розробка методології та практики інноваційного управління освітніми закладами, зокрема, закладами дошкільної освіти (далі – ЗДО) в умовах інклюзії.

Організація інклюзивної освіти в ЗДО спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу для дошкільників з особливими потребами та підтримку кожної дитини у відповідності до її потреб. Перетворення та розвиток системи дошкільної освіти України значною мірою визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всіма її ланками. Отже, перед керівником сучасного закладу дошкільної освіти постають завдання комплексного та динамічно розвивати освітній процес, підвищувати його ефективність і якість, створити оптимальні умови для розвитку та функціонування закладу як «території безпеки та безбар'єрності», забезпечити його постійний розвиток засобами інноваційної управлінської діяльності.

Складність, багатоаспектність та взаємозалежність управлінських проблем в умовах постійних змін, конкуренції, викликів та ризиків нової соціально-економічної реальності потребують нових ідей і підходів і розвивають перспективи пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності. Нові завдання до управління навчальними закладами, висувають, відповідно, нові вимоги до професійної підготовки діючих і майбутніх керівників навчальних закладів, зокрема, готовність до інноваційного управління навчальним закладом як специфічної управлінської діяльності. Саме організаційно-управлінські інновації постають передумовою будь-яких кардинальних змін і є визначальним чинником переходу системи на якісноінший рівень.

Проте, не зважаючи на багато розв'язаних проблем, залишається низка невирішених питань. Зокрема це стосується ефективної роботи педагогів закладу дошкільної освіти, вдалому впровадженню новітніх освітніх технологій та інклюзії, зміни усталених стереотипів, поглядів, підходів і методів роботи педагогів, усунення певних психологічних бар'єрів, самовдосконалення та самоосвіта формування мотивації працювати в умовах інклюзії напряду залежить від освітньої політики та позиції керівника закладу дошкільної освіти, від його готовності та самовідданості роботі, бачення моделі розвитку закладу та педагогічного колективу, прийняттям вчасних та компетентних

управлінських рішень направлених на створення сучасного новітнього безпечного освітнього середовища.

Кожен ЗДО має свою історію, долю, свою систему моральних цінностей, корпоративну етику і культуру, традиції, професійний світогляд, можливості, емоційний інтелект, рівень компетентності і професіоналізму, тобто має свою філософію організації. Суть інноваційного стилю управління закладом дошкільної освіти полягає в: стратегічному плануванні; визначенню пріоритетних напрямів розвитку ЗДО; цільове управління (яке містить декілька рівнів); визначення місії та візії закладу (прийняття і визнання всім колективом), що має принциповий характер; розробка Програми розвитку ЗДО, створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗДО, що дасть змогу розвивати заклад, забезпечить і налаштує процеси його освітньої діяльності в умовах інклюзії. У процесі інновації міняються характер і вид діяльності, викликаючи до життя відповідний стиль мислення та спосіб життя, домінантою якого виступає саморозвиток суб'єктів інноваційної діяльності.

Кожного керівника організації хвилює питання ставлення персоналу організації до інноваційної діяльності, оскільки він напряму пов'язаний з участю та, відповідно, має вплив на її успішність. Організаційне сприйняття співвідноситься з явищем адаптації до змін, а сприйняття новизни як таке має виключно суб'єктивний характер. Соціальний суб'єкт стає прихильником інновації, коли може адекватно оцінити стан навколишнього середовища та спрогнозувати свій стан у контексті інноваційного процесу в термінах придбання — втрати соціальних переваг. Цей феномен отримав назву інноваційного сприйняття (термін увів Е. Даунс у 1966 р.). Інноваційне сприйняття може розвиватися в індивіда у процесі здобуття нових знань і перегляду своїх цінностей, установок, очікувань. Інноваційнуможливість можна визначити як особливе представлення суб'єкта, пов'язане з переживанням сприятливої для нього ситуації та суб'єктивною оцінкою вірогідності покращення своїх соціальних параметрів. Прихильники інновації бачать для себе в цьому процесі позитивні та, не варто приховувати, вигідні

сторони. По-перше, варто пригадати про таку важливу особливість людини, як прагнення до творчості. Звичайно співробітник бажає опинитись у такій ситуації, коли від нього чекають творчої роботи, адже часто працівник знаходиться в системі, що примушує слідувати адміністративним розпорядженням. І саме в інноваційний період з'являється можливість реалізації своїх новаторських ідей, до того ж в умовах цього процесу, коли керівництво надаватиме підтримку та сприйняття. Іншими причинами схвалення інновації співробітниками можуть бути можливість професійного й посадового зростання, оскільки з'являється можливість проявити свої здібності, не тільки творчі, а й організаторські. І, нарешті, бажання отримати винагороду як матеріального, так і нематеріального характеру. Існує, безперечно, і ряд інших причин, але пов'язаних уже з особистими амбіціями працівників. Даний сценарій поведінки є дуже позитивним і достатньо яким тільки тому, що співробітники активізують увесь свій потенціал із метою успішної реалізації інноваційного проекту. Тому співробітники, швидше за все, підтримають інновації у випадку, якщо: 1) в організації створюються умови для інноваційної діяльності; 2) у минулому вже був успішний інноваційний досвід; 3) вони компетентні або знайомі із предметом інноваційного процесу; 4) вони є повноцінними учасниками процесу реалізації інновації. У сучасному надзвичайно динамічному світі постійно змінюються завдання, що стоять перед освітньою організацією, і керівник розглядається як «лідер команди лідерів», який визнає таланти своїх співробітників, розширює їх права та обов'язки для вироблення й реалізації єдиної освітньої мети. Таким чином, менеджер освіти, якому притаманний лідерський (інноваційний) стиль управління, має більше можливостей для ефективного управління освітньою організацією, ніж просто менеджер чи лідер, який не має статусної влади. При цьому важливим і очевидним є визначення індивідуально-психологічних особливостей лідера, завдяки яким менеджер освіти вміло використовує потенціал людських ресурсів, який недоступний керівнику, що не володіє лідерськими якостями. Розвиток лідерських якостей у керівника закладу освіти

передбачає його неперервне навчання упродовж всього життя, яке спирається на знання, досвід, рефлексію і практичну діяльність. Формування у керівника інноваційного стиля управління, побудова і робота у команді є пріоритетним завданням для лідера, він повинен залучати до процесу прийняття управлінського рішення послідовників, делегувати повноваження та відповідальність щодо їх реалізації.

Тому одним із інноваційних стилів управління освітньою організацією повинен стати лідерський стиль, який здатний стимулювати інноваційну поведінку педагогів, забезпечувати використання новацій на всіх рівнях організації. Ми переконані, що розвиток лідерського стилю управління має бути панівним напрямом процесу професійного розвитку менеджерів освітніх організацій. Саме система розвитку лідерських якостей менеджерів освіти має забезпечити формування у них лідерського світогляду та отримання досвіду партнерської взаємодії. Система тренінгового навчання, у процесі якої менеджери освіти освоюють різні аспекти управління, повинна не тільки формувати і розвивати лідерський стиль управління, а й професійні компетентності та алгоритми виконання управлінських завдань. У сучасних складних соціально-економічних умовах, нестабільних умовах зовнішнього середовища, які вимагають від керівника освітньої організації ухвалення оригінальних, творчих рішень, гнучкості, лідерство можна розглядати - як інноваційний стиль управління освітньою організацією.

Сучасний керівник закладу дошкільної освіти працює в умовах, що далеко не завжди можна розцінювати, як цілком сприятливі. Регулюючи їх управлінськими засобами, він виступає, перш за все, як лідер, педагог-менеджер, тому має бути фаховим управлінцем, що виконує важливі функції: стратегічну, адміністративну, експертно-консультативну, діагностичну, представницьку, виховну, психотерапевтичну, комунікативну, інноваційну, дослідницьку, мотиваційну і дисциплінарну. Так, зокрема, виховну функцію керівник здійснює шляхом його реальних повсякденних вчинків. Основу цієї функції складають: принцип єдиної моралі; єдність слова і справи керівника;

використання фундаментальних законів соціального навчання людей; адаптація працівників; культура внутрішньоорганізаційних відносин; створення і підтримка в колективі позитивних традицій.

Одним із показників успішної діяльності керівника є рівень сформованості в колективі сприятливого соціально-психологічного мікроклімату. Для керівників ЗДО з інклюзивними групами цей показник має ще більшу значущість, адже, особистість дітей з особливими потребами надзвичайно чутлива і тендітна до впливів з боку найближчого оточення, зокрема психологічного мікроклімату групи, закладу освіти в цілому.

Створення здорового соціально-психологічного мікроклімату в педагогічному колективі є і метою, і результатом діяльності керівника закладу дошкільної освіти, індикатором його успішності, що значною мірою залежить від стилю управління.

Таким чином, управління роботою педагогічного колективу є складним, багатограним процесом, який залежить від низки чинників: стилю управління, соціально-психологічного мікроклімату у колективі, компетентності творчого потенціалу педагогів, мотивації трудової діяльності тощо. Загальні закономірності управлінського впливу на працівників виходять за межі професійного педагогічного середовища, набувають рис освітнього лідерства, сприяють самоорганізації її суб'єктів та самоконтролю у контексті вирішення спільних завдань.

Такі передумови спонукають до пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності в закладі дошкільної освіти. Управління сучасними закладами дошкільної освіти має бути інноваційним, охоплювати різні види діяльності всієї управлінської команди. Дієві освітні та управлінські технології повинні бути ефективними за результатами та оптимальними в часі, витратах ресурсів і засобів. Важливе значення в запровадженні інноваційних технологій управління в закладі дошкільної освіти мають такі механізми управління, як:

- 1) нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне підґрунття;

- 2) підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища;
- 3) забезпечення системності, організованості, поетапності управлінських процесів;
- 4) оптимізація інформаційного забезпечення;
- 5) розвиток електронного освітнього простору (документообіг, звітність, корекційно-розвиткові комплекси, освітні заходи, конференції);

Ефективність таких механізмів визначається здатністю керівника та інших суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі, науково-методичні, лідерські та економічні методи.

Тому, важливим для керівника сучасного закладу дошкільної освіти є досконале володіння управлінськими функціями, інноваційними технологіями управління й делегування, розподіленого лідерства, постійно розвиватися професійно. Кожен керівник сучасного закладу дошкільної освіти, як ніхто інший, має мислити стратегічно, повинен мати власне бачення інноваційного розвитку ввіреного йому закладу дошкільної освіти та вміти реалізовувати це бачення у своїй управлінській діяльності.

Отже, перспективність кожного сучасного закладу дошкільної освіти з інклюзивними групами залежить від керівника, його компетентності, інноваційного потенціалу, стилю управління, рівня культури, що передбачає досягнення нової якості освітнього процесу. Використання інноваційних технологій в управлінській діяльності сприятиме покращенню ефективності роботи педагогічного колективу, активізації творчої ініціативи педагогів, трансформуванню наукових ідей, допоможе стимулювати самоосвіту педагогів дошкільників, підвищить рівень конкурентоспроможності закладу. У сучасних складних соціально-економічних умовах, нестабільних умовах зовнішнього середовища, які вимагають від керівника освітньої організації ухвалення оригінальних, творчих рішень, гнучкості, лідерство можна розглядати - як інноваційний стиль управління освітньою організацією. Нова соціальна

ситуація вимагає пошуків шляхів збереження та розвитку як в цілому дошкільної освіти, так і окремих її закладів. У цьому аспекті особливу роль відіграють інноваційні процеси в системі дошкільної освіти, зокрема впровадження інноваційного стилю управління. Сьогодні цінними є такі інновації, котрі на першому етапі свого впровадження використовують інноваційний стиль управління, які вимагають деякої фінансової дотації, що у перспективі дасть позитивні як фінансово-економічні, так і педагогічні результати.

Список літературних джерел:

1. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людознавчі студії. Сер. Педагогіка*. 2015. Вип. 1/33. С. 4-11.
2. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи (Шкільний світ)*. 2010. Вип. 14/15. С.45-58.
3. Гаврилов О. В. Процес інтеграції: наявні проблеми і перешкоди щодо його впровадження. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук.-пр. матер. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. № 15. С. 53-56.
4. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С.52-58.
5. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. / М. А. Порошенко та ін.; Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
6. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
8. Управління закладами освіти: теорія, історія, практика : колективна монографія [Безлюдна Н. В., Бойченко В. В.,

Бялик О. В., Гагарін М. І. та ін.] / за заг. ред. О. Л. Кірдан. – Умань : Візаві, 2020. – 290 с.

9.Локашова Л.О., 2015. Сучасні підходи до організації методичної роботи з педагогами дошкільного навчального закладу, Скадовськ.

10.Сисоєва С.О., 2011. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник, Київ: ЕКМО.

11.Скрипник М.І., 2013. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні: довідник, Київ: НАПН України.

Куліш Богдан Юрійович,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Для сучасного етапу розвитку вітчизняної системи освіти характерною є технологізація навчального процесу, зокрема, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), що зумовлено, з одного боку, швидким поступальним розвитком ІКТ, а з іншого – їх вагомим впливом на успішність засвоєння учнями навчального матеріалу, формування базових компетентностей.

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті спричинили низку новацій, які пов'язані з появою освітніх мереж, нових форм та засобів навчання, виникненням та поширенням нових методичних підходів. Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах освітнього процесу: як під час підготовки до уроку, так і в процесі навчання під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення та контролю навчальних досягнень учнів.

Вимогою часу є застосування ІКТ в загальній середній освіті учнів з особливими освітніми потребами. У контексті зазначеного потребує окремого дослідження та наукового обґрунтування проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху.

В Україні упродовж останніх років помітно зросли наукові пошуки, що мають на меті дослідити проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. Зокрема проблемам формування ІК-компетентності та підготовки вчителів до використання ІКТ в освітньому процесі присвячені праці В. Ю. Бикова, О. Г. Глазунової, А. М. Гуржія, Т. М. Демиденко, М. І. Жалдака, Т. І. Коваль, О. Г. Колгатіна, О. Г. Кузьминської, С. Г. Литвинової, Н. В. Морзе, О. В. Овчарук, В. В. Олійника, О. М. Спіріна, Є. М. Смирнової-Трибульської, Л. П. Сущенко, Ю. В. Триуса, Л. А. Чернікової та ін. Під поняттям інформаційно-комунікаційна компетентність вчені розуміють здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Особливості розвитку дітей з порушеннями слуху, умови та чинники, що сприяють мовленнєвому розвитку та особистісному зростанню глухих дітей і дітей зі зниженим слухом, вивчали К.Д. Бойко, Р.М. Гольдберг, О. І. Дмитрієва, О. Дробот, В.В. Жук, Н.Ф. Засенко, І.П. Колесник, В.О. Кондратенко, Л.С. Лебедева, В.В. Литвинова, К.В. Луцько, О. В. Мартинчук, Т.Ф. Марчук, Е. І. Пущин, Л.І. Фомічова, В.М. Шевченко, М.К. Шеремет, Л. О. Штойко та ін. Дослідження ключових аспектів формування інформаційно-комунікаційної компетентності осіб з порушеннями слуху та варіативність застосування ІКТ під час навчання учнів із особливими освітніми потребами здійснювали Т. Бондаренко, Г. Гордійчук, М. Кадемія, В. Лобода, С. Кирильчук, О. Мотилькова, С. Нетьосов, С. Чеб та інші автори.

Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху нерозривно пов'язана з особливостями психофізичного розвитку цієї категорії учнів, доцільною організацією підтримки та супроводу таких дітей. Порушення слуху негативно впливає на розвиток словесного мовлення дитини, що, в свою чергу, обмежує комунікативний простір, звужує потік інформації, яка потрапляє до людини, спричиняє специфічність формування усіх сторін мовлення [1; 4].

На вимогу часу в освіті учнів старших класів з порушеннями слуху, зокрема, її корекційно-розвивальній складовій, інформаційно-комунікаційні технології посідають дедалі вагомніше місце. Завдяки ІКТ індивідуалізовані навчальні програми з різних тем та різних навчальних предметів дають змогу учням з порушеннями слуху отримувати *навчальну* інформацію в більш доступному для них оптичному, а не акустичному варіанті; отримувати за необхідності своєчасну спеціальну допомогу, в тому числі – з використанням жестової мови. Спеціальне розроблення комп'ютерних програм дає змогу сурдопедагогам цілеспрямовано працювати над розвитком мислення, мовлення, пам'яті, уваги та інших психічних процесів, що потребують корекції та розвитку. Розробляються й використовуються у практичній корекційно-педагогічній роботі з учнями з порушеннями слуху численні комп'ютерні програми, призначені для розвитку артикуляційних навичок, слухового сприймання, формування навичок читання з губ, навчання жестової та словесної мови тощо. Перспективним є розроблення комп'ютерних програм професійної освіти осіб з порушеннями слуху за різними спеціальностями, а також програм профорієнтації, зокрема й для старшокласників з порушеннями слуху [1, с. 30-31].

Оволодіння старшокласниками з порушеннями слуху ІКТ дасть змогу подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки вони отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному прийнятному форматі. Специфічна особливість ІКТ полягає в тому, що їхні властивості (гіпертекст, інтерактивність, мобільність, мультимедійність, моделювання, комунікативність та продуктивність) можуть бути використані для організації навчання, виховання, корекції, розвитку, реабілітації та соціалізації осіб з особливими потребами, у тому числі учнів з порушеннями слуху. ІКТ, які відкривають людству нові ефективні шляхи, методи та підходи до розв'язання актуальних проблем в усіх сферах життя, системно використовуються в освітній діяльності, що позитивно відбивається на результативності навчання,

виховання та розвитку особистості, формуванні відповідних компетентностей учнів [4, с.153].

Значною є допомога ІКТ вчителю у проєктуванні навчального середовища та забезпеченні реалізації навчально-корекційних цілей уроку, отриманні додаткових можливостей для розвитку та забезпечення творчого пошуку учня з особливими потребами, реалізації співпраці в процесі передачі знань. Учені підкреслюють виняткове значення наочності для дітей з порушеннями слуху і розширення можливостей, які у вирішенні цього питання створюють ІКТ. Інформаційно-комунікаційні технології роблять надання навчальної інформації більш насиченим, наочним і доступним за рахунок включення в процес навчальної діяльності кольору, графіки, анімації, інтерактивності тощо [2; 4].

Інформаційно-комунікаційні технології надають учителю школи можливість організації роботи з кожним учнем індивідуально, враховуючи його здібності та темп роботи, що є важливим дидактичним принципом навчання. Цифрові технології, включені в освітній процес, забезпечують вихід за межі традиційних методів навчання, привчають школяра до самоконтролю, сприяють оволодінню дитиною з порушеннями слуху основами комп'ютерної грамотності, підвищують пізнавальну активність, мотивацію до навчання, забезпечують зростання рівня працездатності, сприяють покращенню емоційного стану дітей, учні заохочуються до самостійності, ініціативності. Доведено, що використання ІКТ сприяє соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту у закладах з інклюзивним навчанням [3, с. 155].

Аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел із загальної та спеціальної педагогіки засвідчив потребу системного формування інформаційно-комунікаційної компетентності в учнів старших класів з порушеннями слуху та дозволив нам виокремити навички, формування яких є актуальним для їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності, зокрема навички використання ІКТ:

- ✓ для демонстрації аудіо і відеоматеріалів на уроці;
- ✓ створення презентацій;
- ✓ систематизації та оброблення даних за допомогою таблиць;
- ✓ моделювання різних процесів, користування комп'ютерним тестуванням;
- ✓ використання мережі Інтернет для вирішення різноманітних освітніх завдань, збору інформації тощо.

У науковому дискурсі щодо інформаційно-комунікаційної компетентності учнів старших класів з порушеннями слуху актуальним для подальшого вивчення залишається уточнення цього поняття у контексті сучасних підходів в освіті, виявлення особливостей її формування за умов слухової депривації, визначення структури, основних напрямів педагогічного впливу.

Список літературних джерел:

1. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. К. : Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. 250 с.
2. Мотилькова О. Встановлення рівня ікт-компетентності вчителів спеціальних шкіл (для дітей з вадами слуху). Інформаційні технології і засоби навчання, т. 42, № 4, с. 56–66, 2014.
3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
4. Дегтяренко Т. М. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2015. № 2 (46). С. 11–21.

Купрас Віра Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
директор комунального закладу освіти
«Спеціальна школа № 12» Дніпропетровської обласної ради»;
Зозуля Наталія Валеріївна,
заступник директора з навчальної роботи
комунального закладу освіти «Спеціальна школа № 12»
Дніпропетровської обласної ради»,
м. Дніпро, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ АДАПТОВАНИХ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Через зоровий аналізатор мозок людини отримує знання про предмети та явища навколишнього світу. Особливо важливого значення для дитини у процесі шкільного навчання набувають зорово - просторові уявлення, оскільки опанування читання, вивчення цифр, орієнтація у зображеннях у друкованих виданнях передбачає певний рівень їх розвитку [3, с.37]. Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до рівня освіченості дитини, а практики наполегливо шукають способи підвищення якості життя дітей із порушеннями зору та забезпечення їх гармонійного розвитку. З огляду на це фахівці розробляють такі ефективні технології, що допоможуть зміцнити здоров'я дітей із порушеннями зору, відновити їх працездатність, сприяти їх соціальній реабілітації й адаптації.

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки з'являється чимало досліджень, присвячених проблемам навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Теоретичні та практичні доробки з корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що мають порушення зору, безпосередньо спираються на попередні наукові досягнення в галузі спеціальної педагогіки (Л. Вавіна, Л. Григор'єва, М. Земцова, А. Зотова, В. Кобильченко, О. Литван, І. Моргуліс, В. Ремажевська, Т.Свиридюк, Є.Синьова, С.Федоренко та ін). Характеризуючи специфічний зміст і засоби корекції у процесі наочного навчання, автори визначали головні напрями відповідної корекційної роботи:

формування сенсорного досвіду, а також прийомів і способів розумової діяльності як взаємопов'язаних процесів.

Мета роботи – розкрити особливості застосування ефективних адаптованих інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес для дітей з порушеннями зору.

Світу, у якому живе і розвивається дитина з порушеннями зору, притаманне постійне оновлення інформації, він динамічний і мінливий, тож вона має навчитися ставити перед собою цілі, виявляти ініціативу, проєктувати свою діяльність. Сьогодні будь-який заклад освіти відповідно до принципу автономії та варіативності має право конструювати педагогічний процес на основі відповідних ідей і технологій. З огляду на це постала необхідність оволодіти спектром інноваційних інформаційно-комунікативних технологій, відтак застосовувати їх у практичній професійній діяльності.

Наведемо приклад використання педагогами комунального закладу освіти «Спеціальна школа №12» Дніпропетровської обласної ради» адаптованих інформаційно-комунікаційних технологій до зорових можливостей здобувачів освіти зазначеної патології.

Wordwall - багатофункціональний інструмент для створення як інтерактивних, так і друкованих матеріалів. Інтерактивні вправи відтворюються на будь-якому пристрої, що має доступ до інтернету: на комп'ютері, планшеті, телефоні або інтерактивній дошці. Сервіс пропонує багато шаблонів, за допомогою яких можна створити дидактичні ігри.

Інтерактивні вправи можна підбирати на різні теми. Кожна тема змінює вигляд вправи, використовуючи різну графіку, шрифти та звуки, що дуже полегшує роботу педагога з дітьми з порушеннями зору [1]. Крім того можна знайти додаткові можливості, такі як встановлення таймера або редагування гри. Це дає можливість збільшити час для виконання завдань учням з порушеннями зору.

Kahoot - це норвезька ігрова навчальна платформа, яка використовується як освітня технологія. Онлайн-сервіс дає змогу створювати інтерактивні

навчальні ігри, вікторини. Такі ігрові форми роботи корисно використовувати у роботі з дітьми з порушенням зору, а саме для перевірки знань з окремої теми, розділу чи узагальнення за семестр. Kahoot створений, щоб допомогти учням з порушеннями зору розвивати грамотність, лічбу, соціально-емоційні та когнітивні навички.

Padlet - це віртуальна дошка, на якій педагог може розміщувати окремі плитки-дописи з текстовою інформацією, гіперпосиланнями, зображеннями, прикріплювати файли, аудіо-, відеозаписи. Також важливим є те, що педагог може увімкнути режим коментування, що дуже важливо для роботи з дітьми з порушеннями зору, у якому учні зможуть навіть додавати виконані роботи.

Visnos visual number - ресурс для візуалізації математики. Інтерактивно, просто, ефективно. Має англійськомовний інтерфейс, проте це не заважає роботі. Ці математичні додатки педагог може використати у роботі з дітьми з порушеннями зору, створюючи інтерактивні геометричні фігури, конструкції тощо. При цьому може редагувати розмір, колір, фон.

Інтерактивні ресурси: сайт Інтерактивних симуляцій PhET

PhET сіми створені на основі наукових педагогічних [досліджень](#) і спонукають учнів з порушеннями зору до навчальних досліджень і експериментування, використовуючи інтуїцію в середовищі, подібному до гри. Вони використовуються педагогами у роботі з дітьми з порушеннями зору в різних видах діяльності. Але найбільш ефективними є ті, при використанні яких відбувається кероване викладачем дослідження, що дозволяє учням з порушеннями зору будувати своє власне розуміння наукових процесів і явищ.

Інтерактивні завдання з англійської мови на платформі Teachermade

Teacher Made - це інструмент, за допомогою якого педагог може швидко і легко створити інтерактивне середовище для учнів з порушеннями зору. З допомогою Teacher Made педагог може перетворити PDF-файли, документи Word, Google і фотографії в онлайн-активності.

Основні функції платформи Teachermade для роботи з дітьми з порушеннями зору:

- ✓ Створювати цифрові уроки, конвертуючи наявні навчальні матеріали;
- ✓ Проводити онлайн-тестування з різними типами завдань;
- ✓ Додавати мультимедіа до завдань: вставка та додавання зображень; додавання тексту; запис аудіо; завантаження аудіофайлів (mp3); вставка посилань на сайти; вставка посилань на Google документи; вставка відео;
- ✓ Інтегрувати TeacherMade з основними платформами (напр. Classroom).

Інтернет-сервіс мультимедійних дидактичних вправ LearningApps

LearningApps - це безкоштовна веб-платформа, яка дозволяє користувачам створювати та ділитися інтерактивними навчальними вправами. Ця платформа може бути корисною для дітей з порушеннями зору, оскільки вона надає можливість використовувати звукові та текстові описи вправ, що дозволяє зробити їх доступними для використання незрячими користувачами.

StoryboardThat - сервіс зі створення коміксів

Якщо педагог шукає цікавий та інтерактивний спосіб зацікавити здобувачів освіти з порушенням зору вивченням роману, то у бібліотеці Storyboard That's Literature Library є безліч занять! Заняття по розкадровці романів — відмінний спосіб оживити літературу за допомогою візуальних засобів. Учні з порушеннями зору можуть створити розкадровку, виділивши ключові елементи роману, включаючи персонажів, обстановку, теми та багато іншого. Учитель також може налаштувати заняття відповідно до індивідуальних потреб у класі.

Буктрейлер

Це короткий відеоролик за мотивами книги, кліп за змістом книги. Основне його завдання - яскраво і образно розповісти про книгу, зацікавити, заінтригувати читача, спонукати до читання. Цей вид роботи допомагає досягти високої пізнавальної активності всіх учнів з порушеннями зору у класі, формувати основні компетентності НУШ. Створення буктрейлерів розвиває навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями для пошуку,

обробки інформації. Школярі з порушеннями зору розвивають дикцію під час озвучування, навички режисерства та відеомонтажу. В подальшому житті ці здібності допоможуть бути організаторами, проявляти ініціативу, упевнено відчувати себе в соціумі. Дуже важливо в наш час, що такий вид діяльності формує розуміння етики роботи з інформацією (авторські права).

Отже, така інноваційна діяльність утворює активну життєву позицію здобувача освіти з порушеннями зору, створює якнайкращі умови для розвитку особистості та підготовку учнів до дорослого самостійного життя, виховує підприємливу, інтелектуально розвинену особистість – громадянина - патріота нашої суверенної незалежної держави.

Список літературних джерел:

1. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник [Текст] / Кадемія М.Ю., Шахіна І.Ю. / – Вінниця, ТОВ «Планер». – 2011. – 220 с.

2. Мартинюк І.В. Особливості використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи / Електронний ресурс: <https://genezum.org/library/osoblyvosti-vukorystannya-ikt-v-osvitnomu-procesi-pochatkovoi-shkoly>.

3. Федоренко С.В. Основи тифлодидактики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 139 с.

Купрас Віра Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна
Ромашко Марія Леонідівна,
магістранта
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКІСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ситуація війни, в якій знаходиться наше суспільство зараз, вкрай сильно впливає на дітей з порушеннями зору, порушуючи їхні права та завдаючи

шкоди їх фізичному та психічному здоров'ю. Наша робота оглядає вплив війни на психічне здоров'я дітей з порушеннями зору та надає рекомендації щодо психологічної підтримки та розкриває поняття «стресостійкість». Важливо враховувати, що діти можуть переживати стрес, ризик психічних розладів, страх за власну безпеку. Нам потрібно надавати таким дітям психологічну допомогу, забезпечувати їхню зовнішню та внутрішню безпеку, та розвивати їхню стійкість. Зростаючий обсяг досліджень демонструє ефективність різних психологічних підходів до дітей з особливими освітніми потребами, від методів та програм для групових до індивідуальних занять по формуванню навичок стресостійкості. Психологічна підтримка дітей також передбачає допомогу їхнім батькам та створення сприятливого середовища для їхнього психічного здоров'я.

Граса Машел, захисниця прав дитини, колишня міністр освіти Мозамбіку та дружина президентів Мозамбіку та Південної Африки, у своєму визначному дослідженні про наслідки збройних конфліктів для дитячого життя говорила: «Діти - привід знищувати найгірше в збройних конфліктах та наша надія на успіх».

В Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права дитини визначено право дітей на життя, здоров'я та розвиток, і захист їх інтересів [2, 3].

Вплив війни, проживання в конфліктних зонах, примусова міграція можуть завдати шкоди фізичному та психічному здоров'ю дітей з порушеннями зору, обмежуючи їх можливості та ресурси. Такі події призводять до насильства, надання недостатньої медичної допомоги, недоїдання, інфекційних захворювань і стресу, що можуть мати далекосяжний вплив.

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає стрес як неспецифічну реакцію організму на будь яку висунуту до нього вимогу. Однак важливою є здатність організму витримувати це напруження, і саме ця здатність називається стресостійкістю. Тому розвиток стресостійкості у дітей з порушеннями зору є важливим під час війни, оскільки допомагає їм краще адаптуватися до стресових умов, знижує ризик негативних психологічних

наслідків та сприяє підтримці психічного здоров'я в умовах конфлікту. Також вона сприяє формуванню навичок і якостей, які можуть бути корисними в умовах надзвичайних ситуацій та сприяти самореалізації дітей в умовах обмеженого доступу до ресурсів та підвищеного ризику [2].

Окрім наслідків для здоров'я, збройні конфлікти призводять до продовження освітніх обмежень. Ризики для дітей від воєнних конфліктів та міграції великі і можуть мати тривалий вплив на їхнє фізичне та психічне благополуччя та розвиток.

В останньому звіті ЮНІСЕФ «Стан Дітей у Світі 2021» пандемія COVID-19 розглядається як вершина айсберга психічного здоров'я, яка була ігнорована довго [4]. Психічне навантаження, яке завдала війна, ще більше поглибило цю проблему.

Отже, поточна криза потребує політичних дій і спільної участі для захисту та підтримки всіх дітей, включаючи тих, хто стикається з впливом війни. На наш погляд, головною є розгляд проблеми, щодо психічної підтримки дітей які знаходяться в стані перманентного стресу що викликаний війною, тому необхідно запропонувати підходи для відновлення та підтримки дітей під час, а також для післявоєнного періоду.

Вплив війни на психічне здоров'я дітей може викликати негайні стресові реакції, включаючи психологічний шок, тривожність, страх, гнів, сум, погіршення харчування та навчання. Деякі діти можуть розвивати посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), який включає симптоми, такі як повторювані кошмари, збудженість та тривожність [5]. Насильство та травма також можуть спричинити довгострокову дисфункцію та впливати на розвиток.

Проте багато дітей з порушеннями зору показують стійкість. Вони розвивають стратегії для подолання викликів та підтримують позитивні аспекти у складних ситуаціях [6]. Сімейна підтримка, підтримка вчителів та друзів, а також інші позитивні ресурси можуть сприяти збереженню та зміцненню психічного здоров'я дітей [7]. Допомога та психологічна підтримка можуть

допомогти дітям засвоїти позитивні стратегії та розвивати стійкість, що сприяє подоланню травми та стресу.

Вплив війни на дітей з порушеннями зору може бути руйнівним, призводячи до психологічного дистресу, тривожності, депресії та інших стресових реакцій. Позитивні ресурси, навички готовності до переживання стресових ситуацій та кризових станів, навички самопомоги та самоконтролю, психологічна підтримка можуть допомогти зміцнити психічне здоров'я дітей.

Після узагальнення основних підходів до експериментального вивчення стресостійкості, ми можемо запропонувати комплексний підхід і відзначити, що найбільш переконливим виглядає підхід, який розглядає стресостійкість як властивість психіки, відображаючи здатність людини успішно виконувати необхідну діяльність або жити у стресових умовах. Цей підхід визнає, що стресостійкість не повністю обумовлена типом нервової системи, характером темпераменту або іншими нейрофізіологічними показниками. Стресостійкість є результатом впливу різних структурних компонентів особистості, таких як нейродинаміка, психодинаміка, особистісні характеристики та соціально-психологічні фактори. І завдяки розвитку певних навичок ми можемо підвищити рівень стійкості до стресу.

Тому, для збереження та поліпшення психічного здоров'я дітей з порушеннями зору під час війни, важливо розробити орієнтовані на їхні потреби психологічні програми та підходи наукового обґрунтування, які будуть доступні для всіх дітей, які потребують підтримки. Психологічна підтримка є важливою для збереження та поліпшення психічного здоров'я, розвитку та майбутніх можливостей дітей під час війни.

Список літературних джерел:

1. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості : монографія / В.М. Крайнюк. - К. : Ніка-Центр, 2007. - 432 с.
2. UNICEF (2019) The United Nations convention on the rights of the child–
the

children's version. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/united-nations-convention-rights-child-childrens-version/>

3. United Nations General Assembly (1989) Convention on the rights of the child. United Nations Treaty Ser 1577(3):1-23

4. UNICEF (2021) The state of the world's children 2021: on my mind-promoting, protecting and caring for children's mental health. ERIC.

5. Joshi PT, O'Donnell DA (2003) Consequences of child exposure to war and terrorism. Clin Child Fam Psychol Rev 6(4):275-292.

6. Maslow AH (1943) A theory of human motivation. Psychol Rev 50(4):370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

7. Harper FD, Harper JA, Stills AB (2003) Counseling children in crisis based on Maslow's hierarchy of basic needs. Int J Adv Couns 25(1):11-25.

Курзіна Маргарита Олександрівна,
заступник директора з виховної роботи,
Комунальний заклад «Миколаївська спеціальна школа №6
Миколаївської обласної ради, м. Миколаїв, Україна

**ДОСВІД ДІЯЛЬНОСТІ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА №6» МИКОЛАЇВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

У нашій школі завжди вирувало життя. Саме життя. Адже ми з перших днів заснування школи старалися зберігати баланс між навчанням, вихованням та відпочинком дітей. Гуртки рукоділля, спортивні секції, танцювальний колектив щодня чекали на наших учнів після уроків. Різноманітні заходи, як загальношкільні (лінійки, що зазвичай присвячені визначним подіям, конкурснорозважальні програми, відзначення днів пам'яті), так і в межах одного класу, які проводять педагоги, екскурсії, візити з виступами до інших навчальних закладів - все це про наше шкільне життя. Тому про нашу школу не можна сказати, що це лише місце, де діти здобувають знання. Завдяки тому, що в школі передбачено цілодобове перебування для дітей з області, вони (діти)

проводять у стінах нашого навчального закладу досить велику частину свого життя.

Діти з порушеннями слуху з усієї Миколаївської області приходять до нас у дошкільні групи ще зовсім маленькими діточками. На наших очах вони ростуть, вчаться спілкуватися одне з одним та з чуючими педагогами, розкривають свої таланти, знаходять захоплення, які потім можуть стати професією (наприклад, тренер з вільної та греко-римської боротьби є випускником нашої школи, вчитель з фізичної культури є теж випускником нашої школи), дружать, закохуються, дорослішають, з дівчаток та хлопчиків перетворюються на дівчат та юнаків.

За рахунок того, що кількість дітей досить невелика, усі одне одного знають на ім'я та хто в якому класі навчається. Тож у нашій школі всі дійсно як одна велика родина.

Сказати чесно, нам усім до кінця не хотілося вірити, що повномасштабна війна може увійти в мирні міста нашої країни. Тож як і на всіх українців її прихід вплинув на наш учнівський та педагогічний колективи по-різному. Хтось був змушений рятувати своє життя та життя рідних, відправившись за кордон; хтось залишився більш стійким та зміг справитися з тривожністю краще, залишився в рідній країні й допомагає в тилу нашим бійцям. Так від самого початку війни стіни нашого закладу були прихистком для цивільного населення та внутрішньо переміщених осіб. Працівники нашого закладу стали активними помічниками волонтерів: це участь в акціях, ярмарках, плетіннясіток. Так само й учні по-різному реагують на все, що відбувається. Досить багато дітей виїхали з родинами в країни Європи задля безпеки (41 учень), інша частина дітей знаходиться вдома та бере участь в дистанційному навчанні у нашій школі. З 2022-2023 навчального року наша родина поповнилася 28 вихованцями з Херсонської спеціальної школи для глухих дітей. Херсонська школа не змогла розпочати навчання, бо з лютого 2022-го року м. Херсон та Херсонська область були окуповані. До того ж, Херсонський навчальний заклад після підриву Каховської ГЕС був підтоплений. Тому, на жаль, навчання ще

досі так і не відновилося. У 2023-2024 навчальному році до освітнього процесу в нашому закладі приєдналося ще 10 учнів. Також зусиллями нашої адміністрації та адміністрації херсонської школи було виявлено ще 4 учні, які минулого навчального року взагалі не брали участь у процесі навчання. Крім тих дітей, які й досі знаходяться на окупованій території, було виявлено також тих дітей, які тимчасово знайшли прихисток за кордоном і ніде не навчалися у 2022-2023 навчальному році. На даний момент у нашому закладі навчається 29 учнів Херсонської спеціальної школи. А в минулому навчальному році Свідоцтво про Загальну середню освіту отримали 5 випускників-херсонців. Наразі в нашому навчальному закладі загалом здобуває освіту 115 учнів.

Перехід на дистанційне навчання дозволив відновити освітній процес та продовжити навчання і зараз в складних умовах воєнного стану. І педагоги комунального закладу гідно прийняли цей виклик. Створено онлайн-платформу школи, є свій віртуальний простір для навчання.

У процесі підготовки до занять педагоги створюють власні навчальні презентації, електронний контент та використовують сервіси відеотрансляцій ZOOM та Google meet, віртуальний клас Google Classroom, інтерактивну дошку JamBoard, онлайн-сервіс LearningApps, програми створення відеофільмів YouTube.

Для створення зворотнього зв'язку застосовують месенджери (Viber, Telegram), Google Classroom, електронну пошту.

Актуальним завданням корекційно-розвиткової роботи на дистанційному навчанні є допомога сформувати у дитини з вадами слуху вміння та навички спілкування, розвивати мовлення та словесно-логічне мислення, необхідне їй як при породженні власного мовлення, так і при сприйманні звернення до неї. Ці цільові аспекти покладені в основу всієї діяльності вчителя та дитини на індивідуальних заняттях.

Під час дистанційного навчання нашим вчителям-дефектологам доводиться швидко орієнтуватися в онлайн-світі, використовуючи новітні

програмне забезпечення, визнаючи та впроваджуючи способи дистанційної корекційної роботи з дітьми та співпраці з батьками.

Серед шляхів підвищення ефективності корекційних занять з розвитку слухового сприймання та формування вимови школярів з вадами слуху є якісне оновлення, актуалізація змісту, форм і методів проведення з позиції особистісно орієнтованого підходу до кожного учня, забезпечення гнучкості, варіативності, динамізму, оперативності навчального процесу. Це організація співпраці «учень-учитель», технологія «створення ситуації успіху», створення презентацій та інтерактивних мовних ігор.

На жаль, наразі не всі наші діти мають змогу бути присутніми на онлайн-заняттях. На це у кожного є свої причини. У когось відсутність інтернету, у когось недостатня мотивація, у когось бракує часу. Але слід відмітити старанність та наполегливість майже всіх учнів, які виходять на заняття та сумлінно займаються, не зважаючи на обставини: попри обстріли, постійні обшуки, примушення навчатися в місцевих російських школах, діти виконують завдання та навіть підключаються до онлайн-уроків у Zoom.

Вихователі проводять повсякденну роботу з соціально-психологічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, їх соціальної адаптації, проводять корекційно-розвивальну роботу на основі індивідуальних особливостей учнів. Вихователь не тільки сприяє формуванню в учнів моральних якостей громадянина, культури поведінки, відповідального ставлення до навчання, праці, до прав людини, проводить роботу з профілактики відхилень і поведінки, а й надає учням допомогу в навчанні. Враховуючи, що учні тривалий час навчаються дистанційно, звісно, є прогалини у знаннях, труднощі у виконанні домашніх завдань. При дистанційній формі навчання велика відповідальність покладається на батьків. Виховання і навчання дітей з порушеннями слуху - це складний процес, який потребує певного підходу, а саме знання педагогами та батьками жестової мови. На жаль, чуючі батьки далеко не всі володіють жестовою мовою. Через це є складності у спілкуванні батьків і дітей, у допомозі дітям при виконанні

домашніх завдань. Нечуючі батьки також зазнають труднощів у допомозі виконання домашніх завдань. Тож саме вихователь може надати кваліфіковану допомогу в цьому питанні.

Також велику увагу ми приділяємо психологічному стану учнів та педагогів. Задля підтримки психо-емоційного стану учасників освітнього процесу (учнів, педагогів та батьків учнів) на належному рівні практичним психологом нашого закладу щотижня проводяться психологічні зустрічі, на яких застосовуються арт-терапевтичні вправи та техніки для зняття напруги, зменшення стресу та відновлення ресурсу.

Сьогодні внесло свої корективи в освітянське життя та незмінним лишилось те, що усі ми маємо працювати заради наших учнів. Робота кожного наразі надзвичайно важлива. Ми всі працюємо з єдиною метою: щоб діти були щасливі, перебували в безпечних умовах та отримували якісні освітні послуги.

Оскільки ніхто заздалегідь не міг передбачити повний перехід на навчання у дистанційному форматі матеріальна база у вигляді гаджетів у досить великої частини учнів не була підготовлена. Тож у лютому 2023 року наш заклад звернувся до блогерки з Америки по допомогу у забезпеченні гаджетів для наших вихованців. Проєкт тривав 2 місяці. Результат приголомшив. Нашим вихованцям було передано 30 гаджетів, а також педагоги нашої школи отримали 10 графічних планшетів від пересічних громадян з США, Казахстану, Австралії, України, Іспанії, Італії, Бельгії та багатьох країн світу.

Незважаючи на те, що освітній процес проходить не наживо, у нашому закладі проводиться багато різноманітних заходів (флешмоби, конкурси, виставки малюнків, фотоколажі дні пам'яті, уроки мужності), які висвітлюються на шкільних сторінках у соціальних мережах Facebook та Instagram.

Цього року 17 жовтня наш заклад святкує 90-річчя. Це визначна подія для нас, адже за ці роки нам вдалося стати дійсно другим домом для учнів та працівників та місцем, куди хочеться повертатися. До того ж, у нашій школі ростуть не лише діти, а й ми самі ростемо та розширюємо сферу освітніх

послуг, які надаємо. Завдяки тому, що в нашому закладі працюють кваліфіковані педагоги зі спеціальною освітою (вчителі-дефектологи, логопеди, сурдопедагоги), які проводять корекційно-розвиткові заняття для дітей, використовуючи сучасні методики, цього року в нашому закладі мають змогу навчатися не лише діти з порушеннями слуху, а ще й діти з мовленнєвими порушеннями.

Віримо, що найближчим часом повернемося до нашого щасливого життя. Життя, яке ми самі собі плануємо, проживаємо, життя, яке не потребує корекції, виправлень з боку росії. Сподіваємося, що нас почують росіяни та залишать нас в спокої. Цього ми зараз хочемо понад усе!

Безмежно дякуємо нашим мужнім воїнам, які захищають нас, які сміливо боронять наші землі від загарбників, часом, ціною власних життів!

Все буде Україна! З нами БОГ та ПРАВДА!

Список літературних джерел:

1. Виховна робота осіб з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи : навчально-методичний посібник / Коломоєць А. О., Луценко Л. М., Кульбіда С. В., Спіцина О. В.-Київ:Симоненко О.І. 2022. 134 с.
2. Андрощук І. В., Андрощук І. П.. Методика виховної роботи: навчальний посібник. Тернопіль : Богдан, 2014. 320 с.
3. Кондрашова Л. В., Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2008. 187 с.

Лагода Наталя Миколаївна,
заступник директора з навчально-методичної роботи
комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Перлина»
Дніпропетровської обласної ради»
м. Кривий Ріг, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ ПОСТУПУ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Загальна мета інновацій в освіті дітей з особливими потребами полягає в створенні середовища, де кожен учень може розвиватися на своєму рівні та досягати свого потенціалу. Реалізація цієї мети передбачає вирішення низки пріоритетних завдань, зокрема: забезпечення інноваційного змісту початкової освіти шляхом розроблення типових освітніх та модельних навчальних програм на основі компетентнісного підходу, створення освітнього середовища, що забезпечує доступність якісної освіти та успішну соціалізацію учнів з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку [1]. Важливо поєднувати інклюзивні підходи з сучасними технологіями та стежити за практичністю та ефективністю впроваджених стратегій та технологій. Інновації в освіті дітей з особливими потребами є надзвичайно важливим кроком у створенні доступного середовища для всіх учнів. В контексті Програма «Нова українська школа» вимагає комплексний підхід, включаючи в себе ряд інноваційних підходів та стратегій, щоб забезпечити належну якість навчання та розвитку для всіх учнів, включаючи тих, у кого є особливі освітні потреби. В спеціальній школі діти отримують можливості, які сприятимуть соціальній інтеграції та розвитку емпатії серед учнів. Це означає створення сприятливого навчального середовища, де кожен учень має можливість розвивати свій потенціал. Для учнів із розумовою відсталістю спеціальні освітні умови повинні забезпечити максимальне подолання недоліків пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери, підготовку до участі в продуктивній праці і соціальну адаптацію [2].

Використання технологій, таких як комп'ютерні програми та платформи, дозволяє створити індивідуальні навчальні програми для кожного учня з

особливими потребами. Це допомагає враховувати їхні потреби та розвивати їхні здібності. Сучасні технології можуть бути потужним інструментом для надання освіти для учнів з особливими потребами. Це може включати в себе використання спеціального програмного забезпечення, додатків, аудіо- та відеоматеріалів, які допомагають у навчанні та сприяють доступності навчального матеріалу. Комп'ютерні технології важливі, перш за все, як джерело інформації при використанні мережі Інтернет. Оволодівши досить простими навичками роботи з пошуковими системами, можливий доступ до безлічі довідників, словників, енциклопедій тощо, крім цього Інтернет має значну базу музичного, образотворчого і фотоматеріалу. Комп'ютерні ігри - це потужний резерв в ігротерапії. Ігри повинні бути не тільки елементом розваги, а й тренуванням ряду емоційних, психічних і моторних функцій. Вони дозволяють моделювати різні стани, як сенсорні, так і емоційні, тренують координацію, рух, включають механізм «око-рука». Ігри сприяють формуванню таких якостей, як ухвалення рішення, подолання страху перед непередбаченими обставинами. Існують ігри, які вимагають вміння утримувати в пам'яті і управляти досить великою кількістю параметрів одночасно (стратегічні, тактичні, рольові ігри), інші дозволяють програвати екстремальні стани (автомобільні гонки, а також інші симулятори).

Оптимальний баланс організації фізичного та психосоціального середовища є найприйнятнішим для задоволення особливих освітніх потреб дітей. На макросоціальному рівні функціональну роль середовища забезпечує низка умов, серед яких першочерговими визначаються: безбар'єрна архітектурна доступність, сприятлива психоемоційна атмосфера, спрямована на прийняття будь-яких особливостей; різноманітне методичне забезпечення освітнього процесу.. [3]. Це включає в себе адаптацію навчального простору, матеріалів та методів навчання для врахування потреб учнів з різними особливостями. Освіта для дітей з особливими потребами включає роботу над розвитком соціальних навичок учнів, щоб вони були готові до взаємодії в суспільстві. Ось кілька ключових інновацій та стратегій:

Використання асистивних технологій: Технології, такі як програмне забезпечення для читання тексту вголос, електронні ресурси для слабозорих, комунікаційні апарати для нездатних до мовлення дітей, можуть значно полегшити навчання та спілкування для дітей з особливими потребами.

Професійна підготовка вчителів: Вчителі мають бути готові до роботи з учнями з різними потребами. Інноваційні підходи включають в себе професійний розвиток для вчителів щодо використання інклюзивних методів і технологій.

Моніторинг та оцінка: Забезпечення ефективного моніторингу та оцінки успіхів учнів з особливими потребами є важливим елементом. Використання онлайн-платформ та інших інструментів для відстеження навчальних досягнень може бути корисним.

Співпраця з батьками: Важливо встановити активний зв'язок і співпрацю з батьками учнів з особливими потребами. Вони можуть надавати важливу інформацію про своїх дітей і допомагати в розвитку індивідуальних навчальних планів. Включати батьків у освітній процес та надавати їм необхідну інформацію та рекомендації щодо навчання та підтримки своєї дитини.

Індивідуалізація навчання: Важливо надати кожному учневі навчальні матеріали та завдання, які враховують його потреби, здібності та інтереси. Це може включати в себе створення індивідуальних навчальних планів, використання різних методів навчання та оцінки.

Робота зі спеціалістами: Важливо мати в команді школи кваліфікованих спеціалістів (логопедів, психологів, реабілітологів тощо), які можуть надавати підтримку та консультації вчителям та батькам щодо роботи з дітьми з особливими потребами.

Навчання соціальних навичок та емоційної грамотності: Освіта для осіб з особливими потребами повинна включати в себе розвиток соціальних навичок, спілкування та емоційної стійкості, що є важливими компонентами повноцінного життя.

Сприяння самостійності та самореалізації: Важливо створити умови, де учні можуть розвивати свої здібності, цінності та інтереси, а також набувати навичок, необхідних для незалежного життя.

Ці інновації та стратегії спрямовані на створення відкритого та дружнього навчального середовища, де кожна дитина може розкрити свій потенціал та навчитися взаємодіяти з іншими учнями в суспільстві.

Навчання й оцінювання – нероздільні процеси. Педагогічне оцінювання є одним із важливих елементів сучасного освітнього процесу. Від правильної організації оцінювання більшою мірою залежить ефективність управління навчальним процесом.

На відміну від традиційного оцінювання, оцінювання по-новому в умовах НУШ, набуває активного застосування сучасними педагогами методики формувального оцінювання як одного із ключових чинників якісної освіти.

Формувальне оцінювання – це цілеспрямований неперервний процес спостереження за навчанням учнів; воно є необхідною умовою інтерактивного навчання.

В основі формувального оцінювання лежить рефлексія (від лат. *reflecio* – відображення) в освіті – усвідомлення учнем своєї навчальної діяльності, аналіз власних результатів навчання з метою підвищення їх ефективності. Рефлексія привчає учня до систематичного аналізу результатів власної діяльності, зокрема й не пов'язаної із навчанням у школі.

З метою проведення рефлексії можна пропонувати учням початки речень, які вони продовжують:

- Сьогодні я дізнався...
- Сьогодні я навчився...
- Найбільш цікавим для мене виявилось...
- Найбільше мені сподобалось...

Формувальне оцінювання пов'язане з такими важливими завданнями: сприяти впевненості учня у власних силах, надавати орієнтири, корисні поради

на певних етапах навчання, сигналізувати про складнощі, забезпечувати діалог «учитель – учень», формувати стратегію успішного навчання.

Формувальне оцінювання підтримує впевненість учнів у тому, що кожен із них здатен покращити свої результати, оскільки учням наводяться приклади того, що від них очікують. Разом з тим, учитель, спираючись на принципи розумного пристосування (запровадження адаптацій та модифікацій) і формувального оцінювання створює атмосферу визнання цінності особливостей і можливостей кожного учня з особливими освітніми потребами.

Відомо, що в тому випадку, коли учні та учитель однаково розуміють цілі та очікувані результати навчання, процес навчання стає більш ефективним.

Позитивно налаштований учитель пропонує учневі допомогу у виконанні завдання. Чим більше інформації отримує учитель про те, що учні знають, як міркують, що вчать і як, тим більше має можливостей для корегування процесу.

Учні мають розуміти, яких результатів навчання слід досягнути, і у будь-який час встановити, на якому етапі досягнення своїх цілей вони знаходяться, оцінити точність виконаних дій та операцій, скоригувати, за необхідності, та зрозуміти, коли очікуваного результату досягнуто. Таким чином, формувальна оцінка – це «зворотній зв'язок» для учнів, який дозволяє їм зрозуміти, яких заходів слід вжити, щоб покращити власні результати. В умовах упровадження компетентнісної освіти контроль і оцінювання має стати дієвим механізмом, який забезпечить розвиток конкретного учня, формування його особистих якостей, сприятиме розумінню школярем власного поступу. Реалізація формувального підходу до оцінювання дасть змогу здобути інформацію про реальний стан навчальних досягнень учня, що забезпечить можливість вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення.

Підхід до оцінювання досягнень учнів, який дає можливість виключити негативні моменти в навчанні, сприятиме індивідуалізації освітнього процесу, підвищенню навчальної мотивації й самостійності учнів.

Зміни у змісті освіти означають підбір педагогічного інструментарію в оцінюванні, який сприятиме самоаналізу й формуванню в учнів нових прагнень до саморозвитку, сприйняттю оцінки не як вироку, а як керівництва до дії.

Список літературних джерел:

1. Чеботарьова, О. В. (orcid.org/0000-0002-4560-3708) (2022) *Сучасні підходи до змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: від теорії до практики* In: Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу. Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, стор. 321-326

2. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. – Полтава : ПУЕТ, 2018. – 261 с.

3. Колупасва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб./ А.А. Колупасва, Л.О. Савчук., К. : Видавнича група » АТОПОЛ», 2011. Серія «Інклюзивна освіта».

Лапін Андрій Володимирович,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛЕГОДІАГНОСТИКИ ПІД ЧАС ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Питання диференціації та індивідуалізації освітнього процесу в умовах сьогодення набуває все більш гострого звучання, адже через військові дії кардинально змінився освітній простір. Незважаючи на це здобувач освіти з особливими освітніми в умовах інклюзивного освітнього середовища має опанувати певний перелік знань, умінь та навичок які є складовими ключових компетентностей, що стане запорукою майбутнього успішного функціонування в обраних сферах діяльності та допоможуть самоствердитися в житті.

Успішність процесу надання освітніх послуг напряму залежить від вирішення проблеми постійного оновлення систем діагностики особливих освітніх потреб здобувачів освіти. Одним із шляхів її вирішення є залучення до цього процесу сучасних технологічних рішень які імплементуються на підґрунті досягнень клінічних дисциплін, спеціальної педагогіки та психології, що дозволить оптимізувати та підвищити ефективність психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП в сучасних реаліях.

З метою вирішення цього питання ми пропонуємо систему легодіагностики яка дозволяє:

- оцінити в динаміці психофізичний розвиток;
- визначити наявність та хід розвитку навчальних і соціально-побутових навичок;
- узагальнити спостереження, кількісну і якісну оцінку дитини командою супроводу;
- оптимізувати процес розробки ІПР і навчання дитини з ООП;
- відстежувати ефективність реалізації ІПР і вносити корективи у процес навчання за необхідності;
- виявити та дослідити динаміку розвитку творчих здібностей.

Спостереження та діагностика відбуваються в процесі реалізації навчально-розвивальної програми «Легоконструювання» за наступними напрямками: сенсорно-перцептивний, увага, пам'ять, мислення, мовлення, самооцінка, емоційно-вольовий, психомоторний, навчальні навички, трудові навички, комунікативний. Для проведення легодіагностики необхідними є бланки спостережень та конструктор типу Лего. Експерт має поставити оцінку від 0 до 10 та визначити один з рівнів розвитку за вказаним шкалами і підшкалами за напрямками обстеження. Аналіз результатів обстеження надає можливість скласти висновок який містить:

- індивідуальні психофізичні особливості дитини;
- сильні сторони особистості;
- індивідуальні особливості сприйняття;

- зону найближчого розвитку;
- рекомендації щодо найбільш ефективних методів і прийомів корекції, розвитку, навчання та виховання;
- найбільш відповідні продуктивні види діяльності.

Головним завданням діагностики порушень мовленнєвого розвитку є визначення та кваліфікація порушення з метою визначення оптимальних шляхів його подолання. Відповідно ефективна діагностика повинна мати за основу не тільки методи визначення відхилень у формуванні тих або інших сторін мовлення, але й методи виявлення стану операцій з мовними знаками та відповідних психічних функцій, які забезпечують засвоєння порушених мовних одиниць та їхнє практичне застосування у мовленні.

Якщо у дитини є порушення мовленнєвого апарату то діагностика та оцінювання за підшкалам «Чистота мови», «Лексика», «Здатність до переказу і розповіді» не проводиться. У цьому разі оцінювання проводиться тільки за підшкалою «Розуміння мовлення». Основними критеріями оцінювання лексичної сторони мовлення проводиться є сформованість певних рівнів лексичних узагальнень, системи морфологічного словотворення та лексичної системності.

Діагностика відбувається за наступною схемою:

1. Визначення в словнику дитини (активному і пасивному) конкретних слів, груп слів, рівня сформованості узагальнюючої функції слів (використання та розуміння конкретного значення слів, номінативного словника, узагальнюючих понять, дієслів, що означають способи пересування тощо, класифікація предметів за загальними ознаками).

Дитина в процесі збирання Лего називає виріб та зображення на малюнку, відповідає на питання. Дослідження проводиться за лексичними угрупованнями відповідно до теми заняття (сім'я, свійські тварини, дикі тварини, дитинчата свійських тварин, дитинчата диких тварин, будівлі, предмети та їх частини і т.д.). Використовуються наступні завдання:

- Дати характеристику предметам із застосуванням якомога більшої кількості якісних прикметників.
- Підібрати ознаки до виготовлених предметів та їх зображень на малюнках (колір, форма, розмір).
- Назвати дії предметів.

Під час спостереження та аналізу відповідей звертається увага на те, які слова кожної із понятійних груп відсутні, а також відмічаються характерні помилки та лексичні заміни.

При вивченні сформованості понятійної співвіднесеності слова. Пропонується обрати з готових виробів лише ті, які можна об'єднати одним словом. Після того, як дитина відібрала предмети, запитати, чому вона вибрала саме ці. Якщо дитина затрудняється виконати завдання або відібрала неправильно, пропонується допомога: «Відбери малюнки, які можна об'єднати словом тварини», водночас потрібно звернути увагу на інтелектуальний розвиток дитини.

Наступним завданням може бути додавання виробів, їх зображень або словесних позначень до однієї з логічних груп, яких не вистачає, або треба дібрати із ряду запропонованих. Тут також можна провести гру 3-й, 4-й або 5-й зайвий.

2. Дослідження особливостей розвитку лексико-семантичних явищ: антонімії, синонімії, багатозначності, омонімії (іменників, прикметників, дієслів, прислівників). Відбувається шляхом добору виробів, їх зображень або відповідних деталей. У разі появи ускладнення під час виконання завдання – прикметники та дієслова пропонуються у поєднанні з іменником.

3. Обстеження особливостей словотвору. Тут перевіряються уміння оперувати будовою слова (іменників, прикметників, дієслів) частини слова пишуться на кубиках конструктора. Найбільш поширеною формою відповідних завдань вважається словотворення за аналогією. Адже операція аналогії, як складова інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності, є провідним механізмом створення нових слів.

Дослідження вміння виділяти на практичному (а потім теоретичному) рівні спільну морфему (префікс, суфікс) у ряді слів (операція морфологічного аналізу) передбачає використання діагностичних ігор, вправ, завдань, у процесі яких дітям, наприклад, необхідно доповнити слова, початі педагогом (з опорою на готовий виріб), наприклад, миль-*ниця*, цукор-*ниця*, сервет-*ниця*. Після цього дитина повинна відповісти на питання: «Яку частинку слова ти додав та промовив?».

Іншим критерієм є засвоєння дітьми на практичному рівні семантичних полів спільнокореневих слів весело (веселий, веселити, веселощі, веселка та ін.). Оволодіння умінням добирати спільнокореневі слова, помічати в них схожість і відмінність з погляду семантики і звучання, збагачує словник дітей та сприяє формуванню морфологічних узагальнень.

Об'єктивну оцінку словника дітей не можливо завершити без оцінки характеру смислових зв'язків між словами що встановлює дитина. В даному випадку пропонується завдання на встановлення асоціативних зв'язків за принципом двох видів асоціативного експерименту: вільного (дібрати якомога більше слів до запропонованого) та спрямованого асоціативний експеримент: дітям пропонують підібрати (вибрати із запропонованих) найбільше слів заданої лексичної групи.

Підсумовуючи можна зазначити, що у процесі діагностування недостатньо отримати тільки кінцеву відповідь на питання, адже якщо дитина не виконує запропоновані вербальні завдання, їй потрібно надати дозовану допомогу, почати з невеликої підказки, дати початок необхідного слова або повний зразок очікуваної відповіді. Водночас, слід зауважити, що виявлені дані про особливості словникового запасу не можуть бути використані як єдиний показник недорозвитку мовлення.

З метою стимуляції та урізноманітнення процесу опанування мовою та мовленням ми пропонуємо такі завдання:

- Конструювання певної букви у процесі її вивчення та автоматизації відповідного звуку.

- Конструювання іграшок для звуконаслідування (Л-лодка, Т-молоток, Ш-змійка, Г-гуска і т.д.).
- Конструювання ігрових моделей положення язика у процесі виконання артикуляційної гімнастики (лопаточка, грибок, горнятко).
- Моделювання звуків, складів, схем слів у процесі звукового аналізу та синтезу.
- Складання схеми речення у вигляді потяга з короткими та довгими вагончиками-складами.
- Конструювання предметів за темами букваря (меблі, транспорт, тварини).

Таким чином, можна зазначити, що конструктор Лего практично не має меж щодо його застосування як діагностичного, навчального, виховного, корекційного, розвивального, творчого засобу.

Отже, сучасні діагностичні системи мають задовольняти інтеграції та інклюзивного навчання, вони сформувалися на основі майже вікового досвіду, мають сьогодні цілком конкретну шкалу показників, та визнаються країнами з розвинутою системою інтеграції та інклюзії, за допомогою яких можна порівняти й оцінити наявність та рівень дитини за сферами розвитку. В основі нашої системи легодіагностики лежить досвід і методична база різних дисциплін: загальна та корекційна педагогіка, загальна та спеціальна психологія, соціальна психологія, психологія особистості. Цей факт свідчить про те, що інклюзія вимагає комплексного міждисциплінарного підходу із залученням надбання багатьох наукових галузей.

Список літературних джерел:

1. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник /О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141с. Друге видання.
2. Дегтяренко Т. М., Лобанова О. В., Дудченко І. О. Мовленнєва і сенсорні системи та їх порушення: навчальний посібник (за напрямом підготовки «Корекційна освіта») / Т. М. Дегтяренко., О. В. Лобанова.,

І. О. Дудченко. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. 416 с.

3. Літвінова О. В. Щодо питання діагностики усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Науковий вісник Миколаївського національного університету*. Миколаїв, 2015. № 3 (50). С.157 – 162.

4. Шість цеглинок. The LEGO Foundation. Методичні рекомендації. К.,2016, – 35 с.

5. Трофименко Л.І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навчально-методичний посібник / Л. І. Трофименко. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. – 72 с.

6. Данілавічюте Е. А., Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Рібцун Ю. В., Мартинюк З. С. and Грибань Г. В. *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Данілавічюте Е. А., Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Рібцун Ю. В., Мартинюк З. С. and Грибань Г. В. – Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. – 847 с.*

Легкий Олег Михайлович,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

Кондратенко Світлана Вікторівна,

науковий співробітник,

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ

ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Порушення зору ускладнює взаємодію дітей із навколишнім світом, утруднює формування соціальної позиції, провокує виникнення своєрідних соціальних установок та орієнтирів. Зменшення контактів з оточуючими

призводять до замкнутості, нетовариськості, занурення дитини у свій внутрішній світ, деякої байдужості до оточення, інертності та пасивності.

Найчастіше своєрідність формування особистості дітей із порушеннями зору обумовлюється такими причинами: брак чуттєвого досвіду, проблеми орієнтування у навколишньому просторі (страх нового), відсутність відповідних умов компенсаторного розвитку, обмеження у діяльності, негативні спроби налагодити контакт зі зрячими.

Порушення зору перешкоджає процесу активної взаємодії дітей із навколишнім середовищем, змінює соціальну позицію, провокує виникнення певних соціальних труднощів, установок та особистісних орієнтирів, стримує формування активної позицій, знижує самостійність дитини та впливає на появу замкнутості. У дітей з порушеннями зору знижені інтереси, потреби, мотиваційна сфера, особистісна активність. Звичайно, порушення зору порушують взаємодію людини з середовищем як у плані встановлення соціальних зв'язків і відносин, так і в плані формування ставлення до навколишнього, але не перешкоджають особистісному розвитку та гармонії особистості.

Формування основних особистісних структур - образу себе, спрямованості особистості на її розвиток в найближчому оточенні, спілкування з іншими, наявності можливостей для набуття широкого соціального досвіду. Здобуття такого досвіду можливе лише в широкій комунікаційній взаємодії дитини з оточуючими людьми. Взаємодіючи з дорослими та однолітками, дитина отримує різноманітний досвід, що призводить до формування диференційованої системи особистості.

Емоції та почуття як специфічне відображення зовнішнього світу проявляються у ставленні людини до навколишньої дійсності. Розвиток емоційного світу дошкільнят залежить від їх спілкування з дорослими та однолітками і тих видів діяльності, до яких вони включені, а також від характеру, здібностей та вольових якостей дітей.

Порушення зору впливає на емоційність переживань, розвиток почуттів та їх виразність. Діти стають дуже вимогливими, егоїстичними, байдужими до оточуючих людей, висловлюють постійну необхідність у наданні їм допомоги. Проте за правильної мотивації та організації навчання і виховання дітей, врахуванні особливостей їх особистості, у них налагоджується взаємодія з оточуючими.

Зазначимо, що діти з порушенням зору більш вразливі, ніж зрячі, виявляють підвищену тривожність і надмірну емоційність. Негативні емоції (розчарування, образа, гнів і страх) дитина відчуває при найменшому негативному ставленні до неї оточуючих людей, що проявляється у невпевненості, зниженні пізнавального інтересу та ін.

Емоційний розвиток дошкільнят з порушеннями зору залежить від якості вирішення тих труднощів, з якими стикається дитина. Шлях подолання труднощів часом викликає у дитини відмову від пошуку рішень проблеми, що сприяє зниженню ефективності та продуктивності пізнавальної діяльності. Отже, необхідно створювати сприятливі умови для подолання труднощів дитиною з порушенням зору.

Певний відсоток дітей даної категорії страждає на невротичні прояви (пригніченість у настрої, часті сльози, підвищена збудливість, дратівливість, неуважність, емоційна нестійкість і конфліктність). Але ці негативні моменти у поведінці дитини можна уникнути за умови правильної організації їхньої діяльності.

Особливе місце у прояві емоційних станів (це загальний настрій, афективна поведінка, стрес) займає розуміння своєї відмінності дітей з порушенням зору від однолітків з нормальним зором у віці 4-5 років. Дитина починає переживати свій дефект. У дітей спостерігаються напруженість, стурбованість, пов'язані з невизначеністю речей та подій навколо них. Спостерігаються проблеми розрізнення емоційних реакцій дитини у відповідь на емоційну ситуацію.

Аналізуючи дослідження вчених з проблеми емоційного розвитку дітей з порушенням зору, необхідно відзначити, що розвиток емоцій у таких дітей має низку особливостей: переважання негативних емоцій, підвищена тривожність, самотність, своєрідність сприйняття та недостатність оволодіння компенсаторними навичками, що призводять до збіднення емоційного досвіду.

Вольові якості дитини-дошкільника з порушенням зору розвиваються у процесі діяльності, якою займається дитина, виявляючи свої потенційні, індивідуальні можливості. Сформовані мотиви поведінки, одним з яких є мотив спілкування, стимулюють активність дитини.

Порушення зору позначається як на пізнавальному так і особистісному розвитку дітей, у розвитку рухової активності дитини, її просторовому орієнтуванні, не виключається ймовірність виникнення вторинних відхилень у розвитку (порушення координації рухів, труднощі у виконанні узгоджених рухів рук і ніг, відхилення в діяльності нервової та серцево-судинної систем).

Через такі особливості фізичного розвитку діти неминуче зіштовхуються з нерозумінням, несхваленням, глузуванням, а часом і знущанням з боку однолітків. Діти з порушенням зору з часом починають обмежувати себе в соціальних контактах з однолітками, звідси відсутність спілкування і взаємодії, нерішучість, замкнутість, відсутність пізнавального інтересу і занурення у свій внутрішній світ. Щоб нівелювати негаразди, необхідно в період дошкільного віку активно включати дитину у всі види діяльності, причому спільно з однолітками, що дозволить компенсувати порушені функції та коригувати вторинні відхилення у психічному та особистісному розвитку дитини. Необхідно проводити корекційні заняття: лікувальну фізкультуру, гімнастику, ритміку, які безпосередньо спрямовані на розвиток просторово-орієнтовних компонентів, моторних дій, координації, точності, спритності рухів.

Для розвитку навичок орієнтування в просторі треба постійно тренувати аналізатори, що збереглися (сприйняття вібрації, слух, тактильну і кінестетичну чутливість), що позначиться і на розвитку особистості дошкільника в цілому.

Отже, виходячи з аналізу загального психічного розвитку дошкільнят із порушенням зору можна зробити наступні висновки:

- загальне відставання у психічному та фізичному розвитку (менший запас уявлень про навколишній світ, обмеженість у освоєнні простору, низька активність при пізнанні навколишнього світу);
- дитині необхідно виробити способи компенсації зорової недостатності і навчитися використовувати інформацію від збережених аналізаторів;
- темп розвитку в різні періоди життя нерівномірний: дефіцитарність і диспропорційність психічного розвитку (одні процеси розвиваються швидше (мова, мислення), інші повільніше (рухи, оволодіння простором) знову ж таки через відсутність у дітей прийомів та способів компенсації зорової недостатності.

Високий компенсаторний розвиток у більшості дітей з порушенням зору дає можливість оволодіти необхідним рівнем освіти. Завдяки цьому вони засвоюють основні поняття етики та норми поведінки. Але практичне оволодіння цими нормами для них утруднене. Це пояснюється обмеженням спостереження за поведінкою людей у різних ситуаціях, труднощами у наслідуванні їх дій, звуженням кола спілкування. Особливу небезпеку у вихованні викликає усвідомлення дитиною себе інвалідом, що формує у неї неадекватні вимоги до суспільства, сім'ї, у задоволенні іноді егоїстичних претензій, без глибокого усвідомлення турботи та уваги зі сторони інших.

З вищесказаного, слід зазначити, що порушення зору тягнуть за собою як сенсорну (зорову) депривацію, так й депривацію емоційну (афективну) і соціальну (зміни у поведінці і соматичному стані).

Все це викликає необхідність розвитку нових, специфічних, пов'язаних із формуванням більш інтелектуалізованих, узагальнених способів розуміння навколишнього світу.

Гра, будучи основним видом діяльності дошкільника, сприяє всебічному розвитку та пізнання навколишньої дійсності, збільшує реабілітаційні

можливості дитини з депривацією зору. Участь у грі сприяє просуванню у пізнанні навколишнього світу, соціалізації, розвитку спілкування та всієї пізнавальної сфери дитини, подолання труднощів входження у світ зрячих. Завданням вихователя у такому співробітництві є збагачення, наповнення ігрового впливу конкретним змістом відповідно до виконуваної дитиною діяльності. Потрібно навчити дітей з порушеннями зору орієнтуватися в навколишньому просторі, взаємодіяти з оточуючими людьми, долати труднощі, що виникають на їхньому життєвому шляху.

Список літературних джерел:

1. Кобильченко, В. В. (2015). Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс».

2. 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: ІСПП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338>.

3. Легкий, О.М., Курінна В.Р. (2022) Ігрові технології в дошкільній освіті для дітей з порушеннями зору: методичні рекомендації. Київ: ІСПП НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/733979/>.

Литовченко Віталій Петрович,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

БЕЗБАР'ЄРНА ІНФОРМАЦІЯ: ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ СТОМАТОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ ТА ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Сьогодні у ставленні до особливих освітніх потреб фокус уваги зміщується з суто медичної моделі на біопсихосоціальну, яка передбачає врахування біологічної, психологічної та соціальної (можемо уточнити – соціокультурної) складових [1, 2].

Наразі Міністерство охорони здоров'я України розглядає можливості переходу від встановлення інвалідності до визначення (оцінки) втрати функціональності, щоб завдяки зусиллям мультидисциплінарної команди

фахівців особа з особливими потребами почувалася комфортно і була повноцінно залучена до усіх суспільних процесів. Таким чином, медичні показники вже не матимуть пріоритетного значення, а розглядатимуться як одні з взаємопов'язаних компонентів в межах біопсихосоціальної моделі. Важливим аспектом постає питання впливу «факторів зовнішнього середовища» саме на психологічні та соціокультурні процеси. У такому контексті на особливу увагу заслуговують питання, що стосуються взаємодії з особами з сенсорними порушеннями, зокрема порушеннями слуху.

До факторів навколишнього середовища, безумовно, маємо віднести підготовку медичного персоналу до диференціації психологічних станів, які можуть відчувати особи з порушенням слуху, що також відіграватиме роль при обранні стратегії взаємодії та додаткових заходів до та під час комунікації лікаря та пацієнта з особливими потребами.

Наприклад, obsesивно-компульсивний розлад (ОКР), який є одним з тих патологічних станів, які варто враховувати при дентофобії (страх стоматологічного лікування) [3].

Кейс (приклад): в особи з порушенням слуху постійно виникають думки, що у неї заболить зуб (буде стоматологічне захворювання) і вона не зможе його полікувати через особливі комунікативні потреби. Через це вона може вчиняти певні дії у відповідь на нав'язливі думки (наприклад, більш логічні, але водночас не конструктивні – дивитися в дзеркало на свої зуби кожен годину, чистити зуби десять разів на день; та такі, що зовсім позбавленні логіки – декілька разів на день повторювати собі, що з її зубами все буде добре; постійно купувати нову зубну пасту тощо).

Важливою є і компетентність міжкультурної взаємодії (мультикультурна компетентність) лікарів, зокрема щодо взаєморозуміння, врахування особливостей комунікації з представниками різних культурних/субкультурних груп населення.

Окремі питання компетентності міжкультурної взаємодії (мультикультурної компетентності) представлено у дисертаційному

дослідженні «Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи» [4]. Як зазначає Наталія Іванець, мультикультурна компетентність учня початкової школи – це готовність учня початкової школи до міжкультурної взаємодії з ровесниками, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету.

В межах інклюзивних підходів варто акцентувати на компетентності щодо культурних особливостей груп осіб з особливими потребами. Для такої верстви суспільства є характерним створення об'єднань (спільнот, товариств, громадських організацій тощо), зокрема й для взаємної психологічної підтримки. Водночас, маємо зауважити, що важливим чинником участі осіб у таких об'єднаннях є фактор членства у них батьків. Особи, які не мають зв'язків через родину, часто навпаки уникають участі в організаціях, приналежності до певної субкультури (подібні настанови можуть висловлюватися й батьками з дитинства, коли закладаються основи соціалізації людини). Натомість громадські об'єднання надають значну різноаспектну допомогу: юридичні консультації; підтримка у працевлаштуванні до установ, деприсутня необхідна як фізична, так і «психологічна» доступність; організація дозвілля тощо. Наразі це може стати тією причиною, через яку особа з особливими потребами доєднається до громадського об'єднання вже у дорослому віці.

Члени громадських об'єднань осіб з особливими потребами є носіями певних культурних норм (складають соціокультурну меншину); однією з особливостей може виступати специфіка отримання усної чи письмової інформації/комунікації (наприклад, для осіб з порушеннями зору це шрифт Брайля та відповідні пристрої: тактильний дисплей для комунікації – пристрій, що дозволяє незрячому користувачеві сприймати текстову інформацію зі звичайного дисплея у вигляді рельєфно-крапкових символів системи Брайля та ін.) [5].

Важливо, на нашу думку, при комунікації лікаря та незрячих пацієнтів враховувати наступні особливості – уникати висловів як «бачимо», «можна побачити», «ця реставрація зуба виглядає дуже естетично» тощо, разом з тим питання візуальної естетики для таких осіб є не менш важливим, а можливо навіть більш хвилюючим питанням (адже вони можуть оцінити, наприклад стоматологічну роботу, лише завдяки враженням друзів або членів родини, якщо запитають їхньої думки). Зазначені вислови підкреслюють наявні фізіологічні особливості, що є не коректним та може створити відчуття напруги між лікарем-стоматологом та особою з порушенням зору. Краще вживати вислови більш нейтрального характеру, на кшталт «ця ортопедична конструкція є гармонійна, естетична» тощо.

Спільнота Глухих людей відповідно до соціокультурного підходу вважається мовною та культурною меншиною; жестова мова, зокрема національна жестова мова, є мовою спільноти Глухих кожної країни. При комунікації з особами з порушенням слуху важливо уникати суто звукової подачі інформації, не намагатися підвищувати голос, уникати роздратування при труднощах при передачі інформації тощо. Доцільно використовувати природні жести; звернутися за допомогою до професійних перекладачів жестової мови; надавати та збирати інформацію в текстовому (письмовому) варіанті, коли це є актуальним (натомість, не варто концентрувати увагу суто на письмових повідомленнях, у деяких людей це може викликати психологічний дискомфорт).

При організації спілкування потрібно дотримуватися варіативності засобів та форм комунікації, доцільне використання яких дозволить забезпечити необхідний емоційно-психологічний клімат між лікарем та пацієнтом.

Список літературних джерел:

1. Hollenweger J. Визначення та класифікація інвалідності. Вебінар 2.

https://www.unicef.org/ukraine/en/media/1461/file/ICF_webinar_booklet.pdf

2. Billiet L., Denolf A-M. Міжнародна класифікація функціонування, інвалідності та здоров'я, 2020-2021
<https://www.ukrothe.eu/sites/default/files/uploads/s4-icf-mizhnarodna-klasifikaciya-funkcionuvannya-invalidnosti-ta-zdorovya.pdf>

3. Impact of the DSM-IV to DSM-5 Changes on the National Survey on Drug Use and Health. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK519704/table/ch3.t11/>

4. Іванець Н. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису, 2020.

5. Костенко Т. Організаційно-методичні засади дистанційного навчання дітей з порушеннями зору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Випуск 16, 2020.

Лісенко Ольга Миколаївна,
логопед-дефектолог
Спеціалізованого Центру Раннього Розвитку «Даун Синдром»,
вчитель-логопед школи І-ІІІ ступенів №306 Деснянського району м. Києва,
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ ПІКТОГРАМ ВДОМА, НА ЗАНЯТТІ З ЛОГОПЕДОМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ АБО В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Піктограми – це чорно-білі картки, які показують предмет, дію, явище тощо, за допомогою умовних знаків. Ця методика дієва, як для домашнього застосування, так і в навчальних закладах.

У своїй логопедичній та корекційній роботі ми застосовуємо методику «Піктограм», показуючи дитині структуру заняття. Пояснюємо, як ми це робимо на логопедичному занятті: привертаючи увагу дитини протяжним проспівуванням слова «Увага!», потім показуючи жест «дивись» і починаємо викладати піктограми: Пальчикова гімнастика – Дихальні вправи – Артикуляційні вправи – Голосові вправи – Робота за столом – Сюрприз. Потім пояснюємо дитині, що в кінці заняття вона отримає сюрприз, якщо всі піктограми будуть прибрані зі столу, а прибираємо ми їх тоді, коли дитина

виконала завдання. Таким чином, дитина розуміє, що є початок заняття такінець, також, дитина зацікавлена в занятті (є сюрприз) і головне – дитина себе відчуває в безпеці і готова працювати.

Педагоги можуть рекомендувати батькам застосовувати методику «Піктограм» вдома, так як саме вдома, за допомогою цієї методики, можна пояснити дитині з особливими освітніми потребами такі абстрактні поняття, як частини доби. Батьки обирають 4-5 основних піктограм, які показують діяльність дитини вранці. Наприклад: Чистити зуби – Туалет – Переодягатися – Їсти – Сюрприз. Показавши дитині ці піктограми, дорослий наголошує на тому, що зараз «Ранок». Дитина, виконавши дію однієї з піктограм, знімає її і віддає дорослому. Виконавши всі дії «Ранку», дитина отримує сюрприз (цукерка, мильні бульбашки, цікава іграшка тощо). Потім дорослий готує піктограми «Дня», виконавши їх вдень, готуються піктограми «Вечора», останньою піктограмою для дитини на день – є піктограма «Сон», яку асоціюємо з ніччю. Таким чином, допомагаємо дитині перевести абстрактні поняття «Частини доби» в конкретні. Дитина за допомогою методики «Піктограм» швидко звикає до розпорядку дня.

Використання методики «Піктограми» в навчально-виховному процесі [1]

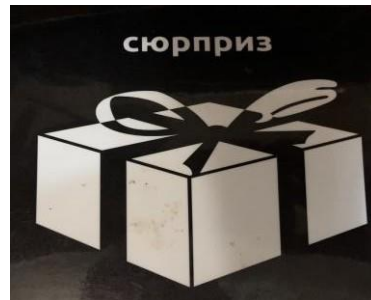
Де?	Для чого?
Планування розпорядку дня	<ul style="list-style-type: none"> -Відчуття безпеки, впевненості; - Орієнтування в часі; - Розуміння змісту структурних компонентів; -Вміння планувати час; -Переключення уваги з одного виду діяльності на інший; -Подолання небажаної поведінки
Засвоєння правил	<ul style="list-style-type: none"> -Розуміння змісту правил; -Запам'ятовування та застосування; -Подолання небажаної поведінки; -Самоконтроль та самоорганізація;

	-Формування навичок та звичок
Вивчення віршів	-Вивчення змісту, значення слів; -Розвиток довготривалої пам'яті; -Створення образів; -Утворення асоціативних зв'язків; -Розвиток асоціативного мислення
Складання алгоритмів діяльності	-Розуміння значення дій; -Запам'ятовування та утримання в пам'яті послідовності дій; -Подолання невпевненості; -Підвищення загальної активності

Наприклад, у цьому навчальному році в школу прийшов хлопчик у 5 клас, у нього трисомія по 21 парі хромосом. Деякий час ніхто не міг дати йому ради: дитина тікала, кричала, лаялася. Тоді звернулися до фахівця за допомогою. Для цього хлопчика нами розроблено маленькі піктограми у вигляді розкладу уроків. Після кожного уроку він очікував сюрприз у вигляді цукерки (з дозволу мами). Умова була такою: «Працюєш на уроці (в нашому випадку, просто посидіти, для початку), отримуєш цукерку». І дитину це зацікавило!

Методика «Піктограм» дуже дієва, за допомогою неї можна допомогти дитині з особливими освітніми потребами зрозуміти абстрактні поняття, відчувати себе в безпеці, так як вона чітко бачить початок та кінець заняття, розуміє, що від неї хочуть. Також, за допомогою методики «Піктограм» можна вчити дитину глобальному читанню та покращувати пізнавальний розвиток[2,3].

Піктограми до логопедичного заняття:



**Приклад планшету з піктограмами 5-ти класника
(фото з сторінки фейсбук «Школа 306 м.Києва»)**



Список літературних джерел:

1. Навчаємося з радістю: компенсаторне навчання дітей з порушеннями розумового розвитку: Навчально-методичний посібник/А.Василенко-ван де Рей, Н.І. Ліщук, Н.В. Морозова, О.В. Папета, П.М. Піддубна; За редакцією Ліщук Н.І. Київ: Видавництво імені Олени Теліги, 2015. 100 с.
2. Українська мова. Буквар: підручник для 1 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F70) (у двох частинах). Ч. I /Ліщук Н.І. К.:Вид. Пугач О.В., 2018. 116 с.
3. Українська мова. Буквар: підручник для 1 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F70) (у двох частинах). Ч. II /Ліщук Н.І. К.: Вид. Пугач О.В., 2018. 140 с.

Любов Луценко,
заступник директора з НМР КЗО
«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»
Наталія Корочкова,
вчитель-дефектолог слухового кабінету
Оксана Романовська,
вчитель початкових класів

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ДОСТУПНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Діти з порушеннями слуху складають значну групу серед дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Дитина, яка має порушення слуху не має можливості самостійно навчитись розмовляти, тобто оволодіти звуковою стороною мовлення, оскільки вона не чітко або взагалі не сприймає усне мовлення, не має можливості отримати слухові зразки. Вона не контролює свою вимову, внаслідок чого виникає спотворене мовлення, усне мовлення не розвивається без спеціально організованої освіти.

Навчання дітей з порушеннями слуху має бути систематичним і організованим. Ще Л. С. Виготський вказував, що навчання глухих потребує спеціальної педагогічної техніки, використання особливих прийомів і методів.

Вчений наголошував: "З біологічної точки зору глухонімота являє собою значно менший недолік, а ніж сліпота, і глуха тварина менш безпомічна, а ніж сліпа. Але у людини глухонімота є значно більшим недоліком, оскільки вона ізолює людину від всякого спілкування з іншими. Глухонімота є недолік соціальний. Вона пряміше, а ніж сліпота, порушує соціальний статус особистості" [2, с.35].

Перед тим, як ми поділимось власним досвідом роботи з означеної теми, дозволимо собі дещо зупинитись на методико-теоретичних засадах навчання дітей з порушеннями слуху.

Для забезпечення успішного навчання дітей з порушеннями слуху необхідно враховувати особливості їхнього психофізичного розвитку. До основних особливостей відносяться:

- **Відставання у розвитку мовлення.**

Діти з порушеннями слуху пізніше починають говорити, у них спостерігається порушення звуковимови, граматичної будови мовлення.

- **Уповільнення темпу сприйняття навчального матеріалу.**

Діти з порушеннями слуху потребують більше часу для засвоєння нового матеріалу.

- **Зниження обсягу уваги.**

Діти з порушеннями слуху швидко стомлюються, у них знижується здатність до концентрації уваги.

- **Утруднення у спілкуванні з однолітками та дорослими.**

Діти з порушеннями слуху відчують труднощі у спілкуванні, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію.

На основі урахування цих особливостей розробляються спеціальні програми та методи навчання дітей з порушеннями слуху.

Основні принципи організації навчання дітей з порушеннями слуху:

- Рання діагностика та корекція порушень слуху.

Чим раніше буде виявлено порушення слуху та розпочато корекційну роботу, тим кращих результатів можна досягти.

- Інтеграція слухопротезування та корекційно-педагогічної роботи.

Слухопротезування є обов'язковою умовою для забезпечення нормального розвитку мовлення та пізнавальних процесів у дітей з порушеннями слуху.

- Індивідуалізація навчання.

Зміст, методи та форми навчання повинні відповідати індивідуальним особливостям розвитку кожної дитини.

- Систематичність і послідовність корекційно-педагогічної роботи.

Корекційно-педагогічна робота повинна бути систематичною та послідовною, щоб забезпечити поступовий розвиток дитини.

Спеціальні методи і прийоми навчання дітей з порушеннями слуху спрямовані на компенсацію порушень слуху та розвиток мовлення, пізнавальних здібностей, комунікативних навичок.

Серед основних методів навчання дітей з порушеннями слуху розрізняють:

Лінгвістичні методи, спрямовані на розвиток мовлення та мовленнєвого спілкування. До них відносяться:

Усні методи.

Мета цих методів – навчити дитину з порушеннями слуху усному мовленню за допомогою зорової опори, тобто передбачає використання візуальних опор (рукописних, друкованих, ілюстративних); тактильних і кінестетичних відчуттів, залишкового слуху.

Жестові методи, які передбачають використання жестової мови як основного засобу спілкування.

До цієї групи також відносять білінгвальний метод і метод тотальної комунікації. У білінгвальному методі застосовується розмовна жестова мова, у методі тотальної комунікації – калькуюча.

Слухові методи.

Технічний прогрес створив базу для розвитку цих методів, які передбачають використання слухових апаратів, кохлеарної імплантації та інших засобів, що дозволяють дитині сприймати мовлення.

Пізнавальні методи, спрямовані на розвиток пізнавальних здібностей дитини. До них відносяться:

- Метод наочності, який передбачає використання наочних засобів навчання (матеріальних, наочних, образотворчих, аудіовізуальних).
- Метод проблемного навчання, який передбачає постановку перед дитиною проблемних завдань і допомогу їй у їх вирішенні.
- Метод проектного навчання, який передбачає організацію пізнавальної діяльності дитини у вигляді проектів.

Соціально-адаптаційні методи, спрямовані на формування комунікативних навичок та соціальних компетентностей дитини. До них відносяться:

- Метод групової роботи, який передбачає організацію спільної діяльності дітей з порушеннями слуху та нормально чуючими дітьми.
- Метод тренінгів, який передбачає проведення спеціально розроблених тренінгів для розвитку комунікативних навичок.
- Метод соціальної реабілітації, який передбачає підготовку дитини до самостійного життя в суспільстві.

Основними прийомами навчання дітей з порушеннями слуху є:

- Повторення, яке є необхідним для закріплення знань і навичок.
- Зупинка, яка дозволяє дитині з порушеннями слуху краще зрозуміти матеріал.
- Надання додаткового часу, яке потрібно дитині для обробки інформації.
- Використання візуальних опор, які допомагають дитині краще зрозуміти матеріал.

- Надання дитині можливості бачити вчителя, що сприяє кращому сприйняттю мовлення.
- Використання спеціальних технічних засобів, які компенсують порушення слуху та сприяють розвитку мовлення.

Серед принципів використання спеціальних методів і прийомів навчання дітей з порушеннями слуху варто визначити наступні:

- Індивідуальний підхід, який передбачає врахування особливості психофізіологічного розвитку дитини, її рівня мовленнєвого розвитку, освітнього рівня та соціальне середовище.
- Систематичність і послідовність, які забезпечують успішний розвиток дитини.
- Комплексність, яка передбачає використання різних методів і прийомів навчання.
- Позитивну мотивацію дитини до навчання, яка сприяє успішному засвоєнню знань і навичок.

Використання спеціальних методів і прийомів навчання дітей з порушеннями слуху дозволяє забезпечити успішний розвиток дитини та її повноцінну соціальну адаптацію, з наступною успішною інтеграцією у громадянське суспільство.

Успішне навчання дітей з порушеннями слуху є можливим лише за умови спільної роботи педагогів, батьків та самих дітей.

Крім того, створюючи в закладі безпечне і комфортне освітнє середовище, потрібно пам'ятати, що у спеціальному закладі невід'ємною частиною такого середовища є створення відповідно мовленнєво-жестового середовища в школі, коли всі учасники освітньо-корекційного та виховного процесу мають здатність спілкуватись з дітьми та між собою грамотною українською словесною та за потреби жестовою мовою, коли педагоги надають дітям практичні зразки мовлення: і усного, і жестового.

Частиною мовленнєвого середовища є мовний режим, серед якого вирізняють фонетичний режим, метою якого є навчити дітей з порушеннями слуху виразній вимові.

Спеціальними заняттями, на яких дитину з порушеннями слуху вчать виразно говорити та контролювати власну вимову є відомі всім заняття з РСЗТСМ та ФВ, які відносяться до інваріантної частини навчального плану і є обов'язковими у спеціальній школі.

Одним з найважливіших інструментів для навчання у спеціальній школі є підручники та посібники. Нині існує нагальна потреба у розробленні сучасного змісту підручників та посібників з розвитку слухового сприймання та формування вимови, які б повною мірою враховували особливості застосування диференційованого та індивідуального підходів до подолання вимовних порушень і розвитку слухового сприймання мовлення шляхом системної цілеспрямованої спеціально організованої роботи фахівців корекційно-розвиткового напрямку.

У Криворізькій спеціальній школі «Сузір'я», яка має багаторічний досвід роботи, створено і відпрацьовано власну систему корекційно-розвиткової роботи. А плідна співпраця з відділом української жестової мови Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка, зокрема з професором С.В. Кульбідією, дали можливість зайнятись і творчою роботою.

Опираючись на власний досвід роботи та рахувавши особливості психофізичного розвитку, основні прийоми навчання дітей з порушеннями слуху, а також методи формування вимови спільно з колегою Романовською Оксаною розробили підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) «Формування вимови» 1 клас та підручник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) «Розвиток слухового сприймання» 1 клас, яким у травні 2021 року надано гриф Міністерства освіти і науки України «Схвалено для використання в освітньому процесі».

Підручники розроблено відповідно до Програм з корекційно-розвиткової роботи, а саме: «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та

формування вимови» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями слуху , К., 2018 та «Розвиток слухового сприймання та формування вимови» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями слуху К., 2018. У розробках враховано не тільки програмовий зміст з розвитку слухового сприймання, формування вимови, а також початкові навички описового мовлення, формування читання, формування математичних уявлень та знайомство з оточуючим світом.

Той факт, що першокласник з порушеннями слуху зазвичай не вимовляє багатьох звуків, а деякі звуки замінює іншими або вимовляє спотворено, призводить до того, що мовлення першокласника з порушеннями слуху є вкрай незрозумілим для оточуючих. Тому, підручник «Формування вимови» системно представляє собою вкрай важливий напрямок корекційно-розвиткової роботи з дитиною зазначеної категорії, що стосується безпосередньо формування правильної звуковимови.

У підручнику «Формування вимови» досить детально проаналізовано і відібрано мовленнєвий матеріал у відповідності з концентричним методом, тобто дітей спочатку потрібно навчити правильно вимовляти основні звуки, а саме: а, п, о, м, т, у, ф, н, в, с, з, л, к, е, ш, х, р. Кожен звук, що вивчається, подано для автоматизації у різних позиціях: в ізольованій формі, у відкритому складі, на початку слова, в середині слова (між голосними), у закритому складі, в кінці слова, у сполученні з приголосними, у наголошеній і ненаголошеній позиціях (для голосних звуків).

Підбір мовленнєвого матеріалу запропоновано у відповідності з аналітико-синтетичним методом. Особлива увага приділена роботі над цілими смисловими одиницями – словами і фразами, з одного боку; і елементами мовлення – звукам і складам, з іншого. У вправах слова поділені на склади і окремі звуки (здійснюється синтез), а потім об'єднуються звуки у склади, а склади – у слова (здійснюється аналіз).

Надзвичайно доцільними є вправи і завдання різних типів: складання слів із поданих букв з наступним промовлянням цього слова, вставляння пропущених букв з наступним промовлянням слів, утворення нових слів шляхом додавання складів, називання малюнків на заданий звук, запам'ятання та правильне їх відтворення, впізнавання та виділення звука у мовленнєвому матеріалі різного обсягу від окремих слів до коротких речень; визначення позиції звука у слові та ін.

Підручник «Розвиток слухового сприймання» має розподіл за лексичними темами: «Про мене», «Я живу на планеті Земля», «Органи чуття», «Шкільні речі», «Я досліджую довкілля восени», «Фрукти, ягоди, овочі», «Свійські і дикі тварини», «Я досліджую довкілля взимку», «Моя родина», «Я живу в Україні», «Меблі», «Посуд. Продукти», «Одяг», «Професії», «Я досліджую форму та кольори», «Я досліджую довкілля навесні», «Музичні інструменти». Є спеціальні позначення для завдань (послухай, повтори, назви, прочитай, поміркуй, доповни, дай відповідь на запитання, порахуй, редагуй).

Отже, навчальний матеріал чітко структуровано. До кожної теми підібрано комплекс вправ і логічно вибудованих завдань. Здобувач освіти вчиться сприймати, чути, розрізняти, використовувати українське слово в повсякденному мовленні, самостійно будувати словосполучення, речення. Завдяки креативним завданням формуються навички вдумливого читання, це спонукає учня до більшого заглиблення в тему та творчої роботи з матеріалом, а не механічного відтворення фактів. Система завдань розроблена для розвитку критичного та креативного мислення, для формування емоційного інтелекту. Водночас, дітям пропонується словник (підказки) для виконання тієї чи іншої вправи, що є доцільним з огляду на вік та індивідуальні особливості розвитку учнів з порушеннями слуху. Мовленнєвий матеріал до завдань і вправ підібрано з урахуванням можливостей, здібностей та інтересів учня, стосується того, що оточує школяра щодня. Завдання і вправи розвивають зацікавленість у дослідженні навколишнього світу. Матеріал подається в легкій та цікавій формі. Особливий інтерес становить система ситуативних вправ для розвитку

умінь і навичок користування усним мовленням. Групування мовленнєвого матеріалу забезпечує комплексне і систематичне повторення раніше вивченого. На кожному занятті сурдопедагог зможе повернутись до пройденого матеріалу, продовжити формувати сприймання мовленнєвого матеріалу під час спілкування.

Інтернет-покоління дітей демонструє можливості «кліпового» мислення, справляючись з величезним потоком інформації, має швидкий відгук і неможливість концентрації на одній справі. Дитина починає нудьгувати, коли інформація нецікава, одноманітна. Тож вчителю треба проявити фантазію і креатив, зробивши взаємодію грою чи квестом, аніж нудною процедурою. Завдання та вправи підібрано за рівнями: від простіших – до складніших. З цими підручниками кожен вчитель має змогу моделювати своє заняття, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини з порушеннями слуху. Матеріал використовується для формування вміння сприймати знайомий за змістом мовний матеріал, особливо на слух мовленнєвих і немовленнєвих звучань, інтонаційних аспектів мовлення у словах, фразах, текстах.

Заслугує на увагу і доповнення основного матеріалу кодованими посиланнями на інтерактивні вправи, навчальні відео та аудіоматеріали, які розраховані на розвиток слухового сприймання учнів першого класу (мовленнєві та немовленнєві звучання: танцювальні ритми, голоси птахів і тварин, музичні інструменти, мелодії пісень, руханки; голоси людей та ін.), що дозволяє максимальним чином вчителю використовувати інтернет-ресурс у зручному форматі. Використання QR-кодів урізноманітнює освітній процес. До того ж, залучення новітніх інформаційно-комунікативних технологій збільшує зацікавленість школярів до навчання, а для сурдопедагога та всіх учасників освітнього процесу є зручною формою організації розвитку слухового сприймання та форм словесного мовлення дітей з порушеннями слуху.

Для формування вмінь бачити помилки і виправляти їх у підручниках є рубрика «Я редакую». Для розвитку мовлення учнів запропоновано завдання з опорою на текстову та графічну інформацію. Це серії сюжетних малюнків,

фото, ключові слова. Також у підручниках є тексти і завдання до текстів, цікаві тести. Зміст підручників насичений великою кількістю вправ, цікавих «розвантажувальних» завдань для здійснення відповідної словникової роботи. У зв'язку з тим, діти з порушеннями слуху чують очима, додано значну кількість ілюстративного матеріалу (малюнки, фото, схеми, таблиці тощо), щоб здобувачі освіти встановлювали наочний зв'язок між словом і реальним об'єктом, що його позначає.

Значна увага приділяється такій інтелектуальній діяльності як формування здатності миттєво встановлювати асоціативні зв'язки між словами, прогнозувати мовлення. Особливого значення набувають завдання, які пов'язані із стимулюванням розвитку пам'яті (образної, дійової, словесно-логічної), різноманітних операцій логічного мислення та мовлення, а також такі, які активізують діяльність самої дитини, що забезпечує її стійкий інтерес до навчання (приховані малюнки, вправи: «Що наступне?», «Четвертий зайвий», «Знайди тінь», «Коректурні таблиці», «Анаграми», «Назви одним словом», тощо).

Хочемо підкреслити, що кожне завдання, кожную вправу ми апробували на наших дітях, першокласниках КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР», які стали головними критиками та редакторами. Учні щиро відповідали на запитання, говорили які завдання цікаві, а які – ні. Навіть радили, що можна змінити. Вважаємо, що завдяки зворотному зв'язку, підручники - актуальні, сучасні, креативні, цікаві за змістом, зручні у користуванні. Але, на превеликий жаль, до цього часу не вирішується питання з їх друкуванням.

Підручники легко використовувати в усіх вимірах: офлайн, онлайн та змішаному. Ними можна користуватися повністю чи брати до уваги окремі завдання. Можна застосовувати замість презентацій. Але при надмірному захопленні електронними ресурсами виникає проблема живого спілкування, яка, у свою чергу, породжує психологічні проблеми особистості з порушеннями слуху у суспільстві. Будь-яке надбання людства треба використовувати

розумно. Надання переваги чомусь одному обов'язково призведе до втрати іншого, не менш важливого. Як завжди, виручить «золота середина».

Список літературних джерел:

1. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя / Р. М. Боскис. — М. : Прос.вещение, 1988. — 128 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5. Основы дефектологин. — 368 с.
3. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушением слуха : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. А. Головчиц. — М. : Владос, 2001. - 304 с.
4. Нейман Л. В. Анатомия, физиология органов слуху и речи : учебник для студентов высших учебных заведений / Л. В. Нейман, М. Р. Богомилський ; под ред. В. И. Селиверстова. — М. : Владос, 2001. — 224 с.
5. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу- інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. К. — 2008. — 24 с.
6. Психология детей с задержкой психического развития / сост. О. В. Заширинская. — СПб. : Речь, 2003. 214 с.
7. Ярмаченко Н. Д. Проблема компенсации глухоты / Н. Д. Ярмаченко. — К. : Радянська школа, 1976. — 168 с.

Ляшенко Валерія Володимирівна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ПЕРСПЕКТИВИ І ПРОБЛЕМИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

З початку 2016 року Україна визначила модернізацію системи освіти як один із ключових національних пріоритетів. Міністерство освіти і науки розпочало впровадження реформи загальної освіти в рамках концепції Нової української школи. В цьому контексті був введений компетентнісний підхід та

акцент на розвиток ключових компетентностей, які є важливими згідно з європейськими стандартами та обов'язковими для навчання в цифрову епоху. Нормативно-правовою базою цифровізації освіти є розпорядження Кабінету міністрів України від 03.03.2021 р. № 167-р «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації», постанова Кабінету Міністрів України від 10.03.2021 р. № 184 «Питання Єдиного державного веб-порталу цифрової освіти –Дія. Цифрова освіта!», постанова Кабінету Міністрів України від 02.12.2021 р. № 1255 «Про затвердження Положення про програмно-апаратний комплекс –Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту!», Закон України «Про освіту» (зі змінами від 27.07.2022 р. № 2457-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти»), Наказ МОН України від 08.08.2022 р. № 707 «Про затвердження Інструкції з ведення ділової документації у закладах загальної середньої освіти в електронній формі».

За визначенням МОНу, цифрова трансформація у сфері освіти і науки - це комплексна робота над побудовою екосистеми цифрових рішень у сфері освіти та науки, включно зі створенням безпечного електронного освітнього середовища, забезпеченням необхідної цифрової інфраструктури закладів та установ освіти і науки, підвищення рівня цифрової компетентності, цифровою трансформацією процесів та послуг, а також автоматизацією збору і аналізу даних [4].

Суміжно із процесом цифровізації освіти проходить процес комп'ютеризації, що передбачає забезпечення доступу до інформаційних технологій для всіх учасників освітнього процесу. Комп'ютеризація освіти передбачає оснащення структурних елементів системи освіти на всіх її організаційних рівнях комп'ютерними засобами (персональними комп'ютерами, мультимедійними засобами, спеціальними серверами, засобами організації локальних і корпоративних мереж, їх під'єднання до мережі Інтернет тощо), зі створення в системі освіти комп'ютерно-орієнтованого

інформаційно-комунікаційного середовища, з формуванням його загальносистемних програмно-технічних комп'ютерних елементів, із забезпеченням можливості їх експлуатації, обслуговування, модернізації, оновлення і розвитку [1]. Освітнє середовище, що функціонує відповідно до зазначеної вище системи, передбачає наявність умов для більш ефективного навчання. Це стає можливим завдяки наступним аспектам впливу комп'ютерних технологій:

- істотне розширення можливостей подання навчальної інформації в образному вигляді (колір, звук, графіка, мультиплікація, всі засоби відеотехніки);

- значне посилення мотивації навчання, підвищення зацікавленості у ньому;

- активне залучення до освітнього процесу, забезпечення інтерактивних форм навчання, можливість діалогу всіх учасників освітнього процесу;

- розширення наборів застосовуваних навчальних завдань;

- якісна зміна педагогічного контролю за діяльністю здобувача освіти, забезпечення гнучкості управління освітнім процесом та його індивідуалізація;

- формування у здобувачів освіти рефлексії своєї діяльності, надання можливості наочно представити результати своїх дій [3].

Відповідно до вимог сьогодення, спеціальні школи на рівні із іншими загальноосвітніми закладами активно проводять комп'ютеризацію освітнього процесу. Навчання в дистанційній формі запроваджується з 2020 року, і наразі можна говорити про достатньо високий рівень опанування технологіями дистанційного навчання усіма учасниками освітнього процесу. Як педагоги, так і здобувачі освіти із особливими освітніми потребами активно обмінюються інформацією через месенджери, долучаються до освітнього процесу через платформи Google, Zoom, Microsoft Teams тощо, ефективно працюють із онлайн-завданнями різних типів.

Дебюрократизація системи освіти та спрощення ведення документообігу закладів загальної середньої освіти є одним із основним завданням цифрової

трансформації у сфері освіти. Відповідно до наказу МОН України від 08.08.2022 р. № 707 здійснюється ведення в електронній формі певних документів, серед яких, в першу чергу, класний журнал. Навіть як окремий онлайн-продукт він значно полегшує роботу всього педагогічного колективу, адже одночасно доступний для кожного педагога (класного керівника, вчителів-предметників) та шкільної адміністрації, переважно адаптований до будь-яких технічних засобів, що робить можливим користування їм незалежно від зовнішніх умов. Сучасні освітні інформаційні системи мають більш розгалужений спектр можливостей, що розширює і коло діяльності педагогів. Це значною мірою забезпечує педагогічну свободу вчителів відповідно до листа МОН України від 05.12.2014 № 1/9-630 «Про неухильне дотримання принципів гарантування свободи педагогічної діяльності вчителя». Дотримання принципів педагогічної свободи сприяє професійній самореалізації педагогів, а в контексті цифровізації та комп'ютеризації освіти спонукає до інноваційної діяльності, до пошуку нових можливостей та шляхів.

Готовність педагога до інноваційної діяльності в умовах комп'ютеризації освітнього процесу – це не тільки цілісний стан особистості педагога, який виражає її загальну культуру, ціннісні орієнтації і морально-психологічну готовність до даного виду діяльності, а і повна професійна підготовка, уміння бездоганно володіти сучасними інтерактивними пристроями, щоб бути компетентно обізнаним в своїй сфері викладання [2]. З метою забезпечення розвитку у напрямку комп'ютеризації, освітні інформаційні системи та платформи онлайн-навчання надають педагогам можливість пройти спеціалізовані курси, вебінари, практико-орієнтовані інтерактиви. Це дає змогу ознайомитися із функціоналом систем та одразу практично закріпити нові знання.

Спираючись на специфіку діяльності педагогів спеціальних шкіл, опанування новітніми технологіями з самого початку має враховувати і особливості розвитку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Незалежно від виду порушення, кожна дитина відповідно до своїх можливостей

та потреб може навчатися за допомогою комп'ютерних технологій, це створює комфортні умови для самовизначення особистості в інформаційному суспільстві. З впровадженням комп'ютеризації розширюються можливості застосування допоміжних засобів навчання, зазначених у наказі МОН України від 23.04.2018 № 414 «Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти». У зв'язку з цим можемо і вказати на індивідуалізацію навчання, адже використання комп'ютерів і спеціалізованих програм дозволяє створити індивідуальні навчальні маршрути для кожного учня з особливими потребами.

Проте, незважаючи на прогресивність комп'ютеризації освітнього процесу та дедалі більшу відповідність спеціальної школи вимогам цифрового суспільства, існує ряд завдань, над якими ще необхідно працювати.

1. Технічний аспект: проблема забезпеченості здобувачів освіти із особливими освітніми потребами відповідними пристроями; недостатній розвиток інфраструктури, необхідної для підтримки використання комп'ютерів, та слабка програмна забезпеченість.

2. Практичний аспект: недостатня підготовка вчителів, а також відсутність у них часу для підготовки уроків з використанням комп'ютерів; комп'ютерні технології все ще використовуються для виконання традиційних завдань у класі, а не для зміни самого способу викладання.

3. Емоційно-психологічний аспект: негативні емоції внаслідок страху перед складною технікою; роздратування через збої в роботі техніки або мережі Інтернет; стресфактори (відчуття напруженості, повільне одержання результату тощо), фізичні параметри відеоматеріалу; неправильна організація робочого місця. Все це може викликати порушення емоційного стану, що проявляється в появі депресії, агресивності, нервовості.

Отже, цифровізація та комп'ютеризація продовжують активно впроваджуватися в освітній процес завдяки всебічній підтримці зі сторони держави та відповідно до вимог інформаційного суспільства, що постійно

розвивається. В спеціальній освіті також відбуваються позитивні зміни, що розширюють не тільки можливості здобувачів освіти, а й педагогів, надають їм можливості для саморозвитку і самореалізації. Проблеми комп'ютеризації, які все ще потребують вирішення, вимагають більше ресурсів та часу, проте ми можемо спостерігати позитивну поступову динаміку їх вирішення.

Список літературних джерел:

1. Биков В.Ю. Комп'ютеризація освіти // Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України; /головний ред. В. Г. Кремень. К., 2008. С. 410–412.

2. Варі Н. П. Формування готовності педагога до впровадження інноваційних методів навчання в умовах комп'ютеризації освітнього процесу. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/11727> (дата звернення 02.10.2023)

3. Ветчанін Є. Сучасний стан комп'ютеризації освіти // Освітологічний дискурс. 2018. № 1-2. С. 341– 352. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2018_1-2_28 (дата звернення 03.10.2023)

4. Цифрова трансформація освіти і науки. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki> (дата звернення: 05.10.2023).

Мазурик Тамара Володимирівна,
завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти,
Волинський ІІПО,
м. Луцьк, Україна

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ: ЗДАТНІСТЬ ЗАБЕЗПЕЧУВАТИ СПРИЯТЛИВІ УМОВИ ДЛЯ КОЖНОГО УЧНЯ

Наскрізною складовою політики і практики інклюзивної освіти є створення інклюзивного, безпечного, комфортного освітнього середовища, яке забезпечуватиме сприятливі умови для навчання і розвитку відповідно до індивідуальних потреб кожного учня.

Більше 15 років в українських школах розвивається інклюзивна освіта, однак для педагогів інклюзивних класів питання ефективного навчання,

виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП) продовжує бути актуальним та вимагає подальшого вдосконалення нормативного та методичного забезпечення, пошуків і розробок в педагогічній науці та практиці. На підтвердження цього МОН України уже провело громадське обговорення проєкту «Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки», яку розроблено в рамках виконання Плану заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії з створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 25 квітня 2023 р. № 372-р. Однією із основних цілей стратегії розвитку інклюзивного навчання є отримання кожною особою якісних освітніх послуг відповідно до індивідуальних потреб у комфортному, безпечному, безбар'єрному, дружньому до кожного учасника освітнього процесу інклюзивному освітньому середовищі [3].

У цьому аспекті особливого значення набуває формування, розвиток та вдосконалення інклюзивної компетентності педагогічних працівників як складника їх професійної компетентності для ефективної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Професійний стандарт вчителя зазначає, що інклюзивна компетентність включає здатність вчителя забезпечувати сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Питання важливості використання в освітньому процесі індивідуального підходу розглядалось науковцями Л. Занковим, І. Єременком, О. Ковальновою, В. Липою, М. Матвєєвою, С. Мироною, В. Петровою, В. Синьовим та іншими. Індивідуальний підхід, на їх думку, створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальної активності, академічних вмінь та навичок, здібностей кожної особистості. Зокрема, С. Миронова наголошує на тому, що індивідуальний підхід набуває важливого значення в процесі інклюзивної освіти, дає змогу при доборі засобів, методів, темпу навчання

враховувати індивідуальні особливості учнів, неоднорідний рівень їх здібностей, можливостей [2].

Здатність вчителя забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня базується на знаннях принципів особистісно орієнтованого підходу, технології індивідуального та диференційованого навчання, способів виявлення сильних сторін і реальних навчальних можливостей учнів та як середовище впливає на розвиток їх особистості. Відповідно до професійного стандарту вчитель має вміти і робити наступне:

- організовувати процеси навчання виховання і розвитку учнів з урахуванням їхніх потреб, здібностей і реальних навчальних можливостей;
- використовувати в роботі з учнями матеріали, пристрої та обладнання (за потреби) для задоволення їхніх індивідуальних потреб у навчанні, особистісному та фізичному розвитку;
- організовувати освітній простір безпечно та з урахуванням особливостей, потреб і можливостей учнів [5].

Але перш за все, на нашу думку, вчитель має знати і приймати філософію інклюзивної освіти та Концепції нової української школи, складовими яких є повага і позитивне ставлення до багатоманітності та індивідуальних відмінностей учнів, що в освітньому процесі враховуються особливості кожної дитини в класі з опорою на її сильні сторони: компетенції, уподобання, нахили, інтереси, здібності, таланти [1]. Важливо дати дітям зрозуміти, що вони можуть їх виявити різними способами та у різних видах діяльності, можуть допускати помилки і цього не треба боятися, можуть розраховувати на допомогу і підтримку однокласників та педагогів.

Вчителю також важливо знати і враховувати в освітньому процесі індивідуальні особливості дитини з ООП: специфіку перебігу пізнавальних процесів в контексті категорії труднощів, найкращі способи сприйняття і переробки інформації, який індивідуальний навчальний стиль є переважаючий (лінгвістичний, логіко-математичний, кінестетичний, тощо), особливості емоційно-вольової сфери, темп розумової працездатності. Крім власних

спостережень, для отримання більш повної інформації про учня з особливими освітніми потребами, вчитель може скористатись допомогою фахівців інклюзивно-ресурсного центру, практичного психолога закладу освіти, батьків та інших педагогів – членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини.

Створюючи сприятливі умови для учнів з ООП, які навчаються в інклюзивних класах, в першу чергу застосовуються адаптації – зміна методів та способів навчання з урахуванням їх індивідуальних потреб. Адаптації навчальних матеріалів включають пристосування до пізнавальних можливостей учнів навчальних посібників, наочних, дидактичних, роздаткових матеріалів, застосування спеціального обладнання: комп'ютера, калькулятора, системи для підсилення звуку, оптичних пристроїв, техніки для комунікації, диктофона, програми голосового введення тексту, спеціальної клавіатури, спеціальних зошитів, трафарету для дотримання рядків, тощо. Більшість дітей, які мають труднощі у виконанні навчальних завдань, потребують адаптацій у вигляді карток: -схем, -правил, -алгоритмів, -підказок, -інструкцій, -зразків, -довідок, тощо.

Найважливіше завдання, що стоїть перед педагогами інклюзивного класу, крім освітнього, – сформувати дружнє середовище та забезпечити сприятливі умови для позитивної взаємодії всіх дітей в класі. В класі має панувати такий психологічний мікроклімат, в якому діти з ООП відчуватимуть не просто підтримку, а цінність та важливість власне себе. Вчитель має показувати їх як людей, які роблять внесок у життя класу в процесі навчання, в соціальних ситуаціях, позакласному просторі та житті своєї родини.

Формуючи та вдосконалюючи інклюзивну компетентність педагога щодо його здатності забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, ми перш за все гарантуємо всім дітям однакові права на якісну освіту у дружньому до кожного учасника освітнього процесу інклюзивному середовищі та маємо більше свободи для професійної самореалізації педагогів.

Список літературних джерел:

1. Концепція «Нова українська школа», – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: науково-методичний посібник. – Тернопіль: Астон, 2020 – 176 с.
3. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки (проект) – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2023/06/13/НО-proyekt.Nats.strat.rozv.inklyuzyv.navch.2023-2030-13.06.2023.docx>
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. Bibik, Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017.
5. Професійний стандарт 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>

Мартинчук Олена Валеріївна,
доктор педагогічних наук, доцент
Бородата Жоана, Гомон Яна, Кордиш Юлія
здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 Спеціальна освіта
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ У КОНТЕКСТІ РОЗРОБЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ПРОФІЛЮ ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реалізація Концепції Нової української школи (2016) спрямована на зміну підходів до: навчання та викладання, змісту освіти для учнів, академічної свободи вчителів та їх реалізації як професіоналів, партнерства між батьками та школою (Міністерство освіти і науки України). У Концепції Нової української школи простежується важливість забезпечення підтримки навчальної

діяльності, соціально-емоційного розвитку та прийнятної поведінки учнів з особливими освітніми потребами, оскільки це створює ще більші можливості для залучення всіх дітей до загальноосвітнього простору та розкриття їхнього потенціалу. Однак для цього потрібні педагоги зі сформованими компетентностями у сфері інклюзивного навчання, у тому числі й фахівці зі спеціальної освіти.

В Україні започатковано практику розроблення професійних стандартів – затверджених в установленому порядку вимог до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій (Міністерство економіки України). Проте ці стандарти відсутні для фахівців зі спеціальної освіти: вчителів спеціальної освіти, вчителів-логопедів тощо. Не в усіх, але в деяких країнах Північної Америки та Європи, які забезпечують якісні послуги дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, наявні професійні стандарти спеціальних педагогів. Тому вивчення

міжнародного досвіду є надзвичайно важливим в аспекті пошуку шляхів реагування на сучасні виклики, що постали в освіті протягом останніх років:

низький рівень навчання учнів корисним умінням; зниження якості освіти; невідповідність потребам економіки, недостатній рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в інклюзивному освітньому просторі (Л. Гриневич, О. Мартинчук, Т. Скрипник, Н. Софій та ін.).

Дослідження останніх років свідчать, що педагоги закладів загальної середньої освіти не достатнім чином розуміються на тому, як ефективно підтримати своїх учнів під час освітнього процесу та дозволити їм реалізувати свій потенціал за умови наявності різних освітніх труднощів. Тоді як вчитель

спеціальної освіти може сприяти подоланню цих труднощів та підвищенню якості навчання дітей з особливими освітніми потребами, а вчителю надати шляхи та інструменти своєчасної підтримки учня в разі виникнення подібних ситуацій (R. Achmadtullah, C. Dukes, P. Lamar-Dukes, S. Mackenzie, Y. Nuraeni,

M. Nurtanto, R. Rasmitadila, A. Samsudin, A. Tambunan). Зважаючи на наявні євроінтеграційні процеси в Україні та потребу у пошуку шляхів ефективного

забезпечення інклюзивного навчання, важливим постає питання вивчення передового зарубіжного досвіду у цій сфері, що дасть змогу поліпшити власну освітню практику.

Важливо констатувати, що наразі в українських школах немає жодної посади, серед посадових обов'язків якої є компетентна опіка питаннями впровадження інклюзивного навчання. У вітчизняних закладах освіти працюють вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, до функціональних обов'язків яких входить надання корекційно-розвиткових послуг.

Натомість, у закладах освіти США, низки європейських країн, які дбають про якісне інклюзивне навчання, наявні відразу декілька таких посад у школах: вчитель спеціальної освіти (Special educational needs (SEN) teacher) або спеціальний педагог (special education teacher), а також наявна посада, пов'язана з координаційно-управлінською діяльністю – адміністратор спеціальної освіти (Administration of Special Education), координатор з питань особливих освітніх потреб (SENCO).

Україна, яка виборює наразі свій європейський демократичний шлях розвитку в умовах сучасних глобальних трансформацій, потребує відходу від формалізму та пошуку реальних ефективних шляхів підтримки учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Відомо, що підтримка кожної особливої дитини в освітньому процесі – це командна робота, і головною умовою впровадження узгодженої діяльності команди супроводу є наявність у цій команді лідера, координатора, компетентного у питаннях навчання, розвитку і соціалізації. Цю роль могли би взяти на себе вчителі спеціальної освіти (така професія введена до Національного класифікатора професій у 2022 р.).

Аналіз міжнародного досвіду (професійних стандартів, професійних профілів вчителя спеціальної освіти / спеціального педагога: стандарт початкової професійної підготовки спеціальних педагогів на основі практики Сполучених Штатів Америки; професійний стандарт логопедів Великобританії; професійний стандарт логопедів Австралії; стандарти вчителів спеціальної та

інклюзивної освіти (SEN) Об'єднаних Арабських Еміратів; професійний профіль спеціального педагога (SEN) Сполучених Штатів Америки) у контексті його імплементації у вітчизняну освітню практику показав, що вчителі спеціальної освіти у закладі освіти з інклюзивним навчанням можуть виконувати наступні функції:

- виявлення й оцінювання освітніх потреб;
- здійснення моніторингу динаміки успіху учнів з особливими освітніми потребами;
- координація процесу розроблення індивідуальної програми розвитку;
- впровадження індивідуальної програми розвитку;
- здійснення моніторингу динаміки успіху учнів з особливими освітніми потребами;
- оновлення індивідуальної програми розвитку протягом навчального року за наслідками моніторингу прогресу у досягненні учнями цілей;
- адаптація загальноосвітніх уроків відповідно до потреб учнів;
- планування заходів, які відповідають здібностям учня з особливими освітніми потребами;
- навчання учнів у класі, у малих групах та індивідуально;
- проведення корекційно-розвивальних занять;
- обговорення прогресу учнів з батьками, іншими вчителями, консультантами та адміністраторами;
- наставництво асистентів учителів, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами;
- надання порад і рекомендацій класним керівникам, вчителям-предметникам, асистентам вчителів з питань підтримки навчальної діяльності, соціально-емоційного розвитку та прийнятної поведінки учнів осіб з особливими освітніми потребами;

- надання порад адміністрації закладу щодо створення інклюзивного освітнього середовища;
- безпосередня участь у створенні комфортного безпечного середовища у закладі освіти;
- налагодження міжвідомчої взаємодії за межами школи;
- розвиток інклюзивної культури та практики у закладі освіти.

Отже, наразі (зважаючи на наявні виклики перед системою освіти) школі потрібен фахівець зі спеціальної освіти, який несе відповідальність за забезпечення освітніх потреб дітей та якість інклюзивного навчання, адже кадрове забезпечення є основою покращення навчання, виховання, розвитку та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Враховуючи вищезазначене, професорсько-викладацький склад кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка спільно зі здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта здійснює низку досліджень у межах реалізації наукової теми кафедри «Професійний профіль спеціального педагога у контексті забезпечення якості інклюзивної освіти» (2021-2026 р.р.), що передбачає розроблення: професійного профілю спеціального педагога як координатора освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами; критеріїв якості діяльності спеціального педагога в інклюзивному освітньому просторі; шляхів реалізації діяльності спеціального педагога як експерта з інклюзивного навчання.

Вважаємо, що розроблений нами професійний профіль вчителя спеціальної освіти може у майбутньому стати основою для розроблення відповідного професійного стандарту за умови появи посади вчителя спеціальної освіти у штатному розписі вітчизняних закладів дошкільної та загальної середньої освіти.

Список літературних джерел:

1. Скрипник Т., Мартинчук О., Софій Н., Бабич Н. Координація команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в аспекті

управлінської діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2023. Вип. 22. С. 103-119.

2. Скрипник Т., Мартинчук О., Софій Н., Тищенко Л. Координатор інклюзивного навчання як виклик для української освітньої системи. Науковий журнал Хортицької національної академії. 2023. Вип. 8.

3. Відомості про професійні стандарти. *Міністерство економіки України*. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>

4. CEC. Professional Standards. URL: <https://exceptionalchildren.org/standards>

Мартинюк Зоряна Степанівна,
канд. пед. наук, ст. н. сп. відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РИНОЛАЛІЄЮ

Наукові розвідки останніх років свідчать, про значне зростання кількості осіб з ринолалією. Вроджені порушення обличчя і піднебіння є наслідком різноманітних зовнішніх і внутрішніх дій на ембріон, які супроводжуються затримкою саме тих його частин, із яких виникають зародкові бугри, що формують обличчя, ротову і носову порожнини. [3, с. 38]

Корекційна робота з дитиною із ринолалією залежить від форми ринолалії. Робота має нести комплексний характер і має бути спрямованою на корекцію: фонетичних порушень, на розвиток лексики, граматики і граматичного мислення на тлі корекційного психологічного впливу. Робота при подоланні ринолалії ґрунтується на принципах корекції а саме:

- урахування механізмів розладу мовлення й особливостей симптоматики стану піднебінно-глоткового змикання, анатомо-функціональної збереженості артикуляційних органів, дихання, стану артикуляційна бази, слухового

контролю, рівня фонематичного слуху, що підкреслює потребу у формуванні артикуляційних укладів заново;

- спирання на збережені аналізатори і їхні функції, розвиток потенційних функціональних можливостей кінестетичного, слухового, зорового аналізатору;

- використання фізіологічного дихання з метою перевиховання його в фонаційне дихання;

- паралельність у роботі над формуванням мовленнєвого дихання і формуванням артикуляційних укладів;

- використання фізіологічної взаємозалежності і взаємодії м'язових груп мовленнєвого апарату в роботі з розвитку артикуляційного праксису;

- урахування рівня готовності артикуляційної бази звуків для визначення послідовності постановки їх;

- урахування вікових і компенсаторних можливостей дитини ринолалії;

- забезпечення систематичності і паралельності логопедичної і психокорекційної роботи. [2, с. 212]

Робота з подолання порушень розпочинається ще в до операційний період. Можна виокремити основні напрями корекційної роботи з подолання ринолалії до операційний період:

- 1) підготовка піднебінної завіси до піднебінно-глоткового змикання;
- 2) активізація артикуляційного апарату;
- 3) робота над фізіологічним і фонаційним диханням;
- 4) постановка голосних звуків;
- 5) розвиток фонематичного слуху;

В післяопераційний період корекційне навчання дітей, продовжується за такими напрямами:

- 1) активізація артикуляційного апарату;
- 2) усунення назального відтінку голосу;
- 3) постановка звуків;
- 4) нормалізація просодичної сторони мовлення;
- 5) корекція фонематичних процесів;

б) автоматизація набутих навичок у вільному спілкуванні.

Післяопераційний етап триває недовго, займає декілька тижнів. Саме після пластичної операції, забезпечується анатоμο-фізіологічна база правильного усного мовлення. Головною метою логопедичних занять стає розвиток повноцінного піднебінно-глоткового змикання. Тільки в перші тижні після пластичної операції може бути розтягнуті піднебінна фіранка і розвинута максимальна її рухливість. Задіяння тільки, що сформованого піднебіння у фонацію значно полегшує й робить швидше навичку ротового резонансу голосних у спонтанне мовлення. Відбувається, упізнання дитиною функції піднебінної фіранки, і новий орган знаходить своє цільове призначення. У цей період м'яке піднебіння буває набряклим, практично нерухомим, чутливість його відсутня, а деякі рухи заподіюють біль діти уникають артикуляції. Носовий відтінок мовлення підсилюється, тому основною задачею стає розгальмовування сформованої піднебінної фіранки і розвиток її рухливості чи стимуляція щільного контакту стінок глотки з obturatorом. Через півроку післяпластики процес рубцювання закінчується, що не зворотно зменшує ефективність вправ для активізації м'якого піднебіння. Тому в перші місяці після пластики піднебіння, логопедичні заняття мають проводитися регулярно 3 рази в тиждень, а вдома з дитиною мають щодня займатися батьки. Еластичність і рухливість м'якого піднебіння тісно пов'язані. Після пластичного закриття малорухома піднебінна фіранка має тенденцію коротшати за рахунок рубцювання рани. Рухова активність піднебіння розвивається поступово протягом 6-8 місяців. Увесь цей час приходиться щодня використовувати артикуляційні вправи. Заняття знову починаються з вимовляння голосних -а-, - е-. Якщо піднебінна фіранка при цьому залишається нерухомою, одночасно з фонацією голосного викликають глотковий рефлекс. [4, с. 19]

Важливим аспектом в корекційній роботі є формування просодичних компонентів усного мовлення у дітей із закритою ринолалією є розвиток та вдосконалення голосу. Дітям для диференціації понять «високі» і «низькі» звуки голосу можна використовувати образи казкових героїв наприклад: «вовка

і комарика», наділяючи їх, крім голосових характеристик, музичними і руховими. У дитини із ринолалією наявне глухе та тихе звучання голосу. У цьому випадку доцільно застосовувати корекційний вплив у даному напрямі якомога раніше. У ранньому віці слід починати роботу над розвитком слуху дитини, адже саме вони відіграють важливу роль у розвитку голосу, як необхідної складової мовлення. Відомо, що голос забезпечує інтонаційне забарвлення та виразність мовлення. Уже протягом перших місяців життя дитини потрібно працювати над розвитком навиків прислухатися до різних звуків в оточенні, до звертання близьких людей, у яких часто наявний лагідний голос у спілкуванні. Цікаво, що у дитини з'являються перші короткі звуки: *a-a- a, a-гу, бу*, уже на 3-му місяці життя. Саме цей період називають «гулінням», для його розвитку необхідна увага дитини до вимови й артикуляції звуків дорослими. Спеціаліст та батьки мають надати допомогу дитині, щоб вона побачила, відчула та почула артикуляцію звука і слова. Протягом першого року життя дитини можна наспівувати веселі мелодії, імітувати разом з ним в ігровій формі різні голоси тварин, природи, пташок. Щоб стимулювати підвищення дитиною сили голосу можна гратися в піжмурки, кликати її, відійшовши при цьому на велику відстань. Для розвитку голосу також застосовують записи улюблених пісень і мелодій мультфільмів, різноманітних відео для дітей та відповідні фоно-записи звуків у природі. Аналізуючи особливості до мовленнєвого розвитку дитини, батькам рекомендується продовжити співпрацю з логопедом над розвитком навичок мовлення і запобіганням мовленнєвим порушень. Необхідно провести роботу із підготовки м'якого піднебіння до піднебінно-глоткового змикання, здійснити профілактику дистрофії м'язів глотки та піднебіння, спрямовуючи зусилля для опускання кореня й укріплення кінчика язика, переміщення язика вперед, активізації рухів щік та губ, постановки правильного дихання, формування нормального струменю повітря, уникнення труднощів у диференціації звуків в зв'язному мовленні. [1, с. 104]

До просодичного компоненту входить інтонаційна виразність усного мовлення. Оскільки у дітей із ринолалією найчастіше спостерігається монотонне та емоційно збіднене мовлення. Тому дітей зазначеної категорії необхідно ознайомити з поняттям про те, що:

- інтонація є обов'язковою ознакою усного мовлення;
- інтонація допомагає виразити почуття;
- ознайомити дітей з різними видами інтонації і засобами їх позначення;
- навчити дітей розрізняти та вживати різноманітні інтонаційні структури у власному мовленні.

Дітям потрібно через гру донести, що є різні види інтонації: розповідна, оклична, питальна, спонукальна інтонація. Наголос який виражається в інтенсивності звучання окремих складів і від наголосу часто залежить значення слова. Навчити дітей виділяти наголошений голосний найлегше в грі «Поклич товариша». Корекційна робота вимагає впливу на всю систему голосу. Патофізіологічні дослідження, що виявляють особливості дихання, фонації і артикуляцією у даного контингенту, розширюють уявлення про структуру порушення і дозволяють вибирати більш обґрунтовані і цілеспрямовані методи логопедичної роботи.

Особливо важливими є ранні профілактичні і комплексні корекційні заходи, які можуть покращити розвиток усного мовлення у дітей з ринолалією.

Список літературних джерел:

1. Доленко, О.Б. Діагностична інформативність методу електропунктури у виявленні супутніх патофізіологічних порушень у дітей з уродженими вадами піднебіння. Вісник проблем біології і медицини, 2002 № 7, 104-106с.
2. Конопляста, С.Ю. Розвиток дітей із вродженими незрощення губи та піднебіння. Теорія та практика. Київ, 2008. 212с.
3. Конопляста, С.Ю. Агреговані результати дослідження функціональної системи мови та мовлення дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. Дефектологія. №1. 2011, 38-42с.

4. Харьков Л.В., Яковенко Л.М. Ефективність логопедичного навчання за раннього хірургічного відновлення піднебіння. Дефектологія. №4. 1998, 19- 20с.

Матусевич Галина Володимирівна,
заступник директора з навчально-виховної роботи
ВЗСШ №27 м. Києва

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ

Важливим завданням, яке стоїть перед педагогічним колективом вечірньої спеціальної школи [1] є корекція мовлення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Творчий підхід педагогів до вирішення цього завдання дозволив створити цілісну систему корекції мовленнєвих порушень, яка спрямована, насамперед, на формування та розвиток комунікативного мовлення. Адже саме вміння спілкуватися, послідовно і точно висловлювати власні думки дозволяє молоді з особливими освітніми потребами стати повноцінними членами суспільства, оволодіти обраною ними професією, відстоювати власну громадянську позицію, захищати свої права та бути успішними в самостійному житті.

Основою корекційної системи стала навчальна програма з корекції мовлення, автором якої є Садова Алла Петрівна – директор «Вечірньої (змінної) спеціальної школи №27» м. Києва [2].

Для реалізації цієї програми вчителями-дефектологами нашого закладу було розроблено та

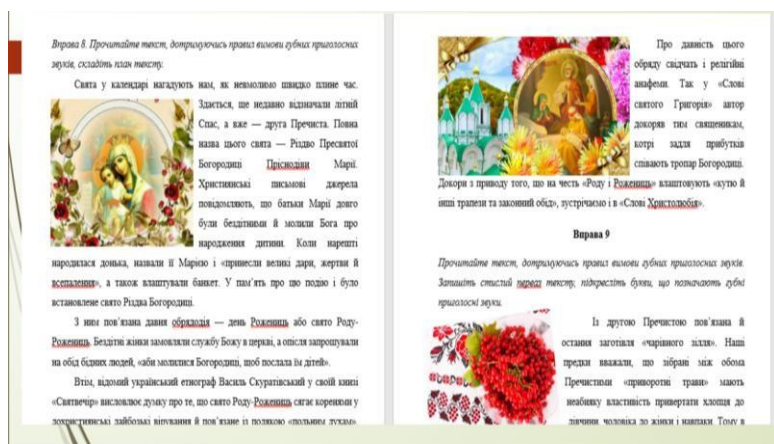
укладено навчальний посібник з корекції мовлення [3], який складається з 3-х частин (Рис. 1).

Даний посібник містить теоретичний



матеріал та практичні завдання для використання на уроках курсу «Корекція мовлення» для здобувачів освіти з порушенням слуху. Подано вправи на розвиток дикції, мовленнєвого дихання, формування правильної звуковимови, розвиток лексичної та граматичної системи мовлення, удосконалення комунікативного зв'язного мовлення. Окремі розділи посібника спрямовані на формування мовленнєвої культури та комунікативних компетентностей.

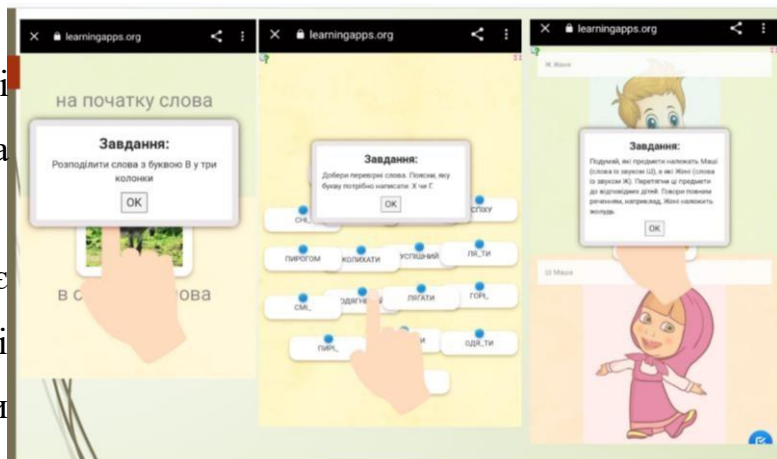
I та II частини посібника (Рис. 2) спрямовані на формування правильної, виразної і чіткої вимови звуків у відповідності до норм орфоєпії, збагачення лексичної системи, оволодіння основами риторики.



При створенні 3-ої частини були використані

сучасні інноваційні технології орієнтовані на всебічний розвиток мовної особистості здобувачів освіти з порушеннями слуху в умовах і дистанційного навчання [4] ознайомленнями з народними звичаями та традиціями, вихованні патріотизму, любові до рідного краю. Перед здобувачами освіти постає суцільний образ народно-календарних звичаїв впродовж цілого року, краєзнавчі зразки українського фольклору та етнографії.

Особливістю даного підручника є посилення для учнів (Рис.3) у вигляді QR кодів, перейшовши за якими вони отримують доступ до різноманітних



завдань в інтерактивній формі на базі LearningApps, словника із жестовим супроводом теоретичного матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Кульбіда С.В. (1999). Вечірня спеціальна середня школа України для осіб з вадами слуху (становлення та розвиток). Київ, 1999. - 22 с.
2. Кульбіда С.В. (2001). Вечірня школа : вчора і сьогодні. Збірка матеріалів I Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. Київ: УТОГ, 2001. С. 128 – 132.
3. Садова А.П. (2018). Корекція мовлення: *навчальна програма для спеціальних загальноосвітніх шкіл*. Київ: Ранок. 34 с.
4. Садова А.П., Матусевич Г., Зимовченко В. (2017). Корекція мовлення: *посібник*. Київ. 150 с.
5. Кульбіда С.В. (2022). Дистанційне навчання для осіб з порушеннями слуху: наука для практики. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного стану): *збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках Фестивалю тижня науки* (м. Кривий Ріг, 20 травня 2022 року). Київ: «ФОП Симоненко О.І.», 2022. С.55-60. <https://lib.iitta.gov.ua/733365/>

Микитюк Жанна Миколаївна

Хустська спеціальна школа I-III ступенів

Закарпатської обласної ради

в.о. директора

м. Хуст, Україна

**ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСОБИСТІСНОЇ
ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ ВПО ПІД ЧАС ЇХ
ПЕРЕБУВАННЯ У ХУТСЬКІЙ СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ I-III СТУПЕНІВ
ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

Із початком повномасштабної російської агресії Україна тримає оборону не лише на лінії зіткнення, а й на соціально-психологічному фронті. На сьогоднішній день ситуація ускладнена тим фактом, що війна триває і

неможливо передбачити час її завершення та спрогнозувати освітні, соціальні, психологічні, особисті втрати нашого населення.

За даними Міжнародної організації з міграції, кількість внутрішньо переміщених осіб в Україні вже перевищила 8,5 млн, майже половина з яких – діти. Травматичні та стресові чинники війни впливають на будь-яку дитину в період її розвитку, порушують звичні процеси формування і становлення особистості, міжособистісні стосунки, змінюють перебіг когнітивних процесів, поведінку, самооцінку. Ця ситуація для кожної, особливо внутрішньопереміщеної особи, є кризовим викликом, тим паче для дитини, оскільки за відсутності соціального досвіду та відносної автономії їй важко, але необхідно пристосуватися до нових умов життя, зміненого соціального та культурного оточення, нового міста чи селища, де багато чого є незнайомим. Важливо в даній ситуації допомогти кожній дитині подолати страх, зневіру, розпач, депресію та агресію, щоб продовжувати своє життя в нових умовах. Саме наш заклад один з перших прийняв на початку широкомасштабного вторгнення змушено переміщених дітей-сиріт у своїх стінах на Закарпатті.

Хустська спеціальна школа стала прихистком для 102 дітей-сиріт з Донеччини, які перебували на той час на оздоровленні у Державному підприємстві України «Міжнародний дитячий центр «Артек» (Пуща Водиця) та потребували термінової евакуації. Влітку 2023 року наш заклад гостинно зустрів вже 200 дітей різного соціального статусу із Херсонщини. Тому маємо певний досвід організації життєдіяльності дітей ВПО та їх соціально-психологічної особистісної підтримки в умовах військового стану, який означено у даній публікації.

Будь-яке соціальне середовище має бути розвивальним, оскільки виступає засобом і стимулом розвитку особистості, джерелом її знань, умінь, цінностей та ціннісних орієнтацій, соціального досвіду. У центрі нашої професійної уваги – зростаюча особистість кожної дитини, її внутрішній світ, її переживання та очікування, тому наша соціально-психологічна підтримка завжди орієнтувалась на індивідуальні можливості розвитку, особливостей

соціалізації та комфортної спільної життєдіяльності таких дітей. Колектив нашого закладу працював над тим, аби гості нашого навчального закладу ефективно адаптувалися, відчували себе безпечно та з надією дивилися на завтрашній день. Тому першочергові завдання були наступні: організація безпечних та комфортних умов проживання, забезпечення якісного харчування, психологічна та соціальна підтримка, різноманітного та максимального дозвілля для дітей відповідно їх віку та інтересів.

Після прибуття дітей та їх первинної адаптації, протягом перших 2-3 днів проводились індивідуальні та групові заняття з психологами нашої школи та Благодійної організації «СОС Дитячі Містечка Україна». Протягом тижня діти знайомились та налагоджували взаємодію один з одним та працівниками нашого закладу.

На цьому етапі головне – це приклад дорослих, їх доброзичливість, підтримка, інтерес до кожної дитини, спокій, емоційна саморегуляція. Це було важливим, оскільки працівники нашої школи були єдині дорослі, які могли бути джерелом прийняття, підтримки та допомоги дитині, яка перебуває у складних життєвих обставинах без батьків та в іншому регіоні України.

У реалізації нашої соціально-психологічної роботи важливим було, аби кожна дитина отримала свою частку уваги та підтримку. З цією метою ми формували дітей у групи за віковою категорією та соціальним статусом. Відповідно до можливостей кожної групи розподілили «Перелік добрих справ». Так, до прикладу, старші допомагали меншим дітям у побутових справах, чи готували їх до виступів на різних внутрішньошкільних заходах. Діти середньої та старшої школи долучались до плетіння маскувальних сіток та іншим роботам за їх власним бажанням, потребою, досвідом чи ініціативою.

Активна соціально-психологічна особистісна підтримка на базі нашого закладу реалізовувалась через наступні основні форми роботи з дітьми:

- майстер-класи з малювання, витинання, в'язання, ліплення, гаптування;

- спортивні змагання, дослідницькі, історичні квести, різноманітні екскурсії;
- читання книг у бібліотеці;
- малювання, розмальовки, антистрес-малювання;
- заходи національно-патріотичного спрямування з підготовкою малюнку чи листа захиснику-солдату які відправлялись на фронт Донецького та Херсонського напрямку;
- години спілкування з цікавими людьми Закарпаття;
- відвідування музеїв;
- екскурсії м.Хуст та Закарпатським регіоном;
- години спілкування на соціально-етичні теми з психологом та вихователями;
- тренінгові зустрічі з психологом « В чому моя сила?»;
- кінозал (перегляд гуманістично-орієнтованих дитячих фільмів та мультиплікаційних фільмів) з подальшим обговоренням;
- казкотерапія з написанням авторських книг з власними ілюстраціями і т.д;
- щотижневі виставки досягнень.

Таким чином, під час перебування у такому організованому підтримуючому середовищі, ми відзначили значне зменшення агресивності у дітей, розвиток навичок емоційної саморегуляції, усунення хронічної тривожності та страху, підвищення їх життєвої активності, відновлення соціально-адаптивних можливостей і позитивних взаємостосунків з іншими дітьми незалежно від їх соціального статусу.

Більш детально інформація щодо діяльності закладу презентована на сайті <https://www.khust-specshkola.com.ua/life/>

Миколайчук Анжела Володимирівна,
ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти
Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти,
м. Луцьк, Україна

НЕНАСИЛЬНИЦЬКЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Концептуальні засади Нової української школи передбачають створення умов для інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із напрямів сучасної реформи загальної середньої освіти, згідно з Концепцією Нової української школи, визначено запровадження педагогіки партнерства, в основі якої – співпраця всіх суб'єктів освіти.

В урядових документах окреслено принципи педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Зазначається, що педагогічна система має відійти від односторонньої авторитарної комунікації і вибудовуватися на основі авторитету вчителя і довіри до нього.

У загальній педагогіці партнерство досліджували в різних аспектах (Ш. Амонашвілі, Л. Гуцуляк, Дж. Епштейн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Лисенкова та ін.). У спеціальній педагогіці його розглядали переважно через призму корекційної спрямованості навчання та комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, А. Вільшанська, С. Миронова, Л. Шипіцина та ін.). Особливої актуальності проблема командної взаємодії набула в останні роки у зв'язку зі запровадженням інклюзивного навчання (Ю. Бистрова, М. Буйняк, І. Демченко, Т. Докучина, З. Ленів, І. Луценко, О. Мартинчук, М. Матвєєва, С. Миронова, Д. Шульженко та ін.). Проте механізм і технології співпраці, роль кожного

учасника освітнього процесу залишаються вагомими напрямками наукових і методичних розробок [3].

Автори навчально-методичного посібника «Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи (Т. Бабко, О. Банах, А. Вознюк, Т. Коломоєць, Л. Кудрик, О. Мельник) розкривають дискурс партнерства вказуючи на те, що «...основою педагогіки партнерства є демократичний спосіб співпраці між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями та напрямками, – рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Педагогіка партнерства передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість» [4].

Досліджуючи особливості командної взаємодії в інклюзивному закладі С. Миронова виділяє такі проблеми:

- низький рівень психологічної і методичної готовності педагогів до навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- вчителі навчальних предметів не розуміють своєї ролі в команді супроводу;
- батьки дітей з особливими освітніми потребами не розуміють своєї ролі в команді супроводу;
- неправильний розподіл обов'язків членів команди супроводу;
- недосконалість керівництва командного супроводу;
- низький рівень партнерської взаємодії в команді.

С. Миронова зазначає, що в закладах загальної середньої освіти ще не сформоване розуміння того, як ефективність навчання для осіб з особливими освітніми потребами, їх соціалізація залежить від колективного впливу команди. Не завжди враховують налаштованість і погляди всієї родини, а не лише батьків, участь дитини у громадському житті класу, закладу освіти, атмосферу класного колективу, стосунки дитини з особливими освітніми потребами з однолітками. Класний керівник не завжди пояснює батькам дітей з типовим розвитком особливості взаємодії однокласників інклюзивного закладу,

часто в громаді домінують стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами [3].

На думку С. Миронової, розв'язання таких проблем можливе за умови формування партнерської взаємодії членів команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, що забезпечить максимально продуктивні стосунки всіх учасників інклюзивної освіти. Ваговою умовою партнерства в інклюзивному класі є правильність визначення ролі кожного учасника команди супроводу. Ефективність інклюзивного навчання залежить від психолого-педагогічного супроводу, який треба організувати скоординованими діями команди фахівців.

З досвіду вивчення проблеми взаємодії усіх учасників освітнього процесу в інклюзивному закладі вважаємо, що ненасильницьке спілкування допомагає реалізувати концептуальні принципи педагогіки партнерства в конструктивний спосіб.

Світова практика налагодження взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (особливо в інклюзивних класах) демонструє універсальність застосування методу ненасильницького спілкування (ННС), автором якого є Маршал Розенберг, американський психолог, медіатор, педагог. Метод широко використовується у сферах освіти, психології, психотерапії, бізнесу, дипломатії та миротворчості, впроваджується у школах Заходу (США, Швейцарія, Угорщина і т. д.); практикується в реабілітаційній психології, в програмах роботи з кривдниками.

Доктор Маршалл Розенберг відомий у всьому світі як фахівець із налагодження конфліктів та засновник міжнародного «Центру ненасильницького спілкування» (Center for Nonviolent Communication) у США, протягом останніх 30 років свого життя викладав цей метод педагогам, школярам, батькам, менеджерам, лікарям, юристам, психологам, учасникам миротворчих місій, ув'язненим, поліцейським та священикам більш ніж у 40 країнах світу. В Ізраїлі з 2000 року у дитячих садках та школах проводилася

програма навчання Ненасильницькому Спілкуванню, рекомендована Міністерством Освіти Ізраїлю (розрахована на 28-112 годин).

Зважаючи на тенденції, зміст реформаційних процесів в українській освіті, пріоритетну складову світового досвіду зі застосування та результативності методу ненасильницького спілкування пропонуємо думку проте, що ННС може бути інноваційною стратегією Нової української школи в освіті дітей з особливими освітніми потребами.

Слово «стратегія» походить від грецького «strategos», спочатку означало «фокус» і вживалося у військовій термінології, де воно означало «вища область військового мистецтва» та «психологічне планування військових операцій». Сучасний словник іноземних слів визначає стратегію як «мистецтво планування, засноване на правильних, далекосяжних прогнозах» [2].

Метод ненасильницького спілкування демонструє стратегію побудови мирних стосунків, ефективної позивної взаємодії на довірі, повазі, щирості, прийнятті, вдячності, усвідомленості, відповідальності [5].

Ненасильницьке спілкування передбачає умову, коли інтереси всіх сторін задоволені, модель ведення діалогу через спостереження, емоції (відчуття), потреби, прохання. Принципи ненасильницького спілкування дають можливість подивитися на звичайні речі під іншим кутом, зокрема: як управлятися з власними емоціями і перестати нести відповідальність за емоції інших; як усвідомлювати власні потреби і способи (стратегії) їх задоволення; як створити простір, в якому ми можемо співпрацювати.

Філософський аспект методу ННС базується на: довірі, повазі, щирості, вдячності, підтримці, партнерстві, гуманності, спостереженні, комфортності у взаєминах; безупередженому прийнятті будь-якої людини такою, якою вона є; умінні відслідковувати потреби та контролювати свої емоції, відповідати за свої думки, слова, дії, пробачати помилки собі та іншим, емпатійно слухати, розуміти, приймати та усвідомлювати емоції не розділяючи їх на негативні чи позитивні – усі емоції нормальні (тільки можуть бути приємні, неприємні як

реакція на певний факт, ситуацію). Ці компоненти відповідають принципам партнерської взаємодії Нової української школи.

Маршал Розенберг створив модель діалогу, що складається з чотирьох послідовних кроків, дотримуючись яких ми говоримо про наші відчуття і про те, що потрібно зробити, щоб наші взаємини стали кращими. Коротко представлена модель буде такою:

1-й крок – спостерігати, не оцінюючи (важливо, щоб у своє висловлювання не додавати елементів оцінки, відслідковувати в собі: «Що саме стало тим подразником, на який я реауюю? Що я бачу, чую?»);

2-й крок – відчувати, не інтерпретуючи (можна бути стривоженим, радісним, збентеженим, розчарованим, розгніваним, зворушеним чи сумним. Наші емоції свідчать про наші задоволені чи незадоволені потреби);

3-й крок – потреби, а не стратегії їх задоволення (висловлення потреби, яка стоїть за тим чи іншим відчуттям);

4-й крок – прохання, а не вимоги (прохання, в якому абсолютно конкретно повідомляється, що робити, щоб задовольнити потреби, врегулювати емоції тощо).

В процесі діалогу потрібно послуговуватися порадою автора метода – перетворювати претензії на потреби. Важливо бути у відкритому зв'язку зі собою: «Що я відчуваю? Що для мене зараз важливо? Що я можу зробити, щоб наші стосунки покращилися?» [5].

У посібнику Державної служби якості освіти, розробленому у співпраці з проектом «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) «Впроваджуємо інклюзію у закладі освіти» зазначається: «інклюзивне освітнє середовище — це не лише про пандуси, але й про умови, атмосферу і дії, спрямовані на те, щоб кожна людина відчувала себе комфортно у школі й могла реалізуватися як особистість» [1].

Автори вище зазначеного посібника наголошують на тому, що у питанні формування культури інклюзивності в закладі освіти передусім варто подбати про середовище, в якому сповідується повага до різноманітності. Це і про

повагу до різності фізичної, і до різноманітності поглядів і думок, культурного, історичного та релігійного досвіду, а також особливостей прояву особистості. Культура інклюзивності передбачає, що у школі поважають кожного, незалежно від особливостей її чи його фізичного чи психоемоційного розвитку. Кожній дитині важливо відчувати себе потрібною і цінною, мати чітке і стабільне відчуття «своєї» школи, де їй чи йому безпечно, комфортно і цікаво. Питання чутливості до емоційного стану дітей і педагогів, особливо в умовах війни, — надважливий аспект побудови інклюзивної культури у школі. Усі ці ключові критерії відображені у філософії методу ненасильницького спілкування.

Дослідниця партнерської взаємодії в команді супроводу дітей з ООП С. Миронова визначає умови ефективної роботи: уміння працювати в команді, уміння вести діалог, використання зворотного зв'язку, реалізацію яких можна забезпечити впровадженням методу ненасильницького спілкування.

Отже, сьогодні школа має дуже швидко пристосовуватися до індивідуальних потреб дітей та адаптувати свою діяльність до викликів, пов'язаних із безпекою, воєнним станом, вимушеним переміщенням громадян на безпечні території тощо. Впровадження методу ненасильницького спілкування може запобігти конфліктним ситуаціям, що спричинені викликами сьогодення, а також позиціонуватися як інноваційна стратегія Нової української школи в освіті дітей з особливими освітніми потребами, при якій приймаються всі індивідуальні особливості особистості, та є формою безконфліктної соціальної взаємодії усіх учасників інклюзивного освітнього процесу.

Список літературних джерел:

1. «Впроваджуємо інклюзію у закладі освіти». Посібник. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf
2. Oxford Learner's Dictionary [Електронний ресурс]. Oxford University Press, 2021. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/strategy>

3. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Астон, 2020. – 176 с.

4. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи : навч.-метод. посібник. / Т. М. Бабко, О. А. Банах, А. В. Вознюк, Т. А. Коломоєць, Л. Г. Кудрик, О. М. Мельник. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. – 208 с.

5. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування: мова життя/ Переклад з англ. – К.: Видавництво «Софія», 2019. – 288 с.

Міськов Геннадій Васильович,
м. н. сп. відділу української жестової мови
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ ГЛУХИХ ЗДОБУВАЧІВ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

«Ми повинні прагнути до інклюзії через розуміння потреб»

Ігор Кобель, 2018

Освітня потреба – стан суб'єкта в освітньому просторі, який виявляється і як інтенція, що визначається диспозицією суб'єкта в полі освітніх послуг, і як суб'єктивне прагнення до знань, умінь і навичок. Попри мінливість, «пластичність» детермінант людської поведінки, тобто взаємообумовленість потреб, інтересів, мотивів, прагнень і їх щільне поєднання в конкретній ситуації, на наше розуміння, освітня потреба є визначальним феноменом, що обумовлює якість більш складних освітніх орієнтацій й інтересів [2-3].

Освітні потреби й інтереси є джерелом магістральних прагнень людства, детермінантами соціокультурної і цивілізаційної специфіки.

Освітні потреби в умовах сучасного педагогічно-гуманістичного розуміння, на думку Луман Н., 2005; Пітерс Дж. Д. 2004 та ін., визначаються не стільки відсутністю чи неповнотою знань, скільки необхідністю побудови ефективних соціальних практик самоорганізації.

Системне бачення розуміння *освітніх потреб* глухих (De Meulder & Heyerick, 2013; Russell & McLaughlin, 2018; Stone, 2009), безлічі семіотичних ресурсів і комунікативних стратегій сучасної парадигми соціокультурності [1,4,5]. Науковці, професійні організації звертають увагу на більш компетентне задоволення освітніх потреб різноманітних глухих здобувачів.

Глухота впливає на перебіг навчання дитини, особливо у розумінні та виробництві мови (мов), уникненні мовної депривації, подоланні дефіциту інформації. Хоча багато теорій виникли протягом багатьох десятиріч, фахівці погоджуються, що здобуття освіти повинно дотримуватися індивідуальних потреб, можливостей, здібностей. Наприклад, у США 9 з 10 глухих дітей народжується у чуючих батьків, 1 з 10 глуха дитина у глухих батьків. Цей факт береться за основу при розробці різноманітних освітніх маршрутів і з урахуванням унікальності потреб глухих дітей визначає поширені навчальні підходи:

- двомовний-двокультурний (американська ЖМ є основою для вивчення і навчання, а англійська засвоюється у письмовій формі шляхом друкованих слів на папері);

- слухова (усна) не використовує ЖМ, замість цього вивчається англійська через залишок слуху, розвиток форм словесного мовлення);

- тотальної комунікації, що поєднує слухові і візуальні комунікації для навчання. Можна використовувати комбінацію систем жестів, в тому числі американську ЖМ, підписану англійську, мови входу, що використовуються одночасно, наприклад, Signed English (SE, SEE - одна з систем калькованої англійської, коли глухі діти вивчають англійську граматику) [1], інші комунікативні методи.

Різнманітні й *потреби* у створенні комунікативно доступного освітнього середовища закладу освіти, яке також може визначити якість успішності розвитку здібностей глухого учня [4], зокрема, деякі варіанти включають себе: ранню ідентифікацію і своєчасне втручання (супровід, підтримку) у періоді раннього дитинства, різновиди дошкільних програм, різновиди програм

домашнього комунікативно насиченого середовища, класи у денних школах, автономні класи, школи проживання спеціально для глухих учнів з багатим жестовим двомовним середовищем.

Потреби у підборі сучасних ресурсів здобуття освіти ґрунтуються, як правило, на комплексній оцінці фахівців з комунікації і розвитку, відображаються в індивідуальному плані розвитку, включають об'єктивні (а не ілюзорні) можливості учня досягти найвищого рівня успіху, зосереджуються на обранні:

- відповідно обладнаного класу - модифікованої аудиторії, яка повинна включати добре розроблену акустику (для максимального виробництва звуку), мало відволікає активний шум, і належне освітлення для візуалізації. Кожен учень повинен мати чітке уявлення про всі візуальні ефекти (180*);

- використання перекладача жестової мови, що передбачено законодавством, багато класних кімнат з глухими учнями, які користуються ЖМ, і зростають у жестомовному середовищі, і яка включена до їхнього щоденного освітнього життя;

- допоміжні технічні засоби й інструменти для максимального розвитку слухової здібності (FM-системи, які можуть проектувати звук з мікрофона інструктора, C-Print - додаток до текстової системи комп'ютера, синтезатор мови, який перетворює введені слово у формат мовлення, системи індивідуального підсилення та ін.).

Нині багато можливостей існує для навчання означеної категорії здобувачів освіти й сертифікації, що підвищує вимоги й відповідальність педагогів, котрі повинні бути підготовлені до задоволення освітніх індивідуальних потреб своїх учнів. Для всіх педагогічних фахівців, які навчають глухих учнів, правильне коригування в класі (закладі) освітнього навколишнього середовища в поєднанні з передовими методами викладання може означати різницю між успіхом і невдачею для кожного учня.

Таким чином, освітні потреби глухих здобувачів освіти в США пов'язується з сучасними підходами, стають затребуваним для перетворення природних задатків у потенційні можливості.

На особистісному рівні наявність освітньої *потреби* передбачає вибір освітнього маршруту з відповідними методами опанування мови (мов) у жестомовному середовищі, збагачення учня новими знаннями й відповідними академічними компетентностями, визначає індивідуальне, особистісне зростання, уможлиблює соціалізацію, самореалізацію, а також формує спосіб життя. На груповому і соціальному рівнях потреби в освіті виконують функції соціального розвитку глухих жестомовних з відповідною ідентифікацією. Тому характер освітніх потреб відіграє значну роль у процесі самоствердження людини, забезпечує процес пізнання, визначає вектор цільових професійних методів наставників (педагогів, перекладачів), формує низку соціально важливих характеристик комунікативно доступного освітнього ландшафту.

Список використаних джерел:

1. Кобель І. (2018). Моделі інклюзії для глухих: погляд з США. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): *збірник наукових праць*: вип. 11/ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ППМедобори-2006, 2018. С.144. Вилучено з [http://www. http://actualpse.at.ua/](http://www.http://actualpse.at.ua/)
2. Александров Д.В. (2011). Освітні потреби населення в контексті розширення інформаційного простору. *Український соціум*, 1, 7-14.
3. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів. Монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 299с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>
4. Kusters et al., (2020). Sign language ideologies Practices and politics. Вилучено з <https://www.researchgate.net/publication/344263685>
5. Kulenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a

Москалюк Інна Валеріївна,
вчитель КЗ «Вознесенська спеціальна школа»
Миколаївської обласної ради
м. Вознесенськ, Україна

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО КЛІМАТУ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

В дитинстві закладаються основи для становлення особистості у всіх сферах її життєдіяльності. Вагомими є передумови засвоєння дітьми моральних цінностей, що забезпечують їх гармонійне зростання у суспільстві, дотримання найголовніших людських принципів, цінностей, норм. На сьогодні одним із найголовніших завдань системи освіти є моральне виховання дітей та забезпечення їх успішного морально-етичного розвитку, формування у них системи моральних цінностей та прагнення їх дотримуватися в щоденній діяльності.

Період навчання у старшій школі є надзвичайно важливим у сенсі здійснення морально-етичного виховання учнів старших класів спеціальної школи, адже у цей час у них формуються фундаментальні якості людини, основи їх світосприйняття, відбувається інтенсивний розвиток фізичних та психічних якостей, свідомість та самосвідомість стають усталеними (старшокласник з особливими освітніми потребами вже повністю усвідомлює елементарні суспільні цінності, керується у своїй поведінці моральними нормами тощо). Саме у старшій школі вже повноцінно проявляється багато внутрішніх моральних якостей учнів (сором, почуття обов'язку, відповідальність тощо), які покладені в основу формування таких моральних цінностей, як «добро», «справедливість», «чесність», «вірність», «любов», «повага до людей» тощо (О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай та ін.) [4].

Важливість виховання моральних цінностей у дітей старшої школи акцентується в державних нормативних документах, зокрема в Законах України

«Про освіту», «Про охорону дитинства» та інших нормативних актах, а також у чинних типових освітніх програмах), де доведено важливість морального становлення школярів [5].

Сучасна психолого-педагогічна наука нараховує чималу кількість наукових праць, присвячених висвітленню проблем виховання моральних цінностей в учнів загальноосвітньої школи (І. Бех, А. Богуш, А. Гончаренко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, Н. Скрипник та ін.) [2].

У спеціальній педагогіці проблема морального виховання дитини з особливими освітніми потребами розроблена меншою мірою. Так, у працях Л. Герасименко, І. Єременка, Л. Осауленко, О. Погорілої, В. Синьова та інших науковців розглядаються окремі психолого-педагогічні аспекти проблеми формування морального клімату серед дітей з особливими освітніми потребами.

У сучасній науковій літературі під поняттям «моральний клімат» слід розуміти емоційний та моральний стан у певному середовищі (клас у школі, організація тощо), що відображає загальну атмосферу, стиль взаємодії та відносин між учасниками та включає в себе такі елементи, як взаєморозуміння, взаємоувагу, підтримку, довіру та відповідальності в середині спільноти [3].

Створення сприятливого морального клімату серед учнів з особливими освітніми потребами (ООП) в спеціальній школі є справою не тільки відповідальною, але й творчою, яка потребує знань його природи та засобів регулювання, уміння передбачати ситуації у взаєминах учнів старших класів. Так, зокрема, формування гарного клімату вимагає розуміння психології учнів з ООП, їх емоційного стану, настрою, душевних переживань, хвилювань, стосунків друг з одним.

Головними характерними рисами сприятливого морального клімату у серед старшокласників спеціальної школи є такі [1, с. 179-180]: 1) переважання бадьорих, життєрадісних взаємин між учнями, оптимізм у настрої; 2) побудова відносин на засадах співробітництва, взаємної допомоги, доброзичливості; 3)

переважання у взаємовідносинах схвалення та підтримки, а критика висловлюється з добрими побажаннями; 4) існування норм справедливого та поважного ставлення до всіх представників учнівського колективу, надання підтримки слабким та надання допомоги новачкам; 5) високе цінування таких особистісних рис, як відповідальності, чесності, працьовитості та безкорисливості; 7) учні активні, сповнені енергії; 8) успіхи чи невдачі однокласників викликають співпереживання та щиру участь.

З метою формування сприятливого морального клімату серед старшокласників спеціалізованої школи педагогу слід використовувати сукупність різних психолого-педагогічних прийомів, спрямованих на: визначення структури класу, виявлення лідера та його ролі в учнівському колективі; застосування ігор, спрямованих на згуртування колективу; визначення причин конфліктів у класі та застосування способів їх вирішення; вивчення індивідуальних особливостей учнів; розвиток комунікативних навичок; тощо [2, с. 56-57].

З-поміж найбільш ефективних способів формування та підтримки морального клімату серед учнів старших класів спеціальної школи, які можуть використовуватися педагогами та шкільними психологами, можна виділити такі:

- постановка цілей та створення умов для організації спільної діяльності учнів, їх інформування про хід реалізації спільних завдань, заохочення активності, ініціативності та креативності;
- знаходження спільних інтересів, які б об'єднували учнів класу, та організація на їх основі спільної діяльності;
- формування традицій класу, взяття участі у загальношкільних традиційних справах;
- залучення учнів старших класів з ООП до проведення спільного дозвілля;
- створення ситуацій колективного співпереживання значущих подій, прагнення до емоційного включення кожної дитини у життя класу.

Для цього важлива наявність активної позиції педагога по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами та класу. Важливо, щоб учитель спеціальної школи привносив загальнолюдські цінності у життя класного колективу, заохочував учнів до відкритості, доброзичливості та конструктивних способів розрядки негативних емоцій; не нав'язував учням свою думку, а, вислуховуючи інтереси кожного, давав змогу дійти до спільного, компромісного рішення. Більше того, надзвичайно важливо створювати умови для підвищення комфортності самопочуття учнів у спеціальній школі та збереження стабільно позитивних відносин між вчителями та учнями; розвивати комунікативну культуру, навички спілкування та співробітництва; розвивати емпатійні здібності учнів з ООП, вміння та потребу у пізнанні інших людей, а також толерантне до них ставлення.

Таким чином, моральний клімат в учнівському колективі старшокласників спеціальної школи є відображенням загального емоційного та морального стану учнів старших класів з особливими освітніми потребами та педагогів в освітньому середовищі спеціальної школи, що включає в себе взаємовідносини між учнями та вчителями, загальний стиль комунікації, атмосферу взаємодії та взаєморозуміння у класі.

Позитивний моральний клімат сприяє створенню сприятливих умов для навчання та розвитку учнів, підтримує взаємодію, співпрацю, взаєморозуміння, взаємовизнання, а також почуття приналежності до класного колективу. З позитивним моральним кліматом учні відчують себе комфортно, здатні вільно висловлювати свої думки та ідеї тощо.

Створення та підтримка позитивного морального клімату серед учнів старших класів спеціальної школи вимагає уваги до взаємин між учасниками освітнього процесу, врахування потреб та інтересів учнів, а також розвитку ефективних стратегій співпраці та взаємодії. Це може бути досягнуто шляхом підтримки позитивного спілкування, визнання досягнень учнів, створення стимулюючого навчального середовища та розвитку емоційного та соціального інтелекту.

Список літературних джерел:

1. Герасименко Л.М. Використання фольклору як інструмент морального виховання школярів з порушеннями інтелекту. Вісник Сумського педагогічного університету. 2021. №8. С. 179–183.
2. Осауленко Л.А. Формування моральної поведінки учнів з вадами розвитку. Методичний посібник. Золотоноша, 2014. 100 с.
3. Титаренко О.І., Каулько Д.В. Особливості формування психологічного клімату класного колективу підлітків засобами арт-терапії. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. Випуск 2. Том. 2. С. 15–20.
4. Шевченко Ю. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. №3. С. 36–46.
5. Шульженко Д.І. Етична та психокорекційна складові інклюзивної системи навчання учнів із інтелектуальними та аутистичними порушеннями. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Спеціальна психологія*. 2018. Випуск 35. С. 173–180.

Мякушко Оксана Іванівна,
канд. псих. наук, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНІК АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Постановка проблеми. У випадку підвищення *емоційного навантаження, обумовлених, зокрема, небезпекою та невизначеністю через військові дії в Україні, людина потребує психологічної допомоги у проходженні нею кризових ситуацій, зниженні рівня стресу та запобіганні настанню нервового виснаження. Особливо актуальною допомогою у роботі з тривожними та іншими негативними станами є актуальною для дітей з інтелектуальною недостатністю, які, внаслідок характерного для більшості з них підвищеного рівня тривожності, демонструють недостатню емоційну пристосованість до життєвих ситуацій, що спричиняють занепокоєння* (Н. Куприянчук,

Ю.Шевченко та ін.). Відповідно, така дитина потребує індивідуальних чи групових психокорекційних занять з психологом, який допоможе дитині повернутися у «норму» (тобто, до більш активної й осмисленої діяльності, здатності більш гармонійно комунікувати з іншими) та запобігти появі різноманітних відхилень у розвитку особистості та її функціонуванні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. На сьогодні накопичено достатньо даних щодо специфічних особливостей розвитку емоційної сфери дитини з порушенням інтелектуального розвитку (далі ППР), переважно шкільного віку (С. Забрамна, К. Лебединський, І. Лисенкова, А. Обухівська, М. Певзнер, С. Рубінштейн, Н. Стадненко, О. Шаповалова та ін.).

Встановлено, що діти з ППР виявляють недостатньо позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше проявляються емоції страху і гніву. Формування негативних особистісних емоційно-ціннісних якостей у дітей з ППР, а саме – підвищеної схильності до страхів, своєю чергою, породжує: вегетативні розлади, нагромадження емоцій неуспіху, порушення спілкування, невпевненість у власних можливостях, пасивність, невміння постояти за власні інтереси тощо (Лисенкова, 2019; Шевченко, 2020 та ін.). Це, своєю чергою, обумовлює активні пошуки на сьогодні методів психологічної корекції емоційно-особистісних розладів цієї категорії дітей, зокрема за допомогою відомих прийомів арт-терапії, ігро- та казкотерапії в індивідуальній та груповій формах (О. Вовченко, І. Глінська, Т. Добровольська, І. Левченко, Л. Комісарова, Е. Медведєва та ін.).

З'ясовано, що для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з ППР характерна мала усвідомленість переживань власних та інших людей, труднощі у вербальній інтерпретації емоційних станів та нездатність зрозуміти причини їх виникнення (Глінська, 2021).

Разом з тим, дослідженнями виявлено, що у людей, які не усвідомлюють свої емоції і не справляються з ними, погіршується самопочуття і виявляється більше фізичних симптомів стресу, як-от: частіше болить голова (Kashdan, Barrett & McKnight, 2015), погіршується пам'ять (Gross, 2002). Непрожиті

емоції пригнічують імунітет, призводячи до цілого спектру можливих негативних фізіологічних наслідків – від запаморочення до різних хвороб (Patel & Patel, 2019). Підвищуючи ж усвідомленість, людина починає краще розуміти свої потреби та її рушійні імпульси, а зниження активності лімбічної системи та знову включення кори мозку (неокортекс) дають можливість знайти більш ефективні та відповідні варіанти в тій чи іншій ситуації.

Відповідно, на сьогодні за результатами останніх досліджень рекомендується, щоб стратегії, засновані на усвідомленні емоцій, широко використовувалися з дітьми з розумовою відсталістю різного ступеня тяжкості (від легкої до глибокої) та аутичних дітей (Alajmi, 2020).

Оскільки розвиток емоційної сфери у дітей з ППР відбувається за загальними законами і формується разом зі всіма психічними процесами, він визначається спадковістю, соціальним середовищем і діяльністю (В. Коваленко, М. Певзнер, В. Петрова, І. Соловійова та ін.). Тому дуже важливо, знаючи особливості емоційної сфери дітей з ППР, вміло впливати на них, закладаючи цим основу для розвитку їх емоційного інтелекту, якому останнім часом приділяється великого значення як стимулятора людської активності.

Актуальність і недостатня вивченість проблеми обумовила **мету статті**: висвітлити методи психологічної корекційної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями у кризових та пролонгованих стресогенних ситуаціях, спрямовані на своєчасне й усвідомлене проживання ними суб'єктивних переживань для запобігання погіршення фізичного самопочуття.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. У роботі з дітьми з групи ризику, на яких впливають об'єктивні негативні чинники і які схильні до психологічної та/або соціальної дезадаптації через особистісні, соціальні або фізичні особливості (наприклад: діти, які зазнали впливу стресогенних подій; перебувають у стані ПТСР, зумовленому військовими діями чи ситуаціями, у яких щось загрожувало їхньому життю; зазнають впливу

посттравмівного стану батьків; втратили близьку людину тощо) особливо актуальною є арт-терапія і, зокрема, ізотерапевтичні техніки, в якості основного чи допоміжного методу корекційного впливу на особистісний розвиток дитини, її психоемоційний стан та соціальну адаптацію (О. Копитін, О.Тараріна та ін.).

Привабливі, зрозумілі й безпечні методи арт-терапії дають змогу м'яко вивільнити накопичені почуття дитини, виплеснути приховані емоції, які вона не може вербалізувати, і зняти емоційне напруження у соціально прийнятний спосіб. За допомогою доступних засобів (пензлика і фарби, пластиліну чи глини тощо) можна безболісно для дитини поліпшити її психоемоційний стан, впоратися з проблемами, що зумовлюють її негативні емоції, перетворивши їх на позитивні, дати вихід творчій енергії та знайти вихід зі складної ситуації. Заняття з арт-терапії позбавлені примусу і тому сприймаються скоріше як гра, а відсутність жорстко заданого результату роботи і критики з боку дорослих щодо створених образів дають змогу дитині відчувати у кризових й стресогенних ситуаціях соціальну підтримку та впевненість у власних силах як творця.

Для роботи з різними почуттями існують різні види та техніки арт-терапії. Відобразити свої переживання допомагає *ліплення* (з глини, воску, пластиліну, солоного тіста). Зокрема, *сліпе ліплення* дозволяє "висловити" м'якому податливому матеріалу все, що накопичилося в душі. З дітьми, що пережили стреси і глибокі психологічні травми краще малювати аквареллю, гуашшю та акриловими фарбами.

Малювання на склі (або креативній дошці) допомагає опрацьовувати дитячі страхи, оскільки скло легко відмити від поганих малюнків.

«*Марання*» – ефективний спосіб корекції агресивності, адже дає змогу висловити власні деструктивні прояви через фарби та в ігровій ситуації. Спонтанне малювання кривих і прямих ліній, поєднання абстрактних форм і колірних плям, відбитків кистями і пальцями рук, губками та іншими підручними предметами (найчастіше беруться акварельні фарби та гуаш) повністю занурює дитину в процес, що допомагає їй відобразити своє внутрішнє «я» та поточний емоційний стан (про який говорить загальний тон

картини, характер мазків, форма ліній). Ця техніка також дає змогу визначити ставлення дитини до тієї чи іншої події та явища (достатньо запропонувати їй зафарбувати вхід до печери, водойми, власного будинку чи міста) і м'яко змінити негативні переживання (надавши більш привабливого вигляду за допомогою відповідних кольорів).

Метод *штрихування* (нанесення за допомогою олівців та крейди хаотичних чи ритмічних ліній, спіралей, карлючок чи каракулів на поверхню аркуша паперу, підлоги, стіни тощо) допомагають розворушити дитину, тонізувати й спонукати її до активності, зняти емоційну напругу та тривожність, створити настрій. Характер ліній розповість про емоційний стан, а завдання регулювати тиск олівця розслабить або, навпаки, сконцентрує дитину.

Хороший терапевтичний і заспокійливий ефект надає використання *незвичайних матеріалів для малювання* (це може бути пісок, сіль, крупи, макарони та інші сипучі матеріали, зубна паста, вугільна крейда, сухе листя тощо), а також *нетрадиційні техніки малювання* («акватипія», монотипія, ніткографія, подряпування, малювання на мокрому папері, аквамалювання (Ебру), акватуш, малювання мильними бульбашками чи клубком тощо). Виходячи за рамки звичного, дитина починає почуватися впевненіше.

Звернути увагу дитини до сенсорних відчуттів дає змогу малювання долонькою, пальчиками, ліпка чи малювання з закритими очима, слухання і зображення музики. *Малювання пальцями*, засновницею якої вважають американського педагога Рут Шоу (R. Show) відмінно розслаблює дитину, допомагає зняти стрес, зміцнює впевненість у собі. Ще однією терапевтичною перевагою цієї техніки, згідно J. Arlow і A. Kadis, є свобода від соціального тиску (оскільки під час цієї дозволеної гри з брудом дитина висловлює деструктивні імпульси і дії у соціально прийнятний спосіб).

Малювання кола, у колі, з кіл, зафарбовування мандал активізує інтегративне, емоційне, інтуїтивне (правопівкульне) мислення. Коло часто виступає контейнером для наших переживань, агресії, образи, смутку. Малювання «у колі» групою людей (членами родини, групою дітей тощо)

емоційно їх зближує та поєднує, стабілізує групу та дає змогу сформувати сприятливі міжособистісні відносини.

У складні часи важливо мати перспективу подальшого життя. Чудово знімає стрес і допомагає дитині викласти свої мрії, бажання, страхи та проблеми *створення арт-терапевтичного колажу* – картини з вирізок, фотографій, стікерів тощо, наклеєних на папір / текстиль у довільному порядку.

Висновки. Вище наведені арт-терапевтичні техніки, занурюючи дитину у світ творчості та краси, дають змогу не лише покращити її емоційний стан, порадіти, а й стимулювати захисні та відновлювальні функції її організму.

Список літературних джерел:

1. Шевченко, Ю. (2020). Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 36-46.
2. Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39 (3), 281-291.
3. Alajmi, M.A.A. (2020). The Effectiveness of Emotional Intelligence-Based Intervention on Enhancing Adaptive Behaviors of Educable Intellectual Disabled Children. *Elementary Education Online*, 19 (1), 442-455. [doi:10.17051/ilkonline.2020.661873](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661873)
4. Лисенкова, І. П. (2019). *Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями*. (Дис. докт. психол. наук). Київ.
5. Patel, J., & Patel, P. (2019). Consequences of Repression of Emotion: Physical Health, Mental Health and General Well Being. *International Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 1(3), 16-21. <https://doi.org/10.14302/issn.2574-612X.ijpr-18-2564>

Новіцька Людмила Федорівна,
вчитель початкових класів, старший вчитель
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
смт Нова Ушиця, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НУШ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сьогодні освітній процес у нашій країні відбувається в умовах повномасштабної військової агресії російської федерації проти України, під звуки сирен, часто під звуки обстрілів, в умовах блекауту та колосального психологічного тиску. Навіть в період війни, в Україні вживається всіх необхідних заходів не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, а й примножити його, виробити сучасні інноваційні технології навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення, створити умови для реалізації їхнього права на якісну освіту.

Якісна освіта учнів з тяжкими порушеннями мовлення забезпечується за допомогою технологій Нової української школи. Концепцією Нової української школи та нового Закону про освіту визначено ключові засади глобальної реформи освітньої сфери. Чітко визначені чинники забезпечення якості початкової освіти, які стосуються і дітей з тяжкими порушеннями мовлення:

- всі учні молодшого шкільного віку обов'язково мають бути охоплені навчанням;
- освітнє середовище молодших школярів повинно бути здоров'я зберігальним, сучасним та ефективним;
- у своїй роботі вчителі початкових класів мають впроваджувати технології й методики особисто зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів;
- методики та техніки навчання мають бути високотехнологічними; постійний моніторинг та психологічний супровід освітнього процесу. НУШ визначає місію початкової школи (це стосується і спеціальної) як

- усебічний розвиток дитячої особистості відповідно до потреб її віку та психофізіологічних особливостей;
- формування у дитини загальнолюдських цінностей моралі, етики та культури;
- розвиток компетентностей та соціальних і життєвих навичок, що нададуть змогу дитині далі жити в соціумі та вчитися в основній школі.

У НУШ визначено ключові складники її парадигми:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні життєво та суспільно необхідних компетентностей дитини;
- виховання, яке наскрізно проходить через освітній процес;
- педагогіка партнерства між учасниками освітнього простору школи;
- дитиноцентризм, або орієнтація на потреби учня;
- рівний доступ усіх учнів до якісної початкової освіти;
- створення сучасного інформаційного освітнього середовища для дитини. НУШ заклала ключові принципи Державного стандарту початкової освіти:
- **презумпція талановитості дитини** — будь-яка дитина має право на здобуття початкової освіти без обмежень та утисків;
- **цінність дитинства** — визнане право дитини на навчання через гру та інші методи;
- **радість пізнання** — організація освітнього процесу через дослідницьку та проектну технологію так, щоб приносити радість дитині;
- **розвиток особистості** — формування самостійного та незалежного мислення;
- **здоровий спосіб життя**
- **безпека учнів**

Сьогоднішній учитель початкових класів в спеціальній школі має право та змогу вільно вибирати будь-який ефективний та раціональний, на його думку, метод, прийом і технологію навчання учнів. Та все ж Нова українська школа рекомендує ключовою для використання саме **предметну інтеграцію**,

або технологію інтегративного навчання, яка найбільше сприятиме ефективності освіти в початковій школі та в спеціальній зокрема.

В сучасній педагогічній науці інтегроване навчання трактують як комплексний підхід до освітнього процесу і безпосередньо до уроку чи його частини без поділу на окремі дисципліни. В усьому цивілізованому світі технологія інтегрованого навчання є необхідною умовою для надання якісної освіти.

В Державному стандарті початкової освіти інтегрований підхід та власне інтегрована компетентність учня визначені як можливість і здатність учня застосовувати знання, вміння, навички та способи діяльності для вирішення найширшого кола проблем, що належать до певних галузей та окремих навчальних предметів. Виходячи з такого визначення, освітній процес у початкових класах розглядають крізь призму загальної картини, а не ділять на окремі дисципліни.

Варто зауважити, що теорія інтегрованого навчання давно прийнята на озброєння педагогами спеціальної школи, але досі їй не надавали такого значення й уваги. Інтегровані уроки скоріше були приємним винятком, а не загальним правилом діяльності педагога, особливо в початкових класах.

Сьогодні, з огляду на високу результативність інтегративного підходу до освітнього процесу в світі, є нагальна потреба активного застосування інтеграції в наших школах, зокрема в спеціальних закладах освіти.

Дуже близькою по своїй сутності до інтегрованого навчання є **технологія формування критичного мислення** в початкових класах (в першу чергу на уроках рідної мови та читання). Вона зобов'язує до:

- ведення дискусій та участі в них усіх учнів класу;
- виявлення власної думки учня;
- пов'язування нової інформації з уже вивченою;
- навчання учнів критично розмірковувати на основі вже вивченого;
- вміння поєднувати колективну та індивідуальну роботу.

Цю технологію перш за все пов'язують з двома відмінними методами:

«Мозкового штурму»

1. це загальна дискусія з продукуванням найбільшої кількості ідей щодо вирішення проблеми, означеної вчителем, та їх фіксацією

2. немає запитань, доступні всі дитячі ідеї, учні згадують усе з минулих тем — ключові переваги методу

«Асоціативного куща (гронування)»

1. передбачає не висловлювання ідей та інформації з минулих тем, а представлення образів, емоцій, почуттів з приводу предмета обговорення

2. йдеться про стимулювання асоціативного мислення

Учитель записує ключове слово на дошці (наприклад, «весна»), а діти висловлюють свої асоціації з цього приводу — птахи прилетіли, сонечко, сніг розтанув, тепло, квіти розквітають, весело тощо. Коли запас слів вичерпано, вчитель пропонує встановити зв'язки між словами, наголосивши, що немає правильних чи неправильних асоціацій — усі вони індивідуальні. Так відбувається перехід до вивчення нової теми, написання твору, контрольної роботи тощо

Широко вживаними в освітньому процесі в 1–4-х класах є **ігрові технології**. Неможливо уявити навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення без гри. Ігрова діяльність спрямована на розвиток у дітей уваги, спостережливості, запам'ятовування, порівняння, розвиток цікавості та пізнавальних інтересів.

Застосовуються у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення:

- **ІКТ-технології** — через демонстрацію та власну роботу на інтерактивній дошці, з ноутбуком, смарт-телевізором, з прослуховуванням через навушники тощо, аби активізувати пам'ять і розумові процеси учнів

- парно-групові технології;
- технології особисто зорієнтованого навчання;
- авторські технології відомих майстрів педагогічної праці;
- технології рівневої диференціації та інші.

Усі вони при оптимальному застосуванні та поєднанні здатні значно підсилити ефективність освітнього процесу в початковій ланці спеціальних шкіл, отримати гідний результат у вигляді комплексу не знань, вмінь та навичок, а компетентностей, необхідних для життя та подальшого навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення.

В умовах війни важливого значення набувають також питання створення комфортного освітнього середовища особливо для тих дітей, які отримали психологічну травму. З метою надання психоемоційної підтримки учням, педагогам слід демонструвати, перш за все, стійкість і спокій. Не можна в жодному разі заперечувати реальність. Потрібно запитати в учнів, чи всі почуваються у безпеці, поцікавитися про самопочуття дітей, надати можливість висловитися тим учням, які цього потребують. І звичайно ж, в умовах війни педагогам варто звертатись до вправ, які рекомендують психологи та психотерапевти.

Усупереч наявним перешкодам, українська спеціальна освіта обов'язково стане сильнішою після теперішніх випробувань, ключем до відновлення сподівань і можливостей для майбутнього дітей з особливими освітніми потребами, допомагатиме їм знайти своє місце в нових реаліях, буде основою їхнього розвитку, фундаментом їх майбутнього.

Список літературних джерел:

1. Сайт Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
2. Наказ № 814 від 26.07.2018 "Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами"
3. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В.Засенко, Л.Прохоренко //NaukaEdukacjaWychowanieIPraca. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – С. 149-158
4. Сайт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України : <https://ispukr.org.ua/>

5. Osvita.ua [Електронний ресурс]. - Режим доступу:
<http://www.osvita.ua>

Обухівська Антоніна Григорівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Український науково-методичний
центр практичної психології і
соціальної роботи
Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Соціальні очікування суспільства щодо ролі і статусу практичного психолога в освітньому процесі закладу освіти достатньо високі як до фахівця, який володіє знаннями про психологічну структуру людської психіки, закономірності розвитку дитини, здатний розпізнавати проблеми, оцінювати їх і вирішувати. Відповідно до посадових обов'язків психолог в своїй освітній діяльності виконує багато завдань. Серед них провідними залишаються фахове психологічне забезпечення ефективності освітнього процесу та створення сприятливого психологічного клімату усіх учасників освітнього процесу в системі взаєностосунків між ними.

В умовах інклюзивного навчання роль практичного психолога, важливість його професійності і відповідальності істотно посилюється. В інклюзивному закладі освіти запит на його послуги не просто зростає в рази, але й вимагає від нього нових знань і професійних компетентностей.

Кваліфікованих психологічних знань і підтримки потребують крім учнів і інші

учасники освітнього процесу — педагоги, які мають навчати дитину з особливими освітніми потребами, і батьки, які сподіваються на фахові поради щодо розвитку дитини та подолання певних власних психологічних проблем.

Слід відзначити, що за останні роки в освітній галузі України в рамках її реформування, створена нормативно-правова база, яка достатньо врегульовує функціонування інклюзивної освіти на принципах забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу та без дискримінації. В законодавчих актах реалізовані необхідні позиції щодо державної політики підтримки дітей з особливими освітніми потребами на рівні вимог Європейського Союзу і демократичного світу.

Згідно законодавства практичний психолог у сфері освіти може бути: методистом ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, фахівцем інклюзивно-ресурсного центру, практичним психологом закладу освіти.

Зазначимо, що створення законодавчої бази на державному рівні забезпечує зовнішній бік посадово-організаційного функціонування практичного психолога. Проте існує суто психологічний аспект його освітньої діяльності у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Цей аспект залежить від освіти фахівця і вимагає від нього, крім загальних, додаткових знань, виходу на інший освітній рівень кваліфікаційних компетентностей, що дає усвідомлення проблем і закономірностей розвитку дітей у «несприятливій соціальній ситуації розвитку», тобто — з психофізичними порушеннями [1, с.9].

У цьому контексті доречно наголосити також, що в нормативно-правових актах, які, зокрема, регулюють і визначають алгоритми та процедури функціонування педагогічних фахівців в інклюзивному середовищі, акцентується на забезпеченні «якості освіти» і «якості освітньої діяльності» як засадничих принципів і вимог державної політики у сфері освіти [2; 3].

Шлях забезпечення якості освіти осіб з особливими освітніми потребами передбачає низку складних взаємопов'язаних між собою видів (аспектів)

роботи психологічного змісту. Вони розкриваються у контексті багатьох і нових, і загальновідомих ключових термінів, характеристика яких змінюється під кутом зору впливу багатоманітності психофізичних порушень на загальний психічний розвиток дитини і визначається своєрідністю особливостей освітніх труднощів і потреб осіб з особливими освітніми потребами.

Це насамперед: системний кваліфікований психолого-педагогічний супровід, комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку, висновок про комплексну оцінку, освітні труднощі, рівні підтримки, розвиток, навчання, корекційно-розвиткова допомога, сильні – слабкі сторони розвитку тощо. Контекст кожного з них складають інші поняття, що висвітлюють механізми взаємозалежності між ними і їх трансформацію у перебігу освітнього процесу загалом.

У Положенні про інклюзивно-ресурсний центр (у редакції Постанови № 765) визначено його завдання і фактично названо головну місію інклюзивно-ресурсного центру як забезпечення/ здійснення/ системного кваліфікованого супроводу осіб у разі встановлення у них особливих освітніх потреб [4]. Це визначення, на наш погляд, дуже вдале. Його слід розглядати як законодавчо закріплений процес забезпечення сукупності належних психолого-педагогічних принципів і заходів захисту і дотримання засадничих вимог до організації і реалізації рівнів підтримки особливих освітніх потреб дитини в освітньому процесі.

Основою такого супроводу є, звісно, психодіагностична робота практичного психолога, комплексна психолого-педагогічна оцінка ним розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Результати такої діяльності практичного психолога стають обґрунтуванням індивідуалізованого підходу, визначення індивідуальної освітньої траєкторії, що враховує особливості розвитку, освітні труднощі кожної дитини, визначає належний рівень її підтримки в освітньому процесі.

Отже, процес здійснення освітньої діяльності практичним психологом потребує глибокого аналізу і усвідомлення ним внутрішніх механізмів

психічного розвитку дитини як суб'єкта навчальної діяльності. В цьому процесі йому необхідно одночасно спиратися не лише на очевидність актуальних показників розвитку в категоріях, означених як слабкі-сильні сторони (саме вони є основою (вихідними даними) для організації навчання), але й оцінювати і передбачати (бачити прояви) потенціал розвитку — «зону найближчого розвитку» в категоріях «сформоване-несформоване, формується» і що має формуватися як першочергове. У цьому переході криється зв'язок з педагогічним навантаженням і постає перед практичним психологом як завдання визначення найближчих першочергових навчальних цілей.

Така здатність у фахівця формується тоді, коли він знає типологічні варіанти розвитку дитини в залежності від таких чинників як модальність (тип), тяжкість ушкодження, соціальні умови, тощо.

Наголошення на цьому важливе з огляду на а) багатоманітність освітніх труднощів в залежності від типу і тяжкості порушень психофізичного розвитку дітей цієї категорії — одного боку та б) можливий недостатній (або відсутній) практичний досвід чи кваліфікаційний рівень освіти, фахова неготовність психолога до роботи з такими дітьми. Відсутність специфічних знань у практичного психолога про дітей з ООП може стати серйозною завадою у намаганнях провадити свою професійну діяльність, надавати корекційно-розвиткову допомогу. Багатим джерелом таких знань є достатньо розвинена і диференційована, з майже столітнім досвідом педагогічної практики і науково-теоретичних досліджень наукова галузь «Дефектологія», «Спеціальна педагогіка», «Спеціальна психологія».

Без достатнього усвідомлення практичним психологом значення, сутності та взаємозв'язку названих компонентів освітнього процесу годі очікувати забезпечення «якості освіти», що означає «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством та відповідним стандартом освіти» [1, с. 4]. Більше того, у дітей цієї категорії в наслідок педагогічної некомпетентності можуть виникати додаткові «освітні втрати» через недостатню реалізацію їхніх потенційних можливостей (крім тих, які

привнесені наявним порушенням розвитку) [5]. Тим часом з практики освіти дітей з ООП відомо, що переважна більшість їх за сприятливих умов успішно здобувають освіту, оволодівають певними професіями та складають значний трудовий ресурс суспільства.

Список використаних джерел

1. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

2. Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.10.2023).

3. Про повну загальну середню освіту : Закон України № 463-IX від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 15.10.2023).

4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р . № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.10.2023).

5. Про затвердження рекомендацій слухань у комітеті на тему: «освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання : Рішення Комітету з питань освіти, науки та інновацій від 07.06.2023 року, протокол № 122. URL: https://www.rada.gov.ua/news/news_kom/237512.html (дата звернення: 15.10.2023).

Овчаренко Олена Юріївна
магістр психології, здобувач PhD
психології, асистент у Відкритому
міжнародному університеті розвитку
людини «УКРАЇНА»
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Навчання осіб з інвалідністю в умовах війни видається надзвичайно складною задачею, оскільки війна може призвести до значних обмежень доступу до освіти і загрози здоров'ю та безпеці студентів. Головним чином, особливі освітні потреби включають: фізичні, психологічні, інтелектуальні та інші види потреб, які вимагають індивідуального підходу та спеціалізованих ресурсів. Забезпечення освіти вимагає від уряду, навчальних закладів та громадських організацій спільних зусиль та розробки ефективних стратегій. Важливо надавати особам з інвалідністю можливість розвивати свої здібності та отримувати якісну освіту, незалежно від складностей сучасного соціального та політичного контексту. Тому, метою є забезпечення доступу до освіти та розвитку для всіх студентів, незалежно від їхньої ситуації та потреб.

За час збройного конфлікту студенти України були змушені навчатись в умовах бомбардування та переселення (деякі студенти та викладачі по сьогодні залишаються за межами свого постійного місця проживання); відключення світла, коли прийшлося пристосовуватись навчатись згідно з графіками відключення, які були різні у кожного студента та викладача. Також додатковим стресовим фактором виявилось повне або часткове пошкодження закладів вищої освіти. За даними МОН, станом на кінець травня 2023 року, 3583 закладів освіти в Україні частково пошкоджені через бомбардування, з них 345 — повністю зруйновані [1].

В зв'язку з чим, заклади вищої освіти стикаються з численними проблемами та викликами, які потребують уваги і вирішення. Першочерговим завданням є забезпечення безпеки як студентам так і викладачам. В умовах

офлайн навчання, заклади освіти повинні бути обладнані усім необхідним для захисту від потенційних небезпек. В умовах онлайн навчання, ЗВО мають забезпечити студентів доступністю дистанційних освітніх ресурсів. Разом з тим, важливо надавати психологічну підтримку студентам та викладачам, які можуть відчувати стрес або тривожність через воєнні події. А також, бажано розробити плани для забезпечення освіти в умовах кризи та війни, включаючи резервні комунікаційні мережі і ресурси.

Виходячи з цього, найбільш зручним шляхом організації освітнього процесу є впровадження дистанційної форми навчання, до якої вже встигли звикнути та адаптуватись як самі студенти, так заклади освіти під час пандемії COVID-19.

Можна додати, що форма дистанційного навчання закріплена на законодавчому рівні. Відповідно до статті 42 [Закону України «Про вищу освіту»](#), було затверджено [Положення про дистанційне навчання](#) (Наказ МОН № 466 від 25.04.2013р.), в якому визначено, що: під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (п. 1.2. Положення) [3].

До того ж, навчання осіб із особливими [потребами](#) (у тому числі з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічними розладами) передбачає залучення додаткових технологій дистанційного навчання при здійсненні всіх видів підготовки, включаючи професійно-практичну, з урахуванням особливостей розвитку учнів (вихованців) (п. 4.3. Положення).

На сьогодні, ЗВО успішно впроваджують онлайн-платформи для навчання, серед яких є платформа Moodle, яка успішно себе зарекомендувала серед студентів та викладачів. Платформа зручна для всіх груп студентів, тим, що викладача завантажує відео-, аудіо матеріали, конспекти лекцій, презентації,

завдання та підсумкові завдання, а студент проходить навчання, виконує завдання та здає підсумковий контроль, за що отримує відповідний бал.

Головною проблемою дистанційного навчання є технічне забезпечення, що включає: комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, доступність до мережі Інтернет.

Також, для студентів з інвалідністю важливо створення адаптованих навчальних матеріалів та доступ до технологій. Тому, для осіб з інвалідністю опорно-рухового апарату має бути навігація з клавіатурою; для осіб, які мають незрячість - програма зчитування вмісту екрана (Screen Reader-зчитувач екрану, спеціальне програмне забезпечення, яке може читати інформацію з екрана за допомогою системи тексту в мовлення); для осіб із дальтонізмом треба уникати контрасти, кольорові схеми (тобто студент має вибирати варіанти відповіді не по кольорам, а по цифрам (див. рис. 1); при порушеннях зору - треба збільшувати текстові дані; при когнітивних та інтелектуальних порушеннях - надавати до завдань додаткові та зрозумілі інструкції; при порушеннях слуху- обов'язково мають бути додані субтитри для аудіо/відео; при судомних розладах (епілепсія) - уникати мигання анімації [2].

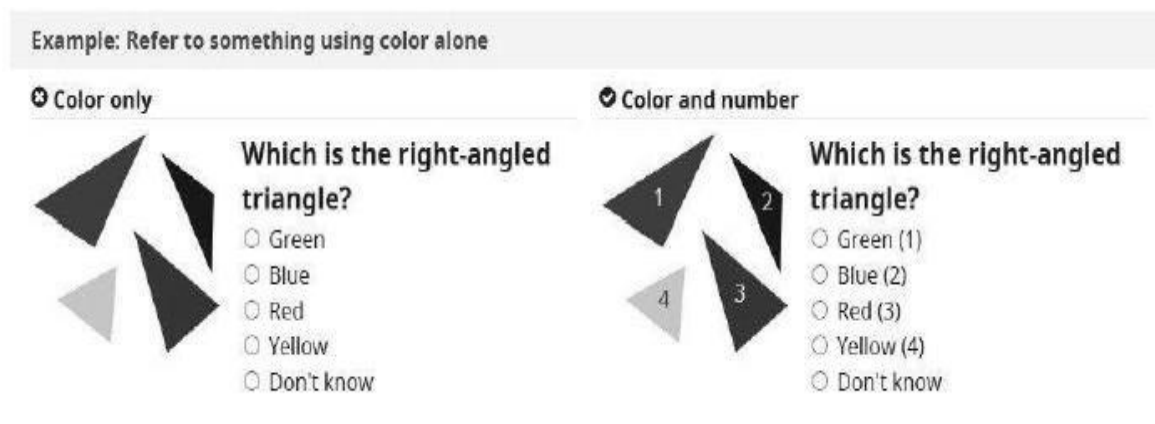


Рис. 1. Приклад обрання правильної відповіді для осіб, які мають дальтонізм

Як видно із рис. 1, правильне формування вибору відповіді - по цифрі, а не по кольору.

І основне, це має бути зворотній зв'язок із студентами для визначення їхніх потреб та пропозицій щодо поліпшення умов навчання.

Спільні зусилля університетів, влади та громадських організацій можуть допомогти вирішити ці проблеми і забезпечити студентам з інвалідністю рівний доступ до вищої освіти і можливостей для особистого та академічного розвитку.

Список літературних джерел:

1. Сайт: Міністерство освіти і науки України. Отримано з: saveschools.in.ua
2. Шпетна Оксана Володимирівна. (2023). Використання спеціального програмного забезпечення у навчальному процесі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах дистанційної освіти: досвід музичних навчальних закладів України. *Академічні Візії*. 2023.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7954509>
3. Якимчук Г. Законодавче регулювання дистанційної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. *II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. 2022. С. 204-207.

Омельченко Ірина Миколаївна,
доктор психологічних наук, професор,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, м. Київ, Україна

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЦЬМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

У світлі сучасних трансформаційних процесів у галузі освіти осіб із особливими освітніми потребами спостерігається зростання запиту на розроблення інноваційних технологій психолого-педагогічного супроводу дітей

із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Однією з інноваційних технологій розроблених в межах наукової теми «Теоретико- методичні основи психолого-педагогічного супроводу осіб з когнітивними порушеннями» (2021-2023) відділу психолого-педагогічного-супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України є комплекс діагностики соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Сьогодні в межах наших тез ми розглянемо окремий компонент комплексу діагностики – когнітивний.

Когнітивний вимір соціального інтелекту (А. Мельник [1], І. Омельченко та В. Кобильченко [2], Т. Струкова та Б. Братаніч [3], Л. Яворовська та Г. Хафізова [4], К. Kosmitzki та О. John [5]) включає в себе соціальні знання, які стосуються знань про інших людей, що дають можливість їх розуміти, а також норм і правил, на основі яких вони діють; формування індивідуальної соціальної пам'яті, яка містить інформацію про інших людей та способи взаємодій з ними; розвиток у дитини соціальної інтуїції на основі формування здатності до оцінки почуттів, визначення настрою і мотивів дій інших людей та можливостей відповідно контексту конкретної ситуації сприймати ці дії; набуття навичок соціального прогнозування на основі здатності планувати власну поведінку у процесі міжособистісної взаємодії, здійснювати саморефлексію та зміни у собі як суб'єкти власного саморозвитку і міжособистісної комунікації.

В межах нашої структурно-функціональної моделі дослідження складників соціального інтелекту у дітей дошкільного віку з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву виокремлено складники: мотиваційно- ціннісний; когнітивний; емоційно-суб'єктний та морально-поведінковий. Когнітивним критерієм (складником), є сукупність соціальних знань, соціальна пам'ять та соціальне прогнозування та соціальна уява; когнітивна децентрація.

Методика діагностики когнітивного складника соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву включає розроблені нами 2 методики

1) Тест з рівня розвитку когнітивного складника соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, який складається з 3-ох блоків: Блок 1. Соціальні знання; Блок 2. Соціальна пам'ять; Блок 3. Соціальне прогнозування та соціальна уява (розробник І. Омельченко);

2) Методика «Кошеня» на когнітивну децентрацію (І. Омельченко).

Тест з рівня розвитку когнітивного складника соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву

(розробник І. Омельченко)

Блок 1. Соціальні знання

1. Назви етапи життєвого шляху (віку) людини?
2. Хто ти за статтю? Хто Марійка за статтю? Хто Іванко за статтю?
3. Назви правила поведінки з незнайомими людьми?
4. Чи знаєш ти номери телефонів основної служби допомоги (пожежної, медичної, поліції, аварійна газова служба)?
5. Назви як ти себе захистиш чи захистиш іншого при агресивному поведженні однолітків, інших дітей або дорослих?
6. З яких членів складається твоя родина?
7. Який заклад ти відвідуєш щоденно?
8. Як називається твоя Батьківщина?
9. Які ти знаєш державні символи України?
10. Які ти знаєш звичаї, традиції сім'ї та українського народу?
11. Ти звертаєшся за допомогою до однолітків, знайомих та/або надаєш її? У чому ти найчастіше допомагаєш?
12. Ти вмієш отримувати задоволення від надання допомоги іншим? Які ти відчуваєш при цьому емоції?
13. Які ти знаєш ввічливі слова? Коли ти їх застосовуєш?
14. Ти говориш іншим компліменти? Які ти знаєш компліменти ?

15. Ти вмієш користуватися смартфоном для спілкування з друзями та дорослими?

16. Ти береш участь у плануванні бюджету родини? Чи беруть тебе батьки до магазинів чи супермаркетів?

Блок 2. Соціальна пам'ять

1. Назви до якої родини ти належиш та як твоє прізвище ім'я та по-батькові.

2. Хто ти для свого дідуся (чи бабусі), а для (брата чи сестри), для своєї тітки (чи дядька)?

3. Як прізвище ім'я та по-батькові тата та мами (або осіб, що їх замінюють)?

4. Якщо живі та здорові як прізвище ім'я та по-батькові дідуся та бабусі з маминого боку?

5. Якщо живі та здорові як прізвище ім'я та по-батькові дідуся та бабусі з таткового боку?

6. У твоєї мами (тата, бабусі, дідуся) довге, середньої довжини чи коротке волосся? Якого кольору у мами волосся?

7. Якого кольору у мами (тата, бабусі, дідуся) очі? Сірі, сіро-зелені, голубі, карі, чорні?

Блок 3. Соціальне прогнозування та соціальна уява

Мета: охарактеризувати можливість дитини стати на позицію учасника міжособистісної взаємодії.

Обладнання: картинки із зображенням ситуацій у яких актуалізується соціальне прогнозування та соціальна уява.

Зміст соціальних ситуацій

1. Михайлик та Славко прибирали іграшки. Михайлик швидко склав конструктор до коробки. Вихователька сказала: «Михайлик, ти зробив свою частину роботи, якщо хочеш, можеш піти погратися або допоможи Славкові закінчити прибирання». Михайлик відповів... Що відповів Михайлик? Чому?

2. Дмитрик приніс до дитячого садочка нову іграшку – робота-Трансформера. Всім дітям хотілося погратися з цією іграшкою. Раптом до Дмитрика підійшов Богдан, він вихопив робота-Трансформера і став із ним грати. Тоді Дмитрик... Що зробив Дмитрик? Чому?

3. Анастасія дивилась мультфільм на смартфоні, а Юля складала кубики у куточку, у неї не було такого гаджета. Раптом у Анастасії випав із рук смартфон. Тоді Юля... Що зробила Юля? Чому?

4. Інга та Оля грали у настільну гру «Українська подорож». До них підійшов маленький хлопчик і попросив: «Я теж хочу пограти». «Ми тебе не візьмемо, ти маленький», – відповіла Оля. А Інга відповіла... Що відповіла Інга? Чому?

5. Вадим грав у ворона, він бігав і кричав: «Кар, кар, кар!» У кімнаті мама уклала спати маленьку сестричку Іринку. Дівчинка ніяк не засинала і плакала. Тоді мама підійшла до Вадима і сказала: «Не галасуй, будь ласка. Іринка ніяк не може заснути». Вадик їй відповів... Що відповів Вадик? Чому?

6. Людмила та Петрик малювали. До них підійшов вихователь і сказав: «Молодець, Людо. Твій малюнок вийшов дуже добрим». Петрик теж подивився на малюнок Людмили і сказав... Що сказав Петрик? Чому?

7. Андрійко гуляв біля будинку, раптом він побачив маленьку собачку, а саме Таксу, яка тремтіла від холоду і жалібно скиглила. Тоді Андрійко... Що зробив Андрійко? Чому?

Критерії оцінки 1 та 2 блоку тесту:

Оцінюється відповідь на кожне запитання за шкалою від 0 до 3 балів;

Де 0 балів – не дає відповіді на запитання;

1 бал – дає відповідь, але відповідну до проблеми поставленої в запитанні;

2 бали – дає відповідь, але при цьому допускає незначні помилки;

3 бали – дає правильну відповідь на поставлене запитання;

Критерії оцінки 3 блоку тесту:

¬ не може завершити розповідь – низький рівень (0 балів);

⊃ деякі оповідання не може завершити, деякі завершує односкладово, без аргументації – низький рівень (1 бал);

⊃ завершує оповідання відповідно до моральної норми, але не аргументовано – середній рівень (2 бали);

⊃ відповіді аргументує, але в емоційно значущих ситуаціях вони носять соціально несхвальний характер середній рівень (2 бали);

⊃ всі оповідання завершує відповідно до моральної норми, аргументуючи свої відповіді – високий рівень (3 бали).

Методика «Кошеня» на когнітивну децентрацію (І. Омельченко)

Методика «Кошеня» Дитині показують картинку із зображенням дівчинки і хлопчика, які малюють кошеня. На ілюстрації видно, що кошеня розташоване по відношенню до дівчинки в анфас, а до хлопчика – в профіль. Картинка розглядається разом із дитиною; далі експериментатор викладає перед нею дві картинки із зображеннями кошенят: одне – в профіль, інше – в анфас. Дитині пропонують показати, де кошеня, якого намалював хлопчик, а де кошеня, якого намалювала дівчинка. Картинки пред'являються дитині по три рази.

Зазначена методика містить одну особливість, що робить її більш складною для виконання. Вона полягає в тому, що дітям пропонуються нереальні об'єкти (іграшки), між якими міститься той чи інший предмет, а ситуація, зображена на картинці. Внаслідок цього дитина не має можливості реально побачити ситуацію з двох боків, по черзі займаючи позицію то одного, то іншого персонажа. Виконуючи дану методику, вона діє в плані уявлень, подумки враховуючи різні точки зору.

Критерії оцінки методики «Кошеня»

⊃ не може визначити де розміщене кошеня (безрезультатне виконання всіх трьох проб) – низький рівень (0 балів);

⊃ в останній із проб (з використанням допомоги) визначає де розміщене кошеня, завершує односкладово, без аргументації – середній рівень (1 бал);

▭ в двох пробах, (з використанням допомоги) визначає де розміщене кошеня, завершує розповідь не аргументовано – достатній рівень (2 бали);

▭ у всіх трьох спробах визначає де розміщене кошеня, завершує розповідь аргументуючи свої відповіді – високий рівень (3 бали).

Таким чином, більш детально ознайомитися з комплексом діагностики когнітивного компоненту соціального інтелекту в старших дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та його ілюстративною складовою ви зможете в авторському навчально-методичному посібнику «Психологічні основи діагностики соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву». Перспективи майбутніх наукових розвідок в зазначеному напрямі спрямовані на обґрунтування комплексу діагностики соціального інтелекту в дошкільників як із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву, так і нормотиповим розвитком.

Список літературних джерел:

2. Мельник А. Розвиток соціального інтелекту дітей шкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія. Харків, 2012. 17 с.

3. Омельченко І., Кобильченко В. Генеза соціального інтелекту в дошкільному віці: теоретичний дискурс. *Габітус*. 2023. №49. С.69-75. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.11>

4. Струкова Т., Братаніч Б. Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія : Філософія. Педагогіка*. 2021. № 1. С. 11-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dnipakmo_2021_1_4

5. Яворовська Л., Хафізова Г. Теоретичний аналіз взаємозв'язку соціального інтелекту та часової перспективи особистості [Електронний ресурс]. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*.

6. Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*. 1993. Vol. 15. P. 11-23.

Омельченко Марина Сергіївна,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри
спеціальної педагогіки та інклюзії,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ/Дніпро, Україна

Ждимора Світлана,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ/Дніпро, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовлення людини є важливим показником рівня її загальної культури, мислення та розумових здібностей. Перші слова та фрази з'являються в дитинстві у процесі знайомства малюка з оточуючим світом. В подальшому житті словник дитини збагачується і ускладнюється у процесі різних видів діяльності.

Оволодіння діалогічним мовленням – одна із найголовніших умов повноцінного соціального розвитку та життєвої активності особистості. У Державному стандарті початкової освіти дане положення відображено в першій ключовій компетентності учнів молодшого шкільного віку: «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, ..., готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях» [1]. Зважаючи на труднощі соціалізації дітей з ООП, формування діалогічного мовлення для

них постає однією з найбільш значущих задач.

Комунікативний досвід відіграє одну з ключових ролей у житті людини, а також суспільства в цілому. Погоджуємося з дослідниками О. Гавриловим, О. Федик, О. Царик та іншими, хто відзначає, що ця роль не обмежується виключно встановленням міжособистісного взаємозв'язку, але й має значення у психічному та особистісному розвитку кожного.

У пункті 20 першої статті Закону України «Про освіту» поняття «особа з особливими освітніми потребами» визначається як «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [2]. Ця підтримка передбачає спеціальну

допомогу, яку має надати суспільство, з метою реалізації можливостей і обов'язків забезпечення їх захисту та громадянських прав.

Основним критерієм, що дозволяє віднести дитину до категорії з ООП, є своєрідна незавершеність всіх етапів її психологічного розвитку. Саме ця особливість обумовлює синонімічність понять «дитина з особливими освітніми потребами» та «дитина з порушенням психофізичного розвитку», тобто така, яка потребує спеціального (корекційного) впливу у навчально-виховному процесі. Поділяємо точку зору С. Стеблюк, яка відзначає що мовлення дитини з ООП розвинуто недостатньо і потребує спеціальних умов і психолого-педагогічних підходів у формуванні. [4].

У працях багатьох сучасних вчених (О. Боряк, О. Гаяш, Н. Лопатинська, О. Таранченко та ін.) знаходимо обґрунтовані описи психолого-педагогічних особливостей розвитку мовлення дітей вищезазначених категорій:

- різноманітні порушення на всіх рівнях і етапах мовленнєвого розвитку спостерігаються у таких дітей набагато частіше, ніж в однолітків із типовим розвитком;
- більшість цих дітей мають відхилення у термінах становлення мовлення і якісні своєрідності даного процесу;
- постійно зростає кількість дітей з мовленнєвими порушеннями, в тому числі складних форм.

Відставання у розвитку мовлення дітей з психофізичним порушеннями розпочинаються ще у віці немовляти й продовжують накопичуватися у ранньому та дошкільному віці. Також виявляються несформованими такі передумови мовленнєвого розвитку як: пізнавальний інтерес, емоційний контакт з дорослими, фонематичний слух і артикуляційний апарат.

Водночас із мовленнєвими порушеннями у тій чи іншій мірі відбувається деформація особистості дитини. Глибина порушення як психічного, так і особистісного, та окремих психофізичних функцій при мовленнєвих порушеннях не однакова й у багатьом залежить від ступеня розладу окремих процесів і функцій, соціальних умов, в яких живе дитина, та інших факторів.

У підтримку даної позиції Ю. Савчук, як і більшість сучасних вчених-дефектологів, наполягає на необхідності раннього виявлення причин психофізичних порушень і організації своєчасної корекційної, соціальної та реабілітаційної допомоги, яка б посприяла створенню сприятливих умов для позитивного ходу формування дитини як особистості. Хоча порушення мовлення стають на заваді у формуванні комунікації з соціальним оточенням дітей з ООП, це жодним чином не свідчить про неможливість процесу їх соціалізації [3].

Природа порушень у дітей з психофізичними особливостями може бути різною, водночас прояви вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності. Більшість авторів, серед яких сучасні українські вчені Н. Гаврилова, К. Луцько, С. Хоменко, одною з провідних ознак вважають затримку появи мовлення: перші слова з'являються після трьох років, а іноді – після п'яти. Н. Гаврилова акцентує увагу на аграматичності й недостатньому фонетичному оформленні мовлення дітей з ООП. Найбільш виразним показником є відставання в експресивному мовленні при відносно збереженому розумінні зверненої мови.

Звертаємо увагу на те, що діти з психофізичними порушеннями в більшості випадків достатньо критичні до свого дефекту: неповноцінна мовленнєва діяльність чинить негативний вплив на формування сенсорної, інтелектуальної та афективно-вольової сфери. У них спостерігаються нестійкість уваги, зниження вербальної пам'яті та продуктивного запам'ятовування. Діти з ООП забувають складні інструкції, не можуть поетапно та послідовно виконати завдання, що часто пояснюється недорозвиненням пізнавальної діяльності.

Корекційна робота з розвитку діалогічного мовлення передбачає: обов'язкове введення до освітнього процесу артикуляційної та дихальної гімнастики, вправ на розвиток фонематичного слуху і дрібної моторики; збагачення словникового запасу; ігри на вдосконалення граматичної сторони мовлення і словотворення. В ході корекційно-виховної роботи значну увагу

слід приділяти розвитку: мотивації, сприйняття, доступних форм словесно-логічного мислення й пізнавальних процесів, підвищенню самооцінки та інтеграції дітей з ООП до колективу однолітків. Важливо також чітко окреслити освітню траєкторію дитини, розробити програму навчання за певними етапами.

Наприклад: спочатку показати дитині, що саме вона має зробити; надати необхідну допомогу; створити ситуацію успіху і похвалити за виконану роботу.

Таким чином, у працях сучасних вчених, наукові пошуки яких присвячені проблемі виявлення психолого-педагогічних характеристик мовленнєвого розвитку дітей з ООП, відзначено наступні особливості: затримання і якісні негативні новоутворення процесу становлення діалогічного мовлення; наявність артикуляційних та фонематичних порушень, бідність словникового запасу; недорозвинення граматичної сторони мовлення; зниження мотивації до спілкування тощо. При цьому наявність, ступінь прояву та міра впливу перелічених особливостей мовлення на комунікативний розвиток дитини буде залежати від її первинного порушення, наявності супутніх порушень і впливу соціального оточення.

Список літературних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. №№ 38-39. Ст. 380. URL: [https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19).
3. Савчук Л. Процес формування особистості дитини з особливими освітніми потребами на основі педагогічного дизайну В. О. Сухомлинського. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 88-91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2019_3_25
4. Стеблюк С. В. Сучасні підходи до розвитку усного мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогіка формування творчої особистості*

у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ. № 73, Т. 2, 2020. С. 209-213.

Паніцька Ірина Станіславівна,
вчитель математики
КЗ «Вознесенська спеціальна школа» Миколаївської обласної ради
м. Вознесенськ, Україна

ПРОБЛЕМА ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ОСВІТНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

В умовах модернізації освіти головним напрямом розвитку сучасної спеціальної школи є підвищення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП), створення умов для розвитку освіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ та процесів, що формують цю картину, через удосконалення існуючої системи навчання та виховання.

Питання активізації пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами відносяться до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки та практики. Принцип активності у навчанні носить діяльнісний характер, адже від якості вчення як діяльності залежить результат навчання, розвитку та виховання учнів [5].

Для продуктивного засвоєння учнем знань та його інтелектуального розвитку засобами різних предметів важливим є встановлення широких зв'язків як між різними розділами навчальних курсів, і між різними предметами загалом.

Проблема міжпредметної інтеграції у шкільній освіті розробляється дослідниками протягом тривалого часу. Так, ще Я. Коменський зазначав: «Все те, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися у такому ж зв'язку» [3, с. 95]. Видатний філософ Дж. Локк вважав, що кожен предмет не повинен викладатися в чистому вигляді, він обов'язково повинен бути наповнений елементами з інших предметів [5]. Впровадження міжпредметних зв'язків лише

на рівні інтеграції знань яскраво представлені у наукових працях Дж. Д'юї, Р. Кіршенштейнера, У. Лая та ін.[4].

У сучасній педагогічній літературі існує понад 30 визначень поняття «інтеграція», існують різні підходи до їхньої педагогічної оцінки та різні класифікації.

Так, у класичному розумінні під поняттям «інтеграція» (англ. *integration*) прийнято розуміти процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [2], що сприяє як систематизації та інтенсифікації навчально-виховної діяльності, так і оволодінню грамотою культури людини.

Інтеграція – це глибоке взаємопроникнення, взаємодія в одному навчальному матеріалі узагальнених знань у тій чи іншій галузі [3, с. 94].

Інтеграція у навчанні характеризується діалектичним характером сучасного наукового стилю мислення [4]. Для учнів спостереження об'єкта не залишається ізольованим елементом. Учні мають змогу зіставляти, порівнювати, аналізувати, робити висновки завдяки різнобічному сприйняттю певного предмета. Варто зазначити, що міжпредметна інтеграція проявляється у використанні матеріалу однієї навчальної дисципліни щодо іншої. Здійснена на цьому рівні систематизація змісту призводить до такого пізнавального результату як формування цілісної картини досліджуваного об'єкта у свідомості учнів.

Міжпредметні зв'язки виступають як умова єдності навчання та виховання та стимулюють школярів з особливими освітніми потребами до застосування знань у повсякденному житті.

Існує кілька рівнів інтеграції змісту навчального матеріалу, які застосовуються у навчанні школярів, проте у спеціальній школі можна застосувати лише один рівень міжпредметної інтеграції, що полягає в об'єднанні кількох шкільних предметів за принципом – «діалог на задану

тему». Так, використовуючи міжпредметну інтеграцію, вчитель готує учнів з ООП до сприйняття нових понять, закріплення раніше вивченого матеріалу, дає додаткові відомості, показує зв'язки, виділяючи загальне та визначаючи

відмінності [4]. Інтеграція дозволяє навчити дитину самостійно здобувати знання, розвивати інтерес до вчення, підвищувати його інтелектуальний рівень.

Інтеграція уроків математики з іншими навчальними предметами дозволяє багатогранно розглянути багато важливих явищ, пов'язати уроки математики з життям, показати багатство та складність навколишнього світу, дати дітям заряд допитливості, творчої енергії. В учнів з особливими освітніми потребами з'являється можливість створити як власну модель світу, так і виробити свій спосіб взаємодії із нею. Опора на математичні поняття розкриває нові аспекти знань, одночасно математичні знання набувають узагальненого змісту.

Математика у спеціальній є одним із основних навчальних предметів. Головне загальноосвітнє завдання навчання математики – досягти оволодіння школярами системою доступних математичних знань, умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті та в майбутній професії, щоб вони стали надбанням здобувачів освіти з особливими освітніми потребами на все життя. Тому навчання математики має носити практичну спрямованість, бути тісно пов'язаним із життям і професійно-трудовою підготовкою учнів [1, с. 10].

При організації інтегрованого навчання на уроках математики є можливість навчити школярів та дати їм необхідні знання з предмету із залученням таких дисциплін, як географія, природознавство, історія, трудове навчання, фізична культура, соціально-побутове орієнтування, що сприяє емоційному розвитку дитині та формуванню в неї творчого мислення, у чому діти підліткового віку з особливими освітніми потребами значно відстають через низку своїх психофізичних та індивідуальних особливостей.

Під час усного рахунку, при вирішенні арифметичних задач на різні теми на уроках математики доцільно використовувати відомості про розвиток будівництва, сільського господарства, історичні дані, краєзнавчий матеріал,

числовий матеріал з підручників. Учням з ООП подобається виконувати завдання, пов'язані з використанням числового матеріалу на основі краєзнавчого матеріалу.

Числовий матеріал, що відображає дати історичних подій, протяжності кордонів України та інших країн, довжини річок, висоти гір, площ, які займають держави, моря, озера, врожайність культурних рослин, середньої маси тварин, витрати матеріалу на той чи інший виріб, розмірів виробів, що виготовляються на уроках трудового навчання, часу, витраченого на їх виготовлення, тощо є чудовим матеріалом для складання арифметичних задачта виразів, порівняння та аналізу чисел та для інших вправ на уроках математики.

Наприклад, інтеграція уроків історії з математикою збагачує останню гуманітарним та естетичним змістом, розвиває образне мислення учнів. Математика, що розвиває логічне та системне мислення, у свою чергу займає гідне місце в історії, допомагаючи краще її зрозуміти. На уроках історії вчитель розширює та уточнює тимчасові уявлення учнів, а також використовує їх уміння у вирішенні завдань для обчислення тривалості та віддаленості історичних подій.

Цілеспрямоване здійснення зв'язку уроків математики та природознавства дозволяє поглибити знання з цих предметів і водночас дає змогу підвищити виховні та розвиваючі функції уроків математики. Використовуючи різні масштаби для складання креслення до завдання, що навчаються не тільки набувають навичок користування масштабом, але й розуміють практичне значення потреби виражати менші одиниці вимірів величин у великі та більші – у менші.

Важливою є інтеграція уроків математики з географією. Наприклад, після ознайомлення під час уроку географії з темою «Форми поверхні Землі» на уроках математики можна створити умови упорядкування завдань, зміст яких ознайомлює школярів як із назвою гір, так і з їхніми числовими характеристиками (висота гори, протяжність гірського хребта тощо).

Таким чином, міжпредметні зв'язки є важливою умовою та результатом комплексного підходу у навчанні та вихованні школярів з особливими освітніми потребами, оскільки впливають на відбір та структуру навчального матеріалу цілої низки предметів, посилюючи системність знань учнів, активізують методи навчання, орієнтують дітей на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу.

Систематичне використання під час уроків математики міжпредметних пізнавальних завдань у вигляді проблемних питань, кількісних завдань, практичних завдань забезпечує формування в учнів з ООП умінь встановлювати і засвоювати зв'язок між знаннями з різних предметів. У цьому полягає найважливіша розвивальна функція навчання математики. Результативність навчання на основі міжпредметних зв'язків досягається шляхом розвитку в учнів з ООП навичок самостійно вирішувати міжпредметні завдання, поступово опановуючи систему знань і способи їх перенесення в розумовій діяльності.

Список літературних джерел:

1. Беседін Б.Б., Бабенко Н.О. Міжпредметні зв'язки на уроках математики. Вісник Донбаського державного педагогічного університету. 2020. №5. С. 8-14.

2. Інтегроване навчання – це що таке? Форми, технологія та умови навчання. 2021. URL: <https://government.com.ua/navchannia/integrované-navchannya-tse-shcho-take-formi-tekhnologiya-ta-umovi-navchannya.html>

3. Коханко О.Г. Історичні аспекти розвитку інтегрованого підходу в освіті. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання.* Випуск 1. С. 93–100.

4. Крисько У., Хом'юк І. Встановлення і засвоєння зв'язків між структурними елементами математики у початковій школі // Матеріали доповідей Міжнародної науково-методичної Інтернет-конференції «Проблеми

вищої математичної освіти: виклики сучасності», Вінниця, 2020. URL:
<https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/pmovc/pmovc20/paper/view/10443>

5. Мурзін Н.І. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи. *Освітній портал «На урок»*. URL:
<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/31882/Kohanko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Панок В.Г.
доктор психологічних наук, професор,
в.о. академіка-секретаря
Відділення психології
та спеціальної педагогіки НАПН України,
член-кореспондент НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-1421-0554>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Загарбницька віна росії проти України породила безліч соціальних, економічних, політичних, екологічних та інших проблем у нашому суспільстві. Десятки тисяч громадян України загинули або зазнали поранень і травмувань. Мільйони були змушені покинути свої домівки і переміститися в інші регіони країни або за кордон. Нанесено величезних битків інфраструктурі держави. Тисячі закладів освіти зруйновано, а ті, що вціліли вимушені перейти на дистанційну або змішану форми навчання. Значно збільшилась кількість громадян, що мають психоемоційні проблеми та потребують кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги. В таких умовах особливо гостро постала проблема освіти осіб з особливими потребами. При цьому, варто звернути увагу саме на психологічні аспекти даної проблематики.

В сучасній педагогіці і психології, коли мова йде про освіту людей з особливими потребами говорять про інклюзивне навчання. Взагалі термін «інклюзія» (від англ. inclusion — включення, залучення) зараз доволі розповсюджений. З'явився, навіть специфічний педагогічний сленг, пов'язаний з інклюзією – «інклюзивні діти», «інклюзивні класи», «інклюзивне навчання»,

«інклюзивні заклади освіти» і т. ін. [2-4]. На наш погляд, застосування таких понять значно звужує проблему інклюзії, зводячи її практично до нозології, до соціальної інвалідації і, фактично, до дискримінації особистості. Для підтвердження цієї думки достатньо ознайомитися зі змістом діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Виходить що в практиці ідея інклюзивності перетворюється у свою протилежність, призводить до дискримінації і соціальної ізоляції – з однієї сторони, та стигматизації та інвалідації зі сторони «інклюзивної» особистості.

Ми розглядаємо інклюзивність як принцип. Принцип співіснування у людській спільності. Принцип, який протиставляється принципу однаковості, подібності, принципу «бути як всі». Соціальний остракізм, відторгнення, ізоляція або виключення із спільноти «нетаких» особин – інстинкт, що притаманний усім соціальним тваринам. В тому числі і людині. Інклюзивність протистоїть «нетаковості», обстоюючи можливість «нетаким» бути частиною людської спільноти [1, 5]. Принагідно зауважимо, що «нетакі» - це не тільки люди, що мають хронічні фізичні чи психічні захворювання, це люди з інвалідністю, це люди, що пройшли горнило війни, полону, катувань.

«Нетакими» були Альберт Ейнштейн, Сальватор Далі, Іван Франко, Леся Українка, генерал Григоренко, Григорій Костюк та багато інших.

Війна кожного дня породжує і вже породила мільйони «нетаких» наших співгромадян, які потребують інклюзивного підходу. При цьому, реально інклюзивного, а не побудови «скляних стін» з удаваним співчуттям і казенною турботою.

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу проблеми інклюзивності в умовах війни, маємо констатувати:

а) реалії війни породили велику кількість особистостей, що потребують інклюзивного підходу у всіх сферах соціального життя в процесі соціально-психологічної адаптації або реадаптації;

б) необхідна перебудова всієї інфраструктури та, головне – змісту діяльності психолого-педагогічних працівників, закладів, установ у справі

соціально-психологічної адаптації, реадаптації і соціалізації населення, що постраждало від воєнних дій.

Список першоджерел.

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. — 296 с.

<http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/Lorman.pdf>

2. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.(метод. посіб. / Т. В. Сак. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2011. — 168 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»). <https://core.ac.uk/download/pdf/160006942.pdf>

3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., – 2-ге видання, стереотипне – К.: ФО-П Парашин І. С, 2010. – 128 с. <https://core.ac.uk/download/pdf/32308605.pdf>

4. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навч.-метод. посіб. — Тернопіль : Астон, 2020. — 176 с.

<http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/3528/1/2020.pdf>

5. Bossaert, Goele, et al. "Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education." *International Journal of Inclusive Education* 17.1 (2013): 60-79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1011318>

Пирог Н. Ю.,
директор інклюзивно-ресурсного центру «Надія» відділу освіти, молоді та
спорту виконавчого комітету Омельницької сільської ради,
Студентка факультету права, гуманітарних і соціальних наук
Кременчуцький національний університет імені М. Остроградського
с. Демидівка, Україна

Солод С. Ю.,
фахівець-консультант інклюзивно-ресурсного центру «Надія»
відділу освіти, молоді та спорту
виконавчого комітету Омельницької сільської ради,
м. Кременчук, Україна

ВАЖЛИВІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

Актуальність. У воєнні часи, коли суспільство стикається зі складними викликами і загрозами, особливої уваги та нагляду потребують найбільш вразливі члени нашого суспільства – діти. Військові конфлікти, природні катастрофи та інші екстремальні обставини суттєво впливають на фізичне, емоційне та психологічне благополуччя дітей, особливо на тих, які мають особливі освітні потреби. Питання забезпечення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами у воєнний період стає особливо актуальним, оскільки ці діти стають дуже вразливими та гостро реагують на негативні зовнішні та внутрішні подразники. Важливо враховувати, що психологічні, педагогічні та соціальні аспекти їхнього розвитку передбачають надання їм належного рівня психолого-педагогічного супроводу для забезпечення їхньої

успішної інтеграції в суспільство та подолання негативних наслідків воєнних подій.

Основна частина. Діти з особливими освітніми потребами – це окрема група осіб, яка потребує особливої уваги і спеціалізованого підходу до процесу навчання та виховання. У воєнний період, коли зовнішні та внутрішні ресурси можуть бути обмеженими, ці діти стають особливо чутливими. Забезпечення їхніх освітніх потреб стає завданням надзвичайної важливості, яке вимагає комплексного підходу та співпраці всіх зацікавлених сторін. Саме тому нагальним питанням постає дослідження необхідності забезпечення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами, виявлення факторів, що впливають на їхню освітню інтеграцію та психологічний стан, а також розробка рекомендацій для покращення практики та політики у цій області.

Українські вчені, працюючи в галузі інклюзивної освіти та психології, активно досліджують проблеми дітей з особливими освітніми потребами у воєнний період. Вони висвітлюють важливість доступності інклюзивної освіти, використання спеціалізованих психологічних методик на зменшення психоемоційного напруження та надання якісної психологічної підтримки для цієї категорії дітей. Вчені Г. Дубровинський, О. Іркін, Н. Корикін і А. Лимар, які проводили дослідження впливу війни на дітей, прийшли до висновку, що військова травма має довгострокові негативні наслідки для психіки дітей з особливими освітніми потребами, тому чим триваліше тривають воєнні дії, тим виразніші стають симптоми [1]. Я. Сушарник зазначає, інклюзивна освіта під час війни вимагає від педагогів більш глибокого розуміння та уваги до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами. Процес інклюзивного навчання має базуватися на дотриманні основних принципів, таких як повага до індивідуальних особливостей кожного учня, створення атмосфери доступності навчального процесу, навчання взаємодії та співпраці. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами під час воєнного періоду полягає в тому, щоб забезпечити їм можливість нормального розвитку та інтеграції в суспільство, не допускаючи виключення

через складні обставини воєнного конфлікту. Педагог Ж. Гріневич наголошує, школярі з особливими освітніми потребами наразі потребують посиленої психоемоційної підтримки, допомоги авторитетної дорослої людини. Налагодження емоційного зв'язку, виконання буденних справ та звичних ритуалів, емоційне налаштування на позитивну співпрацю, вислуховування думки кожної дитини дозволяє повернути дітей до звичного життя, допомагає вивільнити негативні емоції. Нейропсихолог М. Максимчук зазначає, для учнів з особливими освітніми потребами важлива стабільність, якої можна досягти шляхом відновлення буденних для дитини елементів навчального процесу, таких як: руханка, ранкове привітання, пальчикова гімнастика, виховні заходи тощо. За наявності дистанційних занять корисним буде запровадження «сенсорної розминки», під час якої кожна дитина має відволіктися від справ та розказати, що зараз бачить, чує, відчуває на запах, смак чи дотик. Дана вправа сприяє процесу заземлення та зниженню тривожності. Як варіант, можна запропонувати дітям назвати по одному предмету синього кольору, які знаходяться навколо них, чи назвати запах, який вони зараз відчувають тощо. Для дітей з особливими освітніми потребами у воєнний період можна розробити послідовний, зрозумілий алгоритм дій у небезпечній ситуації (напр., у вигляді інфографіку, схеми, плану дій, скласти історію із використанням сюжетних картинок тощо). Це допоможе дитині краще зрозуміти навколишню ситуацію та сформує вміння швидко діяти відповідно до розробленого плану.

Зарубіжні дослідники активно вивчають питання освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного конфлікту. Автори розвивають та впроваджують інноваційні підходи до інклюзивної освіти, а також досліджують психологічні аспекти адаптації дітей до екстремальних умов. Встановлено, що діти з особливими освітніми потребами у кризових ситуаціях відчувають тривожні стани, мають погіршення сну, низьку активність, можуть уникати контактів з іншими людьми, демонструвати агресивну поведінку, проживати повторні переживання, емоційну нестабільність [2].

Висновки. Отже, боротьба із негативними наслідками війни у дітей із особливими освітніми потребами вимагає комплексного підходу та урахування їхніх індивідуальних потреб. Ефективними стратегіями подолання негативних наслідків війни можуть стати: забезпечення безперервного доступу до психологічної підтримки, забезпечення можливості для дітей із особливими освітніми потребами отримувати якісну інклюзивну освіту, розробка соціальних програм та ініціатив для допомоги родинам дітей із особливими потребами, можливість отримання кваліфікованої професійної реабілітації та медичної допомоги, використання психосоціальних програм для покращення самопочуття, розвитку навичок адаптації та збереження психоемоційного стану у дітей із особливими потребами.

Виходячи із досліджень та думок українських та зарубіжних вчених, можна підкреслити важливість забезпечення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами у воєнний період. Це завдання вимагає індивідуального підходу, співпраці всіх зацікавлених сторін та використання передових педагогічних та психологічних методів для забезпечення повноцінного розвитку цих дітей та їхньої успішної інтеграції в суспільство.

Список літературних джерел:

1. Дубровинський Г. Р. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні. *Український психологічний журнал*. 2016. № 1. С. 16 – 26.
2. Speck, O. *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 2015, № 2, p. 166-180.

Погребняк Вікторія Олександрівна,
аспірантка кафедри логопедії та логопсихології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ

З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Сучасна доктрина соціально-психологічної підготовки дошкільників ґрунтується на проблемах адаптації дітей з порушеннями мовлення в умовах глобалізації та інформатизації суспільства, яке ставить перед собою нові та складні вимоги соціалізації молодого покоління в умовах інклюзивного навчання. Нова соціокультурна ситуація та потреби суспільства спрямовані на те, щоб уникнути соціально-психологічних труднощів з якими зіштовхується сучасне покоління дітей. Запорукою цьому стає створення нових передумов формування навчального процесу, з урахуванням адаптованих умов соціалізації та корекції в навчальному закладі. Увага дошкільного закладу із інклюзивною формою навчання направлена на оновлення змісту освіти, змінює акцент на становлення більш глибокої, ніж раніше, диференціації та індивідуалізації процесу навчання, на розвиток життєвої компетенції та творчих здібностей, соціальної адаптації дітей з порушеннями мовлення.

Соціальна адаптація за своїм змістом є складним та багатограним процесом, що нерозривно пов'язана з соціалізацією особистості в мікросередовищі та суспільстві загалом, особливого значення займає дошкільний вік, як перша ланка неперервної освіти. Важливо зауважити, що процес соціалізації дітей дошкільного віку є дуже важливим адже дає можливість визначити основні показники соціально-психологічної підготовки дітей з порушенням мовлення на ранніх її етапах розвитку та можливості входження в малу групу. Важливу роль на даному етапі розвитку дитини займає дошкільний навчальний заклад, концепція якого має ґрунтуватися на забезпеченні фізичної, соціальної, психологічної компетентності дитини та можливості адаптації до умов середовища [3].

Проблема соціальної адаптації та освітнього процесу в дошкільному закладі викликає великий інтерес у педагогів та психологів сьогодення. Тому, актуальність вибору нашого дослідження зумовлена багатьма питаннями, які виникають в результаті трансформації спеціальної освіти і вимог Нової української школи.

Адаптація дітей з порушеннями мовлення в інклюзивному закладі на сучасному етапі перебуває в певній залежності від соціокультурних норм, що реалізуються за допомогою мікросоціуму, в якому перебуває дитина та суспільства загалом. Адаптація за своїм змістом розкриває широкий спектр взаємозалежних зв'язків, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності, соціальних взаємин у малій групі, її діяльність та комунікацію. У такому багатогранному процесі у дітей з порушеннями мовлення дошкільного віку розвивається не лише соціальний досвід, а й починає формуватися соціальна позиція, статус, вміння взаємодіяти з колективом [4].

Загальновідомо, що першою сходинкою навчання та соціалізації дітей є заклад дошкільної освіти. Вступ дитини з порушеннями мовлення в середовище інклюзивної освіти дошкільного закладу є переломним та складним періодом у житті малюка, оскільки веде за собою зміну соціального середовища, способу життя та діяльності. Сам процес адаптації може протікати у кожної дитини по-різному: від стресових, емоційних потрясінь до прийняття. Уміння пристосовуватися до нових соціально-психологічних умов залежить від соціально-емоційної готовності дитини. Відповідно до цього, головним та першочерговим елементом у роботі з дітьми з порушеннями мовлення є визначення основних факторів адаптації, що залежать від вікових особливостей, рівня соціалізації, пізнавального розвитку дитини та ступеня порушення мовлення.

Очевидно, що робота в інклюзивному закладі дошкільного типу реалізується не лише за рахунок освітньо-виховних програм, а й має корекційне спрямування. І безумовно процес адаптації дітей з порушеннями мовлення в колективні дітей, які не мають порушення мовлення більшою мірою

спрямований на комунікативні взаємостосунки. Однак процес комунікації дітей з порушеннями мовлення з однолітками зазвичай протікає у деприваційних умовах, що проявляється в неможливості налагодити соціальні зв'язки та призводить до формування своєрідної комунікативної компетентності. Тому перед вчителями-логопедами, вихователями, психологами спеціального закладу дошкільної освіти постає нелегке завдання, спрямоване на розвиток комунікативних навичок дітей з порушеннями мовлення та формування адекватних позитивних міжособистісних взаємин у колективі [1,2].

Перехід особистості в умови дошкільного середовища веде за собою різні психолого-педагогічні проблеми, що виникають внаслідок переходу з одного соціального статусу в інший. Саме періоди 3-х і 6-7-ми років є кризовими для розвитку особистості (Л. Виготський (1999), Д. Ельконін (2001)), центральної нервової системи (І. Бадалян (2001), В. Ковальов (1995)), адаптаційних механізмів (А. Захаров (2000)) та сензитивними періодами для розвитку мовлення (Л. Белякова (1998), Е. Дьякова (1998), Е. Мастюкова (1997)). У зв'язку з цим, одним із основних завдань дошкільної освіти в умовах інклюзії є створення максимально сприятливих умов для інтелектуального, фізичного, творчого розвитку дітей та їх адаптації в колективі. Цей процес може здійснюватися багатьма шляхами, найпродуктивніші з них, на нашу думку, є тренінги та ігри, що забезпечують максимально повне залучення аналізаторних систем, розвиток розумових здібностей та корекцію мовлення [3].

Система інклюзивної освіти у дошкільному закладі являє собою єдину складову навчального процесу, яка є доступною як для дітей з нормотиповим розвитком, так і для дітей, які мають порушення мовлення. Перехід дітей з однієї соціальної ролі в іншу веде за собою ряд труднощів, з якими зіштовхується кожна категорія дітей. Тому процес соціально-психологічної адаптації спрямований на залучення всіх дошкільників, що дозволяє на ранніх етапах сформувати систему установок, орієнтацій, стереотипів і очікувань членів малої групи відносно один одного на основі спільної діяльності та спільних цінностей, на яких спирається

спілкування дітей, і через яке вони сприймають один одного.

Список літературних джерел:

1. Колупаєва, А. А. Основи інклюзивної освіти: [навч. метод. посіб.] НАПН України, Ін-т спец. Педагогіки. К.: [А.С.К.], 2012. 308 с.
2. Кравченко, Г. Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Х.: Вид-во «Ранок», 2014. 176 с.
3. Маранчак Р.С., Василенко О.М. Інклюзивна освіта як одна із умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами // *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2. С. 128- 132
4. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. 337 с.

Тетяна ПОДОПРИГОРА,

заступник директора з виховної роботи,
вчителька української мови та літератури
комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради
м. Кривий Ріг, Україна

Оксана БЕЗРУКАВА,

педагог-організатор, керівник гуртка
комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради
м. Кривий Ріг, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ООП

В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У доповіді висвітлюється питання щодо створення умов для організації позашкільної діяльності учнів з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання спеціального закладу освіти. Акцентується увага на пріоритетних цінностях виховного процесу, а саме:

- морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей);

- соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність).

У статті детально розповідається про власну систему виховної роботи, яка сприяє правильному і грамотному плануванню та організації виховної діяльності як у школі в цілому, так і в кожному класі. Доповідачки повідомляється про те, що виховання у КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР» здійснюється через уроки та корекційно-розвиткові заняття, у спеціально організованому виховному процесі в II половину дня, зокрема, через позашкільну та позакласну діяльність.

У доповіді робиться акцент на тому, що основним напрямом діяльності закладу є робота над проектом «Гідне майбутнє дітям із особливими потребами», що виражаються у виявленні індивідуальних нахилів і здібностей кожної дитини та їхнього творчого розвитку. Саме тому педагоги «Сузір'я» уміло мотивують своїх учнів/учениць до занять у різноманітних спортивних секціях: футбол, великий теніс, легка атлетика, художня гімнастика, танці, плавання, позашкільних гуртках художнього, туристичного напрямлення та декоративно-прикладного мистецтва тощо.

Розглянута проблема є актуальною тому, що позашкільна робота під час дистанційного навчання потребує уваги і має багато відкритих питань.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2021.
2. Закон України «Про освіту», 2017.
3. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»
4. Заяць Т.М. (2018). Розвиток двомовного середовища для нечуючих учнів. Теоретичне та методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : Зб. наук. праць. Вип. 8. Слав'янськ: ДДПУ, 2018. С. 89-92.
5. Андрущенко В. П. (2008). Роздуми про освіту. Статті. Нариси.Інтерв'ю. 2-ге вид., допов. Київ: Знання України, 2008. С. 161-174.

6. Бех І. Д., Чорна К. І. (2014). Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. К., 2014. 29 с.
7. Білоусова В. О. (1997). Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : [монографія]. Київ : ІЗМН. 192 с.
8. Бойко А. М. (1997). Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. Київ: АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. С. 12-16.
9. Коломоєць А.О., Луценко Л.М. (2020). Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 24-28.
https://doi.org/10.36074/18.09_2020.v3.08
10. Виховна робота осіб з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи: навч.-метод. посіб./ А.О.Коломоєць, Л.М.Луценко, С.В.Кульбіда, О.В.Спіцина. – Київ: Симоненко О.І., 2022. – 134 с.
11. Лист_МОН України №1/12186-23 «Про організацію 2023/2024 навчального року в закладах загальної середньої освіти» від 16.08.2023 р.
12. [Лист МОН України № № 1/12702-23 «Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2023/2024 навчальному році» від 24.08.2023 р.](#)
13. [Лист МОН України № 1/6267-22 «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» від 10.06.2022 р.](#)
14. Наказ МОН України № 527 від 06.06.2022 року Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України.
15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20.10.2016. 40 с.

Провальна Неоніла Олегівна,
методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
Волинського ІППО, м. Луцьк, Україна

**ЕФЕКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ СОЦІОАДАПТАЦІЙНІ ТРУДНОЩІ
В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ**

Дане дослідження присвячене актуальній темі інклюзивної освіти та педагогічної практики – ефективній взаємодії педагога з дітьми з соціоадаптаційними труднощами. Оскільки, якщо дитина не може співпрацювати з педагогом, проявляючи проблемну поведінку, тоді вона не здатна оволодіти програмним матеріалом й іншими компетенціями, які зазначені в її індивідуальній програмі розвитку (ІПР). Тому розуміння причин і володіння методами корекції соціоадаптаційних труднощів у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, у дітей з розладом аутистичного спектру (РАС) та іншими розладами, кількість яких стрімко збільшується, є важливими завданнями інклюзивної освіти, які потребують вирішення як на науково-методичному так і прикладному рівнях педагогічної практики.

Значущими педагогами інклюзивного навчання є вчителі початкової школи, оскільки саме вони першими в закладі загальної середньої освіти можуть виявити освітні труднощі дитини в контексті навчальної діяльності і поставити питання щодо потреби дитини в додатковій підтримці. Саме початкова школа, коли авторитет вчителя перед дітьми максимальний, — найбільш сприятливий період для досягнення основних завдань інклюзивного навчання: соціалізації дитини з труднощами (особливими освітніми потребами) та підвищення рівня її адаптивного функціонування. Отож, педагога в галузі початкової освіти вважають первинним реалізатором державної політики у площині інклюзивної освіти.

Поняття категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів) нещодавно ввійшли в обов'язкове використання в інклюзивній освіті як альтернативні поняттю «категорії дітей з особливими освітніми потребами», які раніше вичленяли за нозологіями. Розділяти дітей на категорії за тим чи іншим

порушенням визнано дискримінацією, тому тепер маємо категорії не дітей, а категорії особливих освітніх потреб, або типи труднощів. Встановлено п'ять типів труднощів (категорій особливих освітніх потреб): 1) інтелектуальні; 2) функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві); 3) фізичні; 4) навчальні; 5) соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі) / соціокультурні, зокрема, взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо) [1].

Зосередимо увагу на соціоадаптаційних труднощах, які можуть полягати в наявності бар'єрів на шляху до формування навичок: пристосування до умов соціального середовища; організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами; прояву рольової пластичності поведінки; інтеграції в соціальні групи, засвоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії; проявах наслідків психологічної травми. Зауважимо, що умови війни є травмуючими самі по собі і накладаються на тендітну психіку дитини з соціоадаптаційними труднощами, які проявляються, в основному, як труднощі поведінки.

Як показує практика діагностування дітей із труднощами поведінки в інклюзивно-ресурсних центрах (ІРЦ), найбільше від соціоадаптаційних труднощів потерпають діти, які мають психоневрологічні розлади за DSM-5: розлад аутистичного спектру (РАС), розлад дефіциту уваги й гіперактивності (РДУГ), розлад поведінки, опозиційний розлад непокори, тяжкий розлад поведінки, тощо. Феноменологія кожного з розладів має свою специфіку та найважливішою проблемою для вчителя початкових класів є низька здатність дітей з труднощами поведінки, особливо дітей з РАС, до цілеспрямованої співпраці з дорослим та навчальної поведінки (сидіти за столом, сприймати навчальний матеріал, відповідати на запитання, виконувати інструкції, дотримуватись правил).

Охарактеризуємо основні прикладні аспекти взаємодії вчителя початкових класів з дітьми, які мають соціоадаптаційні труднощі, зосереджуючись при цьому на категорії дітей, які мають аутистичні риси.

Оскільки, як показує практика, підходи й методи, які є ефективними для таких дітей, добре підходять для всіх інших і для звичайних дітей без труднощів також [3].

По-перше це структуроване середовище: чітко впорядкований і промаркований час і простір, що підтримує навчальну діяльність дитини. Також дитина потребує спеціально організованого пропрацювання і засвоєння адекватних форм навчальної поведінки і взаємодії, навичок простої навчальної взаємодії з педагогом. Наприклад: «Якщо вчитель спитав і простягнув руку (показати) – ти відповідаєш. Це правило. Ти можеш відповідати сидячи, ти можеш відповідати стоячи, ти можеш відповідати дивлячись, підглядаючи – як завгодно, навіть письмово. Але цей жест означає, що я тебе запитую, а ти - відповідаєш».

Базові правила навчальної поведінки мають бути записані самою дитиною власноруч (найчастіше діти з РАС вміють писати і читати, прийшовши в школу, навіть не високофункціональні) в блокноті. Якщо дитина не може написати, то може надрукувати цю пам'ятку, яку варто зафіксувати на парті перед очима. До прикладу: «1. На уроці я сиджу за партою і не бігаю. 2. На уроці я піднімаю руку, перш ніж спитати» і т. д. Цих правил має бути не більше 7-8 (залежить від когнітивної складності дитини) і вони мають бути пронумеровані. Вчитель знає і постійно апелює: «Нумо, правило №5 у нас яке? Коли я хочу сказати, я піднімаю руку». Виявлено, що така дитина написаний текст сприймає краще, ніж сказане слово. Сприймає стійко і це правило утримує [1]. Але, якщо раптом це правило порушить сам дорослий, тоді це самепо собі провокує «поведінковий зрив» у дитини з РАС. Все вищесказане – про спеціальне пропрацювання форм навчальної поведінки і цілеспрямоване пробудовування кордонів. Педагог розповідає дитині, що можна, а що ні робити на уроці. Всім дітям розповідаємо, і їй розповідаємо, розуміючи, що на слух їй буває складно сприймати тому показуємо на картинках (візуальна підтримка правил поведінки). Для того, щоб дитина працювала на уроці, важливо, щоб все, що вона робить, було нею осмислено і зрозуміло: «Для чого? Навіщо?» Тут винахідливість педагога грає

велику роль: «Діти, ми сьогодні вивчаємо цифру «8». Для чого? Для того, щоб ви могли порахувати рівно 8 зошитів». Допомога в осмисленні дитиною функцій знань є дуже важливою,

навіть, якщо у неї записано у висновку ІРЦ «інтелектуальні труднощі». Така допомога в осмисленні, надавані сенсу варто, на нашу думку, взяти як шаблон і прописувати фахівцями ІРЦ у висновках про комплексну оцінку розвитку дитини у графі «Рекомендації».

Які ж принципи роботи з труднощами поведінки, якими повинен володіти кожен вчитель інклюзивного? Партнерські стосунки з батьками є наріжним каменем у справі роботи з проблемною поведінкою дитини з ООП і, відповідно, першим принципом. Наступний принцип – це аналіз самого поведінкового феномена: за ведучою ознакою, за якістю, тривалістю, інтенсивністю, регулярністю, глибиною проявів, частотою. Аналіз того, як цей феномен проявляється є надзвичайно важливим, тому що багато може сказати про причини даної поведінки. Наступний принцип – мішенна психолого-педагогічна корекція: спеціально організований вплив, орієнтований на виправлення виявлених проблемних зон, що можливо при співпраці вчителя з психологом закладу освіти.

Є чимало технологій та засобів попередити та врегулювати небажану поведінку дитини, яка має соціоадаптаційні труднощі, зробити це досить ефективно і корисно для неї. Це ТЕАССН підхід Е.Шоплера, методи АВАтерапії, тобто прикладний аналіз поведінки (ПАП), метод сенсорної інтеграції, соціальних історій тощо. Зокрема, ми зацентрувались на важливості спеціально організованого пропрацювання форм навчальної поведінки і цілеспрямоване пробудовування меж; навичок простої навчальної взаємодії з педагогом та спеціальної допомози в осмисленні практичного значення навчального матеріалу дитиною, життєвого сенсу.

У контексті воєнного часу інклюзивні практики можуть передбачати допомогу з урахуванням травм, культурну чутливість і співпрацю з родинами та членами громади для підтримки соціального та емоційного благополуччя

дітей з особливими освітніми потребами, які постраждали від війни. Наведемо деякі ключові компоненти інклюзивних практик: ефективні стратегії викладання; диференційоване навчання (адаптація навчальних підходів і матеріалів до стилів навчання, здібностей та інтересів учнів з ООП); індивідуальна підтримка, скаффолдинг; стратегії залучення дітей з ООП до навчання й різноманітних активностей в шкільному та позашкільному середовищах та створення безпечного, інклюзивного та комфортноосвітнього середовища, яке сприяє добробуту всіх здобувачів освіти, позитивній поведінці та взаємній повазі [2]/

Таким чином, сучасна початкова освіта потребує вчителя, котрий не лякається викликів інклюзивного навчання і готовий до роботи з дітьми з труднощами поведінки, зокрема в умовах воєнного часу, які значно підсилюють їх.

Список літературних джерел:

1. Брошура «У разі надзвичайної ситуації або війни», що розроблена Міністерством культури та інформаційної політики» – URL:

<https://www.kmu.gov.ua/events/23-cherwnya-prezentaciya-broshuri-u-razi-nadzvichajnoyi-situaciyi-abo-vijni>

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

3. Скрипник Т.В. Програма втручання «Синергія»: формування базових передумов навчання і розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. Методичний посібник. – К.: Вид-во «Альянт», 2020 – 56 с.

Прохоренко Леся Іванівна,
доктор психологічних наук, професор,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:

ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ

За офіційними статистичними даними 2022/2023 н. р. кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась на 1175 осіб і становить **33861 учнів** (у 2021/2022 – 32686 учнів). Кількість інклюзивних класів зросла на 1779 одиниць і становить 24995 таких класів (було 23216 класів).

Для забезпечення особистісно орієнтованого навчання в інклюзивних класах введено 22685 ставок асистентів учителів.

Незважаючи на воєнний стан, в Україні продовжують функціонувати спеціальні заклади освіти. Мережа спеціальних закладів загальної середньої освіти у порівнянні з попереднім роком зменшилась на 20 одиниць і у 2022/2023 н. р. становить **290** закладів (2021/2022 н. р. – 310 закладів) з контингентом близько **34 тис учнів** (у 2021/2022 н. р. – 36294 учнів), з них 2270 – діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування: 77 – навчально-реабілітаційних центрів (8255 учнів) для дітей зі складними порушеннями розвитку; 239 спеціальних закладів освіти, які мають пансіони (інтернатні відділення), де навчаються 27635 учнів, з них 2104 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, 6090 учні приходять тільки на навчання; 1358 дітей дошкільного віку, з них 34 – діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.

Відбувається реорганізація, трансформування спеціальних шкіл-інтернатів у спеціальні школи чи навчально-реабілітаційні центри (НРЦ). Водночас, скорочується чисельність спеціальних навчальних закладів в цілому.

Втім, ці процеси мають відбуватися дуже обережно і виважено, аби не зашкодити жодній дитині і жодній родині. Адже є категорії дітей, які в силу своїх психофізичних особливостей потребують перебування в спеціальних закладах

освіти, і є родини, що з різних об'єктивних причин не хочуть віддавати дитину у інклюзивний заклад.

Варто зауважити, що на сьогодні є вагомим зрушення у ставленні держави до спеціальної освіти і свідчення цього є розроблення Концепції трансформації спеціальної освіти в умовах кризи в Україні, що дає змогу окреслити спільне бачення того, що потрібно змінити, покращити чи розвивати, щоб спеціальна освіта виконувала свою основну мету – надавала якісну освіту дітям у відповідності до їх індивідуальних потреб.

На особливу увагу в умовах війни заслуговує дошкільна і, особливо, переддошкільна ланки освіти дітей з особливими потребами. Адже згідно із законодавством дошкільна освіта є обов'язковою і первинною ланкою системи безперервної освіти, що закладає підґрунтя розвитку особистості дитини для її навчання упродовж життя. Донині у цій освітній ланці існує низка проблем, як то:

- відсутність чітких критеріїв оцінки якості дошкільної освіти;
- проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах Нової української школи й ін.

І звісно, однією з найактуальніших і малорозроблених є проблема раннього втручання у розвиток дитини з особливими освітніми потребами. В Україні кількість дітей з особливими потребами у віці 0 - 4 років становить приблизно 289 – 400 тис. осіб.

Станом на 2022 рік послугу раннього втручання надавало **39 закладів різного відомчого підпорядкування** (Міністерства соціальної політики України, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти і науки України) та недержавні організації. Кількість отримувачів послуги раннього втручання становила **майже 6 тис. сімей з дітьми**.

Реалізація варіативних програм «раннього втручання» показали, що систематична рання психолого-педагогічна допомога такій дитині дає змогу вивести на новий якісний рівень не лише сам процес її розвитку, але і значною мірою визначає прогрес інтеграції дитини у суспільство як рівноправного члена.

В умовах війни фахівцям з раннього втручання неймовірно важко надавати послуги в повному обсязі, що пов'язано з низкою причин, зокрема відсутністю спеціалістів; соціальні працівники не мають належної підготовки до роботи в умовах надзвичайних ситуацій, не мають вироблених протоколів та інструкцій дій у таких ситуаціях, не володіють уміннями та навичками, які потрібні для забезпечення себе та клієнтів соціальних закладів; наявною є проблема адаптації та стійкості сприйняття реальності та навколишнього середовища, яке постійно змінюється під впливом військових дій та російської агресії на території України.

Вартує уваги й проблема розроблення системи роботи з дітьми та їхніми родинками, які отримали психологічну травму. Я вже не говорю про те, що всі діти, і в більшій мірі з особливими потребами, мають різні рівні психологічної травми. У цьому контексті гостро постає проблема у фахівцях, які можуть надати реальну допомогу дитині і її родині; створенні курсів підготовки таких фахівців при закладах освіти, наукових установах, медичних центрах тощо.

І насамкінець, найважливішим є дотримання в умовах будь-яких кризових ситуацій принципу найкращих інтересів дітей з особливими потребами, застосування комплексного підходу з метою забезпечення їхнього права на виховання в сім'ї, права на охорону здоров'я, доступ до якісних освітніх і соціальних послуг, альтернативних форм навчання, виховання і реабілітації.

(за матеріалами доповіді)

Ревуцька Олена Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Україна

Лисенко Людмила Миколаївна
директорка Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр»
Мар'їнської міської військово-цивільної адміністрації
Покровського району Донецької області

ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНА СИСТЕМА ПРОФІЛАКТИКИ

ТА КОРЕКЦІЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНИХ І

МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

Сучасний стан розвитку теорії й практики спеціальної педагогіки і психології, нейропсихології, логопедії та медицини характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного й мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями розвитку з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від спеціалістів усіх галузей супроводу дитинства пошуку нових ідей, методів і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення.

Серед дітей, які потребують логопедичної допомоги, особливу групу становлять діти з міофункціональними порушеннями та зубощелепними деформаціями. Порушення розвитку зубощелепної системи завдають істотної шкоди здоров'ю та соціальній адаптації людини. Міофункціональні порушення щелепно-лицьової області впливають не тільки на стоматологічні захворювання, а й на загальний стан здоров'я дітей, що призводять до порушень носового дихання, ковтання, жування, звуковимови, порушень постави [2; 4; 5]

Нормалізація функцій дихання, ковтання, жування і мовлення можлива при своєчасній корекції орофасціальних порушень та вимагає тривалого отродонтичного лікування. Існує загальне визнання необхідності раннього

виявлення та корекції зубощелепних, міофункціональних і мовленнєвих порушень, проте в сучасній науково-методичній літературі та практиці недостатньо представлена трансдисциплінарна система таких заходів.

При зубощелепних патологіях діагностуються різноманітні проблеми. Логопеди фіксують неправильну вимову фонем; психологи акцентують увагу на формуванні психологічних комплексів та розвитку депресивних, тривожних станів; остеопати відзначають, що порушення прикусу призводять до порушень постави, асиметричних проблем; отоларингологи фіксують порушення носового дихання, що призводить до характерного зовнішнього вигляду («аденоїдного обличчя»), порушення ковтання (інфантильний спосіб); ортоданти виявляють порушення в будові зубів; порушення прикусу та будови піднебіння [2; 4; 5].

При плануванні профілактичної та корекційної роботи важливо забезпечити можливість комплексного підходу й тісної трансдисциплінарної (медико-психолого-педагогічної) співпраці фахівців в організації допомоги дітям із зубощелепними, міофункціональними і мовленнєвими порушеннями [1; 3].

Трансдисциплінарний підхід – спільна робота команди фахівців в галузі медицини, психології, педагогіки, логопедії, сутність якого полягає в подоланні кордонів між окремими дисциплінами, в розширенні можливостей взаємодії серед членів команди, в знаходженні спільної професійної мови, що збагачує співпрацю та дозволяє бачити дитину «цілісно».

Спільна робота команди фахівців (лікарів, логопедів, нейропсихологів, психологів, педагогів, інструкторів ЛФК) є більш продуктивною і дозволяє провести діагностичні заходи за критеріями, розробленими спеціалістами з урахуванням свого нозологічного профілю, визначити пріоритетний напрям корекції, запропонувати програму допомоги і представити рекомендації з лікування та профілактики. Командний підхід в рамках міждисциплінарної взаємодії відповідає сучасним запитам і батьків, і медичної спільноти в цілому.

З урахуванням означеної проблеми розроблено та змістовно забезпечено трансдисциплінарну систему заходів профілактики та корекції міофункціональних і мовленнєвих порушень у дітей. Це цілеспрямовано організований освітній простір, який заповнює спеціально скорегована взаємодія фахівців різних профілів (медичного, логопедичного, педагогічного, психологічного), членів родини, що виховує дитину із міофункціональними та мовленнєвими порушеннями, та самої дитини [3; 4; 5].

Метою функціонування трансдисциплінарної системи профілактичних та корекційних заходів є: забезпечення умов попередження, диференційованої корекційно-розвиткової допомоги та компенсації порушень психомовленнєвого розвитку, гармонізація особистісного потенціалу дітей із міофункціональними та мовленнєвими порушеннями.

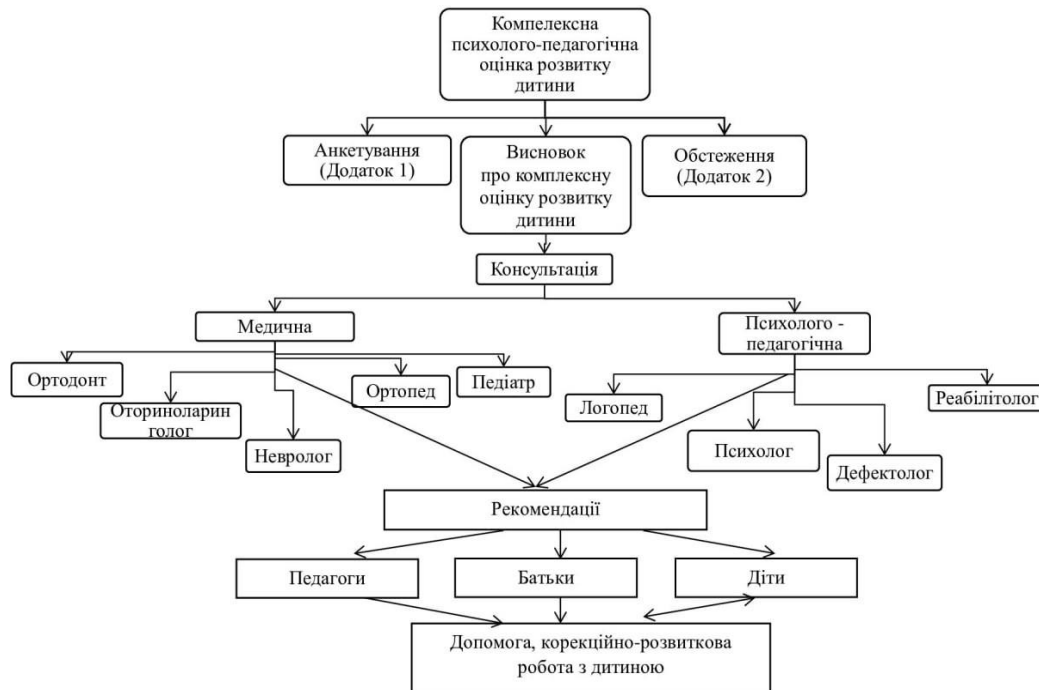
Трансдисциплінарна система заходів профілактики та корекції міофункціональних і мовленнєвих порушень у дітей використовувалась на базі Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Мар'їнської міської військово-цивільної адміністрації Покровського району Донецької області.

Проаналізувавши та узагальнивши результати комплексної оцінки в ІРЦ, фіксуємо, що у дітей часто виявляються: зубощелепні деформації; порушення мовлення; орофациальні міофункціональні порушення; зміни постави, положення тазу, постуральні зміни; гіпертонус, м'язові дистонії; дисфагії.

Важливою наразі є розробка універсальної схеми маршрутизації дитини при поєднаних зубощелепних, міофункціональних, мовленнєвих, опорно-рухових порушеннях, в якій беруть участь різні фахівці.

Використавши можливість ІРЦ щодо запрошення фахівців, розширивши та конкретизувавши рекомендації ІРЦ після додаткового проведення анкетування батьків дітей та поглибленого обстеження будови зубощелепної системи, ротової порожнини і носоглотки, стану немовленнєвих функцій, пропонується запровадити систему заходів для педагогів батьків та дітей щодо профілактики та корекції міофункціональних і мовленнєвих порушень у дітей.

Фахівцями розроблено та запропоновано комплекси заходів, спрямовані на усунення несприятливих етіологічних і патогенетичних факторів, окреслено групи спеціалістів, які мають забезпечити своєчасне виконання поставлених завдань: стоматологи-ортоданти, хірурги, неврологи, педіатри, остеопати, фахівці фізкультури та спорту, логопеди, дефектологи, психологи, реабілітологи, нейропсихологи, оториноларингологи, ортопеди та інші професіонали.



Комплексна система заходів профілактики та корекції міофункціональних і мовленнєвих порушень у дітей складається з методичних прийомів, бесід, діалогів, консультацій, порад, настанов, інструкцій, рекомендацій, буклетів, фото та відеоматеріалів, розвивальних й навчальних мультфільмів, мультимедійних презентацій, віммельбухів, лепбуків, логопедичних тренінгів, інтерактивних он-лайн вправ, лікувально-профілактичної роботи для педагогів, батьків та дітей під час онлайн та офлайн спілкування.

Кожен фахівець ІРЦ має відповідний узагальнений набір рекомендованого матеріалу у «Портфелі фахівця», які розміщені на створеному інтерактивному он-лайн контенті на платформі Padlet, на фейсбуці. У кожному

конкретному випадку рекомендації надаються дитині індивідуально, з урахуванням результатів комплексної діагностики.

Таким чином, у своєчасному виявленні та усуненні факторів ризику, що сприяють виникненню зубощелепних деформації а також міофункціональних і мовленнєвих порушень у дітей, важливе значення має активна участь стоматологів, ортодонтів, отоларингологів, педіатрів, логопедів, батьків, медичного персоналу та педагогів закладів освіти. Трансдисциплінарна система комплексної допомоги має високу ефективність у подоланні стоматологічної, остеопатичної та логопедичної патології у дітей при розширенні можливостей медико-психолого-педагогічної взаємодії та встановлення професійних міждисциплінарних контактів.

Список літературних джерел:

1. Куроєдова В. Д. Міогімнастика і масаж в ортодонтії. Дніпропетровськ: Середняк Т.К., 2015. 152 с.
2. Науково-теоретичні засади розвитку, корекції та реабілітації дітей з психофізичними вадами [колективна монографія]. Монографія / [Томіч Л.М., Зрожевська А.Я. та ін.], за ред. Томіч Л.М. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2010. 370 с.
3. Ревуцька О. В., Линдіна Є. Ю. Комплексний підхід в профілактиці мовленнєвих та міофункціональних порушень у дітей дошкільного віку. *«Науковий журнал Хортицької національної академії». Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*: матеріали VI Міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «особливі діти»: освіта і соціалізація». Запоріжжя, 1-2 жовтня 2020 р. С.74-76.
4. Хрестоматія з логопедії / Авторський колектив: Н. Базима, ... М. Шеремет, Д. Шульженко К.: «Книга-плюс», 2019. 496 с.
5. Шеремет М. К., Ревуцька О. В. Дислалія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 160 с.

Рібцун Юлія Валентинівна
канд. пед.. наук, ст. наук. сп.,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

МЕТАФОРИЧНІ АСОЦІАТИВНІ КАРТИ
ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПСИХО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Зміни в спеціальній освіті наразі обумовлені як проведенням сучасних реформ (зокрема «Візія майбутнього освіти і науки України», «Національна стратегія освіти і науки до 2030 року» тощо), так і воєнним станом у країні. Державним інститутом сімейної та молодіжної політики та Всеукраїнським центром фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх» було здійснено порівняльний аналіз стану здоров'я дітей раннього, дошкільного, шкільного та підліткового віку до та після початку війни. Як свідчать результати дослідження, загальний показник інвалідності зріс до 2,2% від загальної кількості дітей віком до 18 років (було 1,6%). Найпоширенішими захворюваннями у дітей зафіксовано: а) зниження гостроти зору – 47,85 осіб на 1 тис. дітей (45,67 осіб); б) порушення слуху – 39,45 (36,13); в) розлади мовлення – 18,62 (13,98); г) порушення постави, сколіоз – 15,4 (14,65). Числові показники свідчать про значне збільшення кількості дітей саме з функціонально-мовленнєвими труднощами та вимагають пошуку нових комплексних психолого-педагогічних підходів до їх подолання, надання різноманітної підтримки дітям зазначеної категорії.

Одним із таких сучасних підходів справедливо можна вважати роботу з використанням метафоричних асоціативних карт (МАК). Метафоричні асоціативні карти – це універсальний психологічний проєктивний інструмент у вигляді сюжетних (реалістичних тематичних чи абстрактних) або портретних зображень, листівок, створених художниками та розроблених під керівництвом психологів. Назва зазначених карт обумовлена тим, що вони метафорично звертаються до підсвідомості людини, викликають різноманітні асоціації стосовно побаченого чи прожитого.

Початок використання МАК датується ХХ ст. [1]. Так, у 1975 р. канадський художник, психотерапевт, професор мистецтвознавства Елі Раман, зробивши фотографії картин за розміром гральних карт, мав на меті познайомити зі зразками образотворчого мистецтва якомога більшу кількість людей. Спільно з німецьким психотерапевтом Джо Шліхтером Раман розробив правила та принципи використання новостворених карт як психологічного інструменту. Розроблена колода карт у 1983 р. потрапляє на очі психотерапевту Егетмейєру Морітцу. Познайомившись з набором із 88 карт і такої ж кількостю слів із можливими 7744 вербально-графічними комбінаціями, він був захоплений настільки, що спромігся передати свої емоції лише одним вигуком: «Ох!», таким чином мимовільно зумовивши назву колоди. На сьогодні ця колода перекладена на 17 мов світу.

Зазвичай МАК використовують з психотерапевтичною метою, під час психологічного консультування, однак ефективність їх застосування доведена і у спеціальній арт-терапевтичній роботі з дорослими та дітьми (О. Андріяшко, Н. Верніке, О. Грінченко, Г. Демидов, Ю. Демидова, В. Інжир, С. Коляденко, І. Лебідь, З. Ленів, І. Літяга, З. Мацюк, Н. Мілорадова, О. Морозовська, В. Назаревич, С. Полянський, Г. Попова, Ю. Рібцун, Н. Сабліна, Р. Ткач, М. Хижняк та ін.). Окрім власне прямої дії МАК, практика може поєднуватись із казко-, фото, ізо-терапією та роботою з образами [2]. Саме те, що діяльність відбувається без довгих і стомлюючих міркувань та настанов з боку педагога, конкретних порад, без його інтерпретацій (своє бачення дорослий тримає при собі) та оцінок на кшталт «правильно-неправильно», МАК допомагають розговорити навіть надто закомплексовану дитину, незалежно від її інтелектуальних і мовленнєвих можливостей, адже вибрана карта – це карта лише цієї конкретної дитини, її власна історія, власні почуття та відчуття у тілі, моделювання реальності в ігровій формі, своєрідна адаптація до соціуму.

Доцільно виділити окремі аспекти впливу МАК (Ю. Рібцун):

1) фізіологічні – робота з метафоричними картами м'яко впливає на подолання розладів сну, при загостреннях психосоматики, при наявності м'язового перенапруження, загального збудження;

2) психологічні – МАК допомагають подолати чи скоригувати наступні прояви:

а) емоційні – страх, тривога, паніка, невпевненість, низька самооцінка, стрес, психотравми;

б) особистісні – кризи, конфлікти, зміна уявлень про світ, про себе та про інших, втрата почуття довіри, безпеки, відкритості, уявлення про світ як небезпечний простір;

в) когнітивні – труднощі концентрації, переключення уваги, послаблення мнестичних і мисленневих процесів, зниження академічної успішності, мовленнєві труднощі;

3) поведінкові – метафоричні асоціативні карти опосередковано стабілізують жорстке дотримання чи заперечення культурних норм, допомагають виправити порушення соціально-рольових функцій, регрес поведінки, пропрацювати проблеми відсутності зорового контакту, підвищеної імпульсивності, обмеження соціальних відносин, самоізоляції тощо.

МАК може використовуватись як засіб для створення позитивного безпечного комунікативного середовища, довірливої психологічної атмосфери, висловлення оцінних суджень, виникнення інтересу до самопізнання та саморозвитку, розвитку творчих здібностей (творче мислення, уява, яскраві асоціації в процесі сприймання карток або під час власної зображувальної діяльності), ініціації свідомого та підсвідомого пошуку ресурсного стану (зовнішніх і внутрішніх ресурсів), пропрацювання дитячо-батьківських стосунків, булінгових ситуацій, гендерних і комунікативних проблем з ровесниками, вивільнення емоцій, підвищення настрою, нормалізації поведінки. МАК допомагають фантазувати, приймати нестандартні рішення, більш впевнено спілкуватись [3].

МАК доцільно використовувати у роботі з дітьми починаючи з 4-5 років, працюючи безпосередньо з дитячими колодами (на кшталт «1001», «Вона», «Дивовижна пора», «Дитина та Звір», «Емоційні портрети», «Кактус», «Катрусині казки», «Мама», «Морена», «Не/дитячі історії», «Персоніта», «Різні, але рівні», «Сага», «Світ казкових історій», «Три скриньки минулого», «Хабітат», «Я та всі-всі-всі», «Teenagers» тощо), адже вони сюжетні та безпечні. Для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку станев нагоді одночасне використання 2-3 портретних і сюжетних колод. Зі школярами, особливо тривожними, вже можна використовувати мальовані («Джерело», «ОН», «Петрогліфи», «Провокація-Мотивація» тощо) та фотографічні («Вікна-Двері», «Дерево як образ людини», «Креатив», «Перехресні дороги» та ін.) карти, що розкривають можливості для виникнення та розгортання метафор і проєкцій.

У роботі зі школярами середньої та старшої ланок доцільно працювати на їх запити, пропонуючи стандартний набір питань, як-от: 1) розкажи, що тибачиш; 2) дай назву картці; 3) знайди на картці себе; 4) уяви, що це кадр із фільму; що відбуватиметься далі, розкажи (уяви, що це частина великої складанки; пофантазуй, що може знаходитись по боках, доповни пазлами. Розкажи історію про себе).

У роботі з дітьми з функціонально-мовленнєвими труднощами практика з МАК, окрім загально- та специфічно-психологічної допомоги, дає змогу комплексно розвинути основні складові мовленнєвої діяльності, а саме:

а) у лексико-граматичній складовій: уточнення словника назв зображених предметів, їх частин; з'ясування вживання слів певної лексичної системності (сірий вовк, але сизий голуб), антонімів при порівнянні карт (героїв); використання метафор, епітетів; складання словосполучень на рівні узгоджень лексем у роді, числі та відмінку; морфологічне словотворення;

б) у фразовому зв'язному мовленні: яскраве відображення власних емоційних переживань, використовуючи міміку, жести, змінюючи темп мовлення, силу голосу; закріплення уміння відповідати на запитання,

самостійно ставити їх; індивідуальні пояснення стосовно змісту карти (вчинків героїв); опис картки як такої, характерних рис негативних і позитивних героїв; слухання, переказ (у т. ч. й за ролями), театралізація метафоричних казок за вільно обраною карткою; складання власних міні-казок (індивідуально чи групою; на задану тему, з власного досвіду), їх розповідання за картою чи створеним малюнком (аплікацією); придумування кінцівки казки (притчі);

в) у вербальному та невербальному спілкуванні: побудова діалогів; полегшення формулювання висловлювання власних думок, вільне розповідання, інтерпретація вербальної та невербальної інформації, розвиток комунікативних здібностей та словесної творчості, розвиток здатності працювати в парі;

г) в читанні: вільне поскладове чи злите читання, переказ казки зі звороту карти [4].

Отже, використання МАК у роботі з дітьми з особливими освітніми, зокрема мовленнєвими, потребами є вимогою часу, адже поєднує психологічний та педагогічний вплив. МАК може використовуватись як під час індивідуальної, підгрупової, так і фронтальної роботи з дітьми. За допомогою карт дитина може вибрати подарунок, віртуальних друзів-помічників, отримати підказки як вчинити у тій чи ін. ситуації, прожити ситуацію чи емоції в ній по-новому, уявити саму себе оновленою і такою, якою хотілося б бути.

Використання МАК у груповій роботі сприяє «емоційному зараженню», коли під час пропрацювання певної ситуації одним здобувачем освіти, інсайти відбуваються у ін. учасників, адже через аудіювання та власну вербалізацію спрацьовує нейронна мережа з ефектом пожвавлення та усвідомлення. «Ефект дежавю» проявляється в тому, що людський мозок моделює не лише реалістичне бачення, але й предмети, явища, події, бачені раніше. Освітньо-виховна та корекційно-розвивальна діяльність із застосуванням МАК-технологій доводить ефективність полегшення встановлення контакту, налагодження міжособистісних стосунків, перехід на нові рівні діадної чи групової вербальної взаємодії, відчуття свободи думок, бажань, дій і почуттів.

Список літературних джерел:

1. Вернікова Н. Метафоричні асоціативні карти – універсальний інструмент для МАКсимальних результатів. Практична психологія. Вінниця : ПП «Едельвейс-і-К», 2014. 124 с.

2. Колпакчи О. С. Арт-терапія: курс лекцій. Бердянськ : БДПУ, 2016. 322 с.

3. Рібцун Ю. В. Використання АРТ-терапії у логокорекційній роботі з дітьми з особливими мовленнєвими потребами. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.) / за ред. Н. О. Пахальчук; О. П. Демченко; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, ф-т дошк. і початк. освіти ім. В. Волошиної. Вінниця: ТОВ «МеркьюріПоділля, 2022. Вип. 11. С. 428-431. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731993>

4. Рібцун Ю. В. Формування ключових компетентностей дошкільників з особливими мовленнєвими потребами засобом казки. *Обдаровані діти – скарб нації!*: матер. III Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Київ, 18–23 серп. 2022 р.). К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. С. 773-781. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731814>

Савінова Н.В.,

доктор педагогічних наук, професор,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія,
м. Харків, Україна

Нездатна А.Ю.,

аспірант ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України,
м.Київ, Україна

ВПЛИВ ІГРОТЕРАПІЇ НА ДИНАМІКУ ЛОГОКОРЕКЦІЇ

Формування мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення актуалізує дослідження впливу ігрової діяльності на її становлення, формування та розвиток. Поміж із тим, у диференційованій логопедичній корекції набувають популярності психотерапевтичні методи і прийоми.

У процесі комунікативного акту реалізується комунікативне завдання, що вимагає розуміння співрозмовника, здатності відреагувати на його запити за контекстом, як вербально, так і невербально. Стрижневим при цьому є сформованість спрямованого комунікативного наміру мовця.

Спрямованість мотиваційного комунікативного наміру на співрозмовника в процесі породження висловлювання зосереджує увагу на одному з провідних завдань диференційованої логопедичної корекції - формування комунікативних умінь і навичок у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

А. Богуш акцентує увагу на вихованні мовленнєвої особистості дитини, в якій «сформована фонетична, лексична, граматична, розмовно-діалогічна та комунікативна компетентність, яка вміє адекватно й доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях: розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, користуватися при цьому як мовними, так і позамовними, інтонаційними засобами виразності, етикетними формами спілкування, стежить за власним мовленням та мовленням інших, здатна творчо реалізуватися засобами мовлення.» (А. Богуш, 2013) [1].

Терапія грою є способом впливу на особистість дитини, який заснований на принципах динаміки її психічного розвитку. Для дитини гра є одним із видів самотерапії, тому що вона є єдиною можливістю отримати допомогу при різних проявах фобічних реакцій, шкідливих звичок, порушеннях поведінки, комунікації, інфантильності тощо.

Психокорекційні заняття дають позитивний ефект завдяки тому, що між дорослими і дітьми встановлюється позитивний емоційний зв'язок. Двоплановість гри зумовлює розвивитковий вплив, формує почуття гідності, власного «Я».

Основними психологічними механізмами корекційного впливу гри є: відтворення системи наочно-дійових відносин між людьми в ігрових умовах, наслідування їх; зміна позиції дитини в напрямку подолання пізнавального й особистісного егоцентризму та послідовної децентралізації, завдяки чому відбувається усвідомлення власного Я, формується соціальна компетентність й

здатність до розв'язання проблемних ситуацій; формування реальних стосунків поряд з ігровими, як рівноправних партнерів, стосунків співробітництва і кооперації між дитиною й однолітками, що забезпечують можливість позитивного особистісного зростання; організація поетапного відпрацювання в грі нових, адекватних способів орієнтування в проблемних ситуаціях, їх інтеріоризація; виокремлення пережитих емоційних станів і забезпечення їх усвідомлення за вербалізації проблемної ситуації; формування здатності дитини до довільної регуляції, діяльності на основі підпорядкування поведінки системі правил, що регулюють виконання ролей, а також правил поведінки в ігровій кімнаті.

Серед принципів ігротерапії варто виокремити: принцип безумовного прийняття дитини, її інтересів, потреб, можливостей і станів; недирективність в управлінні психокорекційним процесом: відмова педагога від спроб прискорити або уповільнити ігровий процес; мінімізація кількості обмежень і лімітів, що вводяться в гру (вводяться лише ті обмеження, які пов'язують гру з реальним життям); спрямування психокорекційного процесу на почуття і переживання дитини: домогтися відкритого вираження дитиною своїх почуттів, вербалізованих мовними засобами; віддзеркалення поведінки, почуттів, переживань дитини, де вона зможе побачити себе зі сторони.

Корекційний ігровий процес не відбувається автоматично. Він можливий лише за умови, що педагог співпереживає почуттям дитини, висловлює сподівання у її можливостях взяти на себе головну роль під час розв'язання проблеми.

Цілі корекції можуть бути конкретизовані у вигляді таких завдань: розширення форм самовираження дитини; підвищення ефективності комунікації в системі відносин «дитина - дорослий»; підвищення рівня соціальної компетентності дитини у взаємодії з однолітками; розвиток здатності до емоційної саморегуляції та досягнення емоційної стійкості через усвідомлення дитиною (за допомогою дорослого) своїх емоцій, почуттів і переживань; оптимізація розвитку «Я-концепції»; підвищення ступеня

самоприйняття і формування почуття власного «Я».

У процесі побудови діалогу важливого значення набуває мовленнєва активність співрозмовників: уміння розпочати діалог, тобто поставити запитання, швидко зорієнтуватися в ситуації, знайти правильну, влучну, а якщо потрібно, – дотепну відповідь. Діалог, як форма мовленнєвої діяльності, має свою психологічну структуру: мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат – реакцію співрозмовника. Важливе значення для створення діалогу має мотив, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різному і залежить від мовленнєвої ситуації. Саме тому комунікативний процес необхідно будувати таким чином, щоб у дітей виникала потреба щось повідомити, з'ясувати, висловити ставлення до проблеми, що розглядається. При побудові діалогу провідну роль відіграє ініціативна репліка, яка виступає і мовленнєвим стимулом, і носієм теми.

Ігровий метод у дошкільній лінгводидактиці передбачає використання різних компонентів ігрової діяльності у поєднанні з іншими прийомами: показом, поясненням, указівками, запитаннями. Одним із основних компонентів методу є конкретна ситуація в розгорнутому вигляді (сюжет, роль, ігрові дії). За допомогою масок, деталей одягу, мовленнєвих та немовленнєвих дій діти створюють образи людей та тварин, вступають в ігрову рольову взаємодію.

У грі провідна роль належить педагогу, який підбирає гру відповідно до мети та завдань корекції, розподіляє ролі, організовує та активізує діяльність дітей (Н. Савінова, 2017) [2].

У роботі з дітьми дошкільного віку використовуються різні види ігор: зі співами, дидактичні, рухливі, творчі, драматизації. Їх використання визначається завданнями та етапами логопедичної корекції, характером та структурою порушення, віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей.

Впровадження засобів ігротерапії в логокорекційний процес підвищує динаміку формування умінь і навичок спілкування, розвиває фантазію, впевненість у собі, віру в свої сили, комунікативну активність.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в дослідженні впливу засобів ігротерапії на формування спрямованої мовленнєвої інтенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Список літературних джерел:

1. Богуш, А. (2013). Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. Дошкільне виховання. 2013. №7.
2. Савінова, Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Іліон, 2017. 261 с.

Садова Алла Петрівна,
директор,
Федорченко Дмитро Анатолійович,
вчитель жестової мови,
ВЗСШ № 27 м. Києва

АДАПТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ

Школа та педагогіка в незалежній Українській державі розвиваються відповідно до потреб сучасного суспільства. Освіту й виховання на усіх рівнях визначають національне відродження, демократичність, гуманізм, відкритість до засвоєння прогресивних здобутків світової теорії та практики.

Модернізація освіти в Україні на сучасному етапі спрямована на демократизацію та підвищення її якості, а це, відповідно, обумовлює необхідність інноваційного розвитку всіх її ланок, і освіти осіб з порушеннями слуху в тому числі. Наближаючись до європейського та світового освітнього простору, базуючись на вітчизняних традиціях та надбаннях, передбачається вибудовувати національну стратегію розвитку освіти в контексті загальних підходів світової спільноти, які визначаються глобальними трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності людини.

Розвиток системи освіти молоді з особливими потребами в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій, серед яких найхарактернішими є: масовий характер освіти та її неперервність, як новоякість; значущість освіти для особистості і суспільства; орієнтація на активне освоєння молодого людиною доступних способів пізнавальної діяльності; адаптація навчального процесу до запитів і потреб особистості, в тому числі і з особливими потребами; забезпечення максимальних можливостей її саморозкриття. Система спеціальної освіти молоді з особливими потребами не є незмінною соціальною інституцією, адже реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує пропозиції якісних освітніх змін, зокрема запровадження відкритого навчання для реалізації принципово нових підходів модернізації освітнього простору.

Змінюється державна освітня політика і в Україні (Г. Воробель, В. Засенко, І. Кобель, С. Кульбіда, В. Кремень, Л. Малинович, Р. Петришин та ін.). У сучасних соціально-економічних умовах система спеціальної освіти молодих осіб вибудовується в контексті переосмислення статусу молодого людини – не як інваліда, а як повноцінного члена суспільства, котрий має право на сучасні інформативні, доступні та зручні засоби навчання [1,2].

В умовах воєнного стану педагогічний колектив Вечірньої змінної (спеціальної) школи працює над вирішенням проблеми адаптації навчального матеріалу предметів гуманітарного циклу. *Адже здобувачам освіти із особливими освітніми потребами важливо забезпечити комфортне, насамперед психологічно, середовище для навчання [3]. Цьому сприяють адаптації навчального простору, матеріалів та індивідуалізація підходів на основі визначення потреб конкретного здобувача освіти. Дидактична адаптація – це стратегії, що допомагають учням з ООП засвоювати обсяг навчального матеріалу на рівні Державних стандартів.*

Адаптація (Рис. 1) спрямована на:

- пошук і розроблення способів подання інформації та вивчення предмету учнем з ООП з урахуванням особливостей його сприйняття;

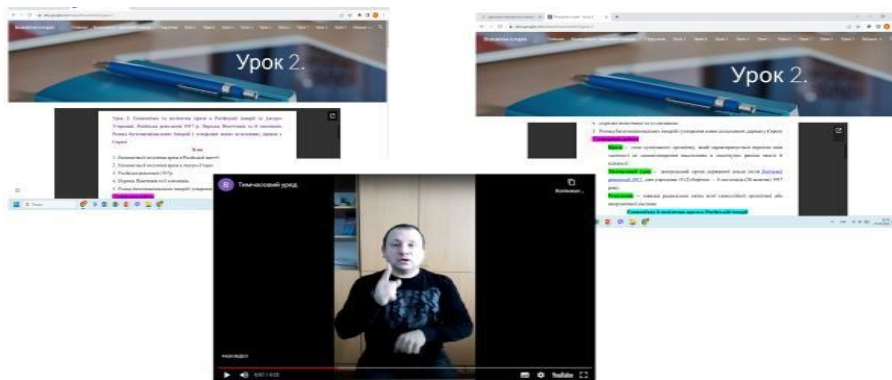
- використання додаткових засобів і матеріалів (карток, інструкцій, правил);
- розроблення та формування способів перевірки засвоєння знань та навичок.

Для кращого засвоєння матеріалу можна використовувати:

- поділ завдань на кілька, простіших за змістом або покрокових;
- зменшення тривалості виконання завдання або їхньої кількості за умови збереження рівня складності:

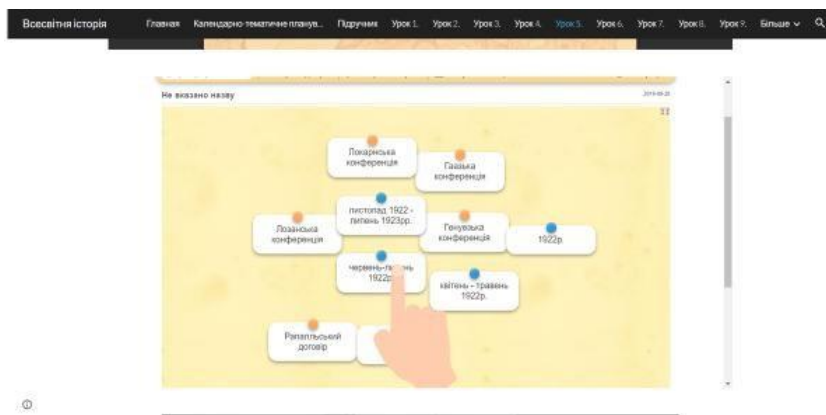
- частіші повторення, спрощені інструкції до виконання;
- залучення нетипових методик – комп'ютерних програм, візуалізаційних карток, предметів, аудіо- та відеороликів тощо;

- оформлення навчальних матеріалів з огляду на фізіологічні потреби учня – великий шрифт, виділення кольором, підкреслення (Рис. 2).



3

метою кращого засвоєння предметів гуманітарного циклу, педагоги впроваджують міждисциплінарний підхід в організації адаптації навчального матеріалу. Проводиться словникова робота з жестовим супроводом. А також використовується інтерактивний комплекс вправ створений на базі програм LearningApps та Kahoot (Рис. 3).



У ході проведення уроків гуманітарного циклу вчителями організовується така комунікативна діяльність [4], де широко використовуються такі елементи, як перегляд навчальних відеоматеріалів, постановка проблемних завдань, робота з картами, створення відео презентацій, навчальних діаграм та схем тощо. Наприклад, під час вивчення драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки є певні труднощі у сприйнятті учнями, як глухими, так і зі зниженим слухом. По-перше, власне твір є віршованим, що передбачає ускладнення сприймання змісту внаслідок особливостей, притаманним віршованим творам. По-друге, має місце наявність чергування постійних діалогів, що є характерним для драматичних творів. До того ж, зазначений твір містить декілька груп дійових осіб, що також спричинює труднощі розуміння і сприймання твору без попередньої усвідомленої підготовки.

Казка, драма – ці поняття є відомими для старшокласників, а таке поняття як феєрія, здебільшого, залишається малозрозумілим. Саме в такому випадку і буде доречною словникова робота, яка включає в себе як словесне пояснення певних слів та виразів, так і зорове їх зображення. Тому, перш, ніж приступати до читання твору, учні знайомляться з літературними образами «Лісової пісні».

Стосовно головних і другорядних персонажів при читанні твору нечуючими учнями не виникає проблем, як при поясненні міфологічних образів. Саме тут на допомогу вчителю приходить рідна (перша) мова нечуючих – жестова [1,4]. Оскільки ці абстрактні поняття нею легко розкриваються, то слід лише підібрати словесні аналоги. В даному випадку ми підбираємо до понять, відомих у жестовій мові, – слова, значення яких можуть

бути невідомі. Чудовою опорою для цього є фотознімки нечуючих акторів театру «Райдуга» при Культурному центрі УТОГ, які і зображують згаданих істот (Рис. 4,5)



Отже, вивчення програмового матеріалу організовується з урахуванням міжпредметних зв'язків, що забезпечують поглиблене розуміння мовних явищ, розширення кругозору учнів, формування в них умінь використовувати знання з інших предметів. Важливою частиною для реалізації даного завдання є факультативні заняття з української жестової мови та корекції мовлення. Курс української жестової мови – важлива складова навчального плану, оскільки саме жести мови виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін, сприяє рівноправності всіх здобувачів освіти. Основною метою предмету є забезпечення розвитку, удосконалення вмінь і навичок жестового мовлення.

Таким чином, вечірня спеціальна школа має потужний арсенал дидактичних стратегій, які допомагають учням з ООП засвоювати обсяг навчального матеріалу циклу гуманітарних дисциплін на рівні Державних стандартів. Українська жести мови вивчається як предмет і використовується як засіб навчання.

Список використаних джерел:

1. Кульбіда С.В. (2019). Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови: *монографія*. Київ: Інтерсервіс, 2019. 238 с.
2. Малинович Л.М. (2022). Специфіка забезпечення комплексного

супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року). – Київ: ФОП «Симоненко О.І», 2022. С. 75-78.

3. Садова А. П. (2018). Професійна діяльність вчителя жестової мови в умовах спеціального закладу. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (18 квітня 2018 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 266-269.

4. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 299с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>

Сергєєва Наталія Вікторівна,

аспірантка III курсу

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

головний редактор ТОВ «Генеза»,

м. Київ, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ УКРАЇНИ

На сьогоднішній день в сучасних реаліях України шкільний підручник залишається основним інструментом як для здобувачів освіти, так і для педагогічної громади. Звичайно, зміст сучасного шкільного підручника має відповідати державним стандартам (Державний стандарт початкової освіти та Державний стандарт базової середньої освіти) і діючим навчальним програмам. Шкільний підручник виступає багатофункціональним джерелом знань, засобом їх усвідомленого засвоєння на різних етапах навчання. Як відомо, головне завдання підручника, як системотвірного компонента шкільної освіти, полягає в тому, щоб на належному науковому і методичному рівнях та відповідно до вікових особливостей учнів забезпечити доступний програмний матеріал,

максимально допомогти кожній дитині оволодіти новими знаннями, засвоїти, закріпити і навчити застосовувати їх у практичній діяльності. Важливим показником якості підручника є синергія, яку отримує здобувач освіти та педагог, застосовуючи підручник щодня. Саме важливість отримання синергії і змушує авторів підручників та видавництва шукати нові шляхи для трансформації сучасного підручника.

Як свідчить аналіз теоретичних джерел, підручникотворенню приділяли значну увагу вчені різних історичних періодів, досліджуючи ті чи інші аспекти цього процесу, у тому числі його мету, структуру, функції та особливості змістового наповнення шкільної книги. У сучасних реаліях шкільні підручники зазнають значних змін і трансформацій порівняно з минулими роками, що пояснюється як варіативністю діючих навчальних програм, так і способом навчання (дистанційна, очна, змішана форма навчання). Нове покоління підручників базується на інноваційних підходах до їх конструювання, що здійснюється із врахуванням сучасних вимог до змісту, обсягу та методичних конструктів. Вітчизняний автор сучасних підручників, відомий вчений М. І. Бурда, зазначає, що шкільний підручник – це книга, в якій систематизовано викладаються основи знань з певної освітньої дисципліни (предмета) на рівні сучасних досягнень науки та культури з урахуванням вікових можливостей учнів і вимог шкільної програми. Шкільний підручник є складовою системи засобів навчання [1, с. 1005].

Останні роки характеризуються широким впровадженням інформаційних технологій у всіх сферах людської діяльності, у тому числі й в освіті. В школах України в освітньому процесі все більше використовують можливості сучасних комп'ютерів, комунікативних мереж, різних інформаційних технологій. Інформатизація закладів загальної середньої освіти передбачає широке використання програмних засобів та нових освітніх технологій навчання у процесі вивчення шкільних навчальних предметів.

Міністерство освіти і науки України розробило і затвердило Положення про електронний освітній ресурс (далі – ЕОР), який включає засоби навчання на

цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі. До електронних освітніх ресурсів можна віднести електронні підручники, програми, діагностувальні, самостійні, індивідуальні роботи, електронні довідники, словники, енциклопедії, електронні засоби наочності (презентації, відеоматеріали, віртуальні лабораторії, численні анімаційні матеріали, якісні світлини), інтерактивні завдання, демонстраційні та інтерактивні карти, симулятори та тренажери вправ, тестів, сайти для педагогів та здобувачів освіти, а також інші мультимедійні матеріали. На разі готується «Положення про електронний додаток до підручника», в якому зокрема зазначається, що «інтерактивний електронний додаток до підручника (далі – е-додаток) – електронне навчальне видання, яке містить різні типи мультимедійного контенту, інтерактивні функції та є складовою підручника/навчального посібника (далі – навчальна література), що розширює його функціональні та змістові можливості». Тобто ми підійшли до моменту, коли підручник у своєму звичайному вигляді, не здатен виконати усі функції, покладені на нього.

Саме використання різних мультимедійних засобів на уроках стає своєрідним «вікном у світ», яке з'єднує найближчу і далеку реальність, створює основу для уявлень та фантазій; діти отримують стимули з різних сфер людського життя та різних культур, дізнаються про життя і світ. За допомогою використання мультимедійних можливостей виклад навчального матеріалу та побудова методичного апарату підтримують інтерес дітей до предмета, активізують переживання, естетичних та інтелектуальних емоцій. Цей процес посилюється завдяки використанню різних рольових позицій, їх зміни, що сприяє розширенню поглядів на світ людей, вчинків, поведінки та їх аналізу, при цьому через прояв емоцій діти освоюють моральні норми і правила співжиття в суспільстві. Ілюстративний матеріал, який завдяки мультимедіа в декілька раз стає якісним та збільшується максимально, також допомагає розширити уявлення про події, явища, що взаємодіють із навколишнім середовищем,

посилює привабливість викладу навчального матеріалу, розвиває естетичні смаки, стимулює прояв емоційних якостей здобувачів освіти, розвиває інтерес до навчального матеріалу.

На базі ТОВ «Гене́за» вже понад 5 років створюється цілий арсенал таких електронних додатків до підручників. Напочатку електронні додатки були у вигляді файлів з можливістю використання інтерактивних завдань, додаткової інформації у вигляді «спливаючого» тексту тощо. Наприклад, електронні додатки до підручників «Я досліджую світ» для 3 і 4 класів (авт. Гільберт Т., Тарнавська С., Павич Н.):

<https://www.geneza.ua/product/871>

<https://www.geneza.ua/product/958>

Ці додатки входять до навчально-методичного комплексу для вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що включає в себе: паперовий підручник, робочі зошити, навчальні посібники з діагностування та моніторингу освітніх результатів. Електронна інтерактивна версія пропонує набагато ширші можливості використання в освітньому процесі.

Матеріали електронного додатку не просто повторюють сторінки підручника, а й суттєво доповнюють його за рахунок інтерактивних завдань, відеорядів, відео, інформаційних посилань тощо. Мультимедійний супровід на уроках «Я досліджую світ» дозволяє перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, при якому дитина стає активним учасником освітнього процесу. Використовуються всі види сприйняття; закладається основа мислення та практичної діяльності дитини. Мультимедіа-ресурси не замінюють ні учителя, ні підручника, але створюють принципово нові можливості для засвоєння матеріалу.

Головною перевагою даних електронних додатків є можливість використання в офлайн-режимі, що збільшує коло користувачів та надає можливість більш широкому колу дітей ознайомитися з мультимедійною складовою, тим самим зацікавивши їх до навчання предмету та допомогти оволодіти матеріалом більш ефективно. Такі електронні додатки можна

використовувати на інтерактивних дошках у школі, а також на персональних комп'ютерах, зошитах чи планшетах для вчителів та учнів.

Вирішальними стали можливість одночасного використання друкованих та електронних підручників, швидкість роботи програмного забезпечення, можливість вставляти додаткові матеріали, які не могли бути використані у друкованому підручнику, наприклад, відео, звукозаписи чи анімації. Така система дасть змогу легко зв'язати класичне навчання за допомогою друкованих підручників з інтерактивними дошками, якими останні роки оснащені класи українських шкіл. Учитель може працювати з інтерактивною версією підручника під час уроку, учні мають класичний підручник для домашньої підготовки.

На жаль, такі електронні додатки мали ряд недоліків, оскільки зменшували можливість використання різних форм інтерактивних завдань, використання матеріалів для практичних та лабораторних робіт, збіднювали можливість використання відео та онлайн-подорожей.

Тому з минулого року ТОВ «Генеза» почало створювати електронні додатки до підручників на платформі GOOGLE, завдяки якій з'явилася змога познайомити учнів з міжнародними проектами, 3D моделями, цікавими відео файлами, інтерактивними відвідуванням музеїв в усьому світі. На сьогодні створено 4 такі електронні додатки до підручників:

- «Пізнаємо природу, 6 клас» (авт. Гільберг Т.Г., Балан П.Г. та ін.)
<https://sites.google.com/view/piznaemo-pryrogu-1-tema/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%96%D0%B3%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80-%D0%BF%D0%BE-%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%85>
- «Географія, 6 клас» (авт. Гільберг Т.Г., Довгань А.І., Совенко В.В.)
<https://sites.google.com/view/geography-6-klas/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%96%D0%B3%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80-%D0%BF%D0%BE-%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D0%BC>
- «Українська мова, 6 клас» (авт. Заболотний В.В., Заболотний О.В.)
<https://sites.google.com/view/navigator-ukr-mova/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F->

<https://sites.google.com/view/history-nush-6th-grade/%D0%B7%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82?authuser=0>

- «Історія України. Всесвітня історія, 6 клас» (авт. Бандровський О.Г., Влаосв В., Данилевська О.М.)

<https://sites.google.com/view/history-nush-6th-grade/%D0%B7%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82?authuser=0>

Завдяки даному ресурсу ми змогли досягти максимальної синергії у викладі згаданих навчальних курсів. Сучасні джерела інформації, у т.ч. інтернет, стали звичною і практично незамінною частиною життя, а також фактором, який суттєво впливає на життя кожної окремої людини та суспільства в цілому. Активна робота за комп'ютером покращує вміння розв'язувати задачі, зміцнює волю, самооцінку, підвищує активність та мотивацію до навчання. Комп'ютери можна дуже ефективно використовувати у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Великою перевагою комп'ютера та Інтернету є можливість дистанційного навчання. Різні форми електронного навчання зазнають великого розвитку та позитивного сприйняття, особливо молодим поколінням.

Віртуальне середовище стає новим соціальним та освітнім простором, який дозволяє навести наочні приклади явищ, які зазвичай не можуть бути опосередковані. Інтернет – це гнучкий видавничий простір, який розширює можливості активної творчої діяльності учнів; інформаційний простір, який дає можливість швидкого зворотного зв'язку та посилює саморегуляцію в навчанні тощо.

У будь-якому випадку, вплив електронних підручників та інших електронних носіїв на навчання, з точки зору розвитку компетентностей, недостатньо досліджено та підтверджено. Існують різні, іноді суперечливі висновки «за» та «проти» використання цих засобів у навчанні. Проте їх позитивний вплив на вже згадану мотивацію учнів безсумнівний.

Список літературних джерел:

1. Грошин Едуард. Електронний підручник: навіщо він потрібен і як його зробити? Журнал «ІТ Бел» (№ 3, 2009 р.)
2. Законі України «Про освіту» (п. 5 ч. 1 ст. 1) Закон України «Про

освіту» ст.1. https://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/statja-1.htm

3. Положення про електронний підручник, Наказ Міністерства освіти і науки України 02 травня 2018 року № 440.

4. Положення про електронні освітні ресурси Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01 жовтня 2012 року № 1060 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 29 травня 2019 року № 749) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text>

5. Фіголь Н. Електронний навчальний посібник чи підручник: до проблеми визначення / Надія Фіголь // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2012. – № 733. – С. 53-56.

6. <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2335/elektronnij-pidruchnik>)

7. *Radek Kubeš. Učebnice v počítači* («Підручник на комп'ютері») <https://www.chip.cz/casopis-chip/earchiv/vydani/rocnik-2013/chip-02-2013/ucebnica-pc/>

8. *Interaktivní učebnice předznamenávají nástup e-knih* («Норвезький досвід: навіть снігове лихо не зупинить навчання») <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/interaktivni-ucebnice-predznamenavaji-nastup-e-knih-86227>

9. Dominik Frolík. *Systém pro vytváření elektronických učebnic zaměřených na rozvoj infromatického myšlení pomocí robotů* https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/43921/1/BP_Frolik_P18B0044P.pdf

Серпутько Ганна Петрівна,
кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

ДЕЯКІ ВИМОГИ ДО ДРУКУ ЛІТЕРАТУРИ, ЩО ВИДАЄТЬСЯ В УКРАЇНІ ШРИФТОМ БРАЙЛЯ ТА В УНІВЕРСАЛЬНОМУ ДИЗАЙНІ З ВИКОРИСТАННЯМ ШРИФТУ БРАЙЛЯ

Видання, які друкуються в Україні шрифтом Л. Брайля та в універсальному дизайні (одночасно збільшеним плоскодруківаним шрифтом та шрифтом Брайля) вважаються доступними для людей із порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором – слабозорих). Проте уніфікованих і стандартизованих вимог до таких видань в Україні досі не існує. А кожна країна має, переважно, власні стандарти та нормативні вимоги із доступного друку. Формування та унормування основних правил зі спеціального доступного друку та вимог до видання літератури шрифтом Брайля є необхідністю, що має й вагому освітню доцільність [1]. Адже, саме читання якісно надрукованої шрифтом Брайля літератури здатне покращувати рівень грамотності людей із порушеннями зору, підвищувати й якість здобуття ними освіти. А відсутність уніфікованих та унормованих вимог до видань такого типу не сприяє якісному друку. Тому, саме на часі формування таких необхідних вимог для подальшого їх унормування та стандартизації. У попередніх публікаціях [1] ми наголошували більше на особливостях редагування у підготовці видань рельєфно-крапковим шрифтом Брайля. У цьому матеріалі привертається увага лише формуванню конкретних вимог (оформлення виносок/приміток) до видань, надрукованих шрифтом Брайля та з його використанням. Усі вимоги до таких видань потребують подальшої систематизації, обговорення, унормування та стандартизації в Україні з метою підвищення якості та можливості моніторингу друку освітньої та художньої літератури для осіб із порушеннями зору.

До освітньої літератури належать, передусім, підручники для здобувачів загальної середньої освіти із певного навчального предмета, а також додаткові

до них навчальні посібники та тренувальні матеріали для учнів. Проте й художня література, що видається в Україні і може використовуватися для читання дітьми шкільного віку, має відрізнитися високою якістю друку та потребує унормування і стандартизації вимог.

Виноски/примітки та особливості їх оформлення шрифтом Брайля

Виноска – пояснення, примітка до тексту, поміщені під ним [2].

Виноски можуть розташовуватися як на відповідній сторінці, на якій подано вихідний текст, до якого наводиться пояснення, так і наприкінці усього тексту: розділу, параграфа, твору, книги тощо.

Хоча у сучасних виданнях, зокрема електронних, все більшого поширення набувають виноски/примітки до усього тексту, які розміщуються наприкінці тексту, твору, книги, що пов'язано, здебільшого, зі зручністю автоматичного їх оформлення. У літературі, що друкується шрифтом Брайля та з його використанням, особливо в освітніх та художніх виданнях, абсолютна перевага надається посторінковим поясненням. Це пов'язано, передусім, зі зручністю роботи із текстом, книгою. Адже більшість підручників та художніх видань розміщуються, як правило, не в одній, а в кількох книгах, що ускладнює і навіть унеможлиблює пошук приміток до усього тексту загалом. Зрідка у виданнях, надрукованих шрифтом Брайля, можуть зустрічатися пояснення, розміщені одразу в тексті після вжитого слова. Це переважно дуже короткі однослівні чи двохслівні пояснення, які беруться в граматичні дужки і не переобтяжують сприймання контексту та не потребують додаткових позначень біля слова. Більш розгорнуті виноски розміщуються наприкінці сторінки.

Проте, зазвичай, у тексті одразу після слова, вислову, які потребують пояснення, ставиться знак виноски. Серед позначень виноски вживаються зірочки (*) та цифри.

Відповідно до позначень, ужитих у вихідному плоскодрукованому тексті, в оформленні приміток шрифтом Брайля також спостерігатимуться певні особливості.

Так, у разі, якщо у вихідному тексті зустрічається знак виноски,

позначений зірочкою, то у виданні, що друкується шрифтом Брайля, це передаватиметься двоохсимвольним позначенням, розміщеним через один інтервал після пояснюваного слова, вислову: перший символ, власне зірочка (3, 5 крапки), другий символ (2, 3, 5, 6 крапки), обидва символи, які й утворюють знак виноски, записуються без пропуску інтервалу між ними. Такий самий знак виноски ставиться і внизу сторінки, у пояснювальній частині для привернення уваги читача, але запис його здійснюється із деякими відмінностями. Пояснювальна частина виноски відокремлюється від основного тексту суцільною горизонтальною рисою, що формується із 10 символів (2, 5 крапки). Суцільна горизонтальна лінія друкується з абзацного відступу, у сучасних виданнях це, як правило, пропуск двох інтервалів, для полегшення орієнтування читача. У наступному рядку під лінією після абзацного відступу удва інтервали ставиться той самий двоохсимвольний знак виноски, що й біля пояснюваного слова, вислову (3, 5 крапки) + (2, 3, 5, 6, крапки), проте у цьому випадку немає інтервалів ні між символами знака виноски, ні перед поясненням. Між основним текстом і суцільною горизонтальною лінією, яка відокремлює пояснювальну частину, бажано робити пропуск хоча б одного рядка, але часто на сторінці не вистачає для цього місця, тому, якщо немає можливості зробити пропуск між текстом і пояснювальною частиною виноски, це не буде грубою помилкою і значно не ускладнюватиме пошук пояснювальної частини, оскільки вона добре відокремлюється і має інші орієнтири: 10-символьна суцільна лінія, абзацний відступ у 2 інтервали і двоохсимвольний знак виноски, а також сталі розміщення пояснювальної

частини виноски у нижній частині сторінки. Пояснювальна частина виноски не може переходити у верхню частину наступної сторінки. У разі, якщо виноска надто інформативна, її пояснення може продовжуватися у нижній частині наступної сторінки за такою ж системою позначень і виділень. Описаний різновид позначень в оформленні виносок/приміток переважає у підручниках, що друкуються шрифтом Брайля для загальної середньої освіти.

У разі позначення виноски не зірочкою, а цифрою, особливо у художніх

виданнях, зустрічаються деякі різновиди оформлення виносок шрифтом Брайля, які ми спробуємо проаналізувати і запропонувати найбільш оптимальний варіант. У тексті одразу (без інтервалу) після слова, яке потребує пояснення, уточнення, більш докладного потрактування, зазначається цифра, що відповідає числовому відображенню виноска за порядком їх уживання. Зазвичай у сучасних виданнях переважає наскрізна нумерація виноска у тексті, творі, тобто, нумеруються не виноска на кожній сторінці окремо, а нумерація виноска здійснюється протягом їх появи у тексті, творі. Цифровий тип позначень не створює додаткових труднощів чи незручностей для читача книги шрифтом Брайля, адже так само, як і у вже описаному вище варіанті позначень, пояснювальна частина виноска розміщується внизу кожної сторінки, на якій зустрічається слово, вислів, що потребують пояснень. Більш складним цей різновид позначень виноска є для тих, хто працює над формуванням книги шрифтом Брайля: адаптує, редагує, готує до друку, оскільки необхідно дуже уважно стежити, щоб не збилася нумерація виноска. А якщо виноска/примітку тексті, творі дуже багато, то це зробити досить нелегко. Тим більше, що у вихідних плоскодруканих текстах, творах інколи трапляються помилки у нумерації виноска. Однак, якщо під час комп'ютерного плоскодруканого набору тексту є можливість формувати і нумерувати виноска автоматично, то у виданні шрифтом Брайля все це оформлюється вручну. Тому відстеження наскрізної нумерації у творах з великою кількістю приміток вимагає значних зусиль від людини, яка редагує і готує видання до друку шрифтом Брайля. Пояснювальна частина виноска із цифровими позначеннями оформлюється

майже так само, як і у вже описаному варіанті. Єдина відмінність полягає у тому, що на початку пояснювальної частини виноска одразу після відповідної цифри пропускається інтервал для забезпечення кращої читабельності тексту.

Ще одним різновидом цифрових позначень у виносках, що оформлюються шрифтом Брайля, є цифри, які розміщуються на знижених місцях шестикрапки. Такий різновид цифрових позначень нерідко зустрічається у творах художньої літератури. Ці позначення добре сприймаються і розрізняються на дотик, проте

мають і свої недоліки. Оскільки у шрифті Брайля на нижніх місцях шестикрапки розміщуються й розділові знаки, то нерідко можуть траплятися сплутування чи ускладнення диференціювання позначень зі зниженими цифрами і розділових знаків. Для уникнення зазначених сплутувань і з метою полегшення диференціювання знаків і цифр перед розділовим знаком, який може вживатися одразу після цифрової позначки виноски, ставиться 6 крапка, щоб відділити знаки від цифр. Усі інші особливості оформлення пояснювальної частини виноски і труднощі наскрізної нумерації є тими самими, що й у попередньому різновиді цифрових позначень.

Проте, оскільки цифрові позначення виносок зі зниженими цифрами можуть створювати для читача деякі незручності їх диференціювання, ми би все ж таки радили зупинитися на двох таких основних різновидах позначень, які відповідають позначкам у плоскодрукованих текстах, як зірочка і цифра, та уникати цифрових позначень зі зниженими цифрами, особливо в освітніх виданнях і художній літературі для дітей.

Список літературних джерел:

1. Серпутько Г.П. Специфіка редагування в процесі підготовки довидання освітньої та художньої літератури, що друкується шрифтом Брайля для учнів із порушеннями зору. International scientific conference «Research activities and achievements in pedagogy and psychology»: conference proceedings, April 5–6, 2023. Częstochowa, the Republic of Poland.

2. Словник української мови: В 11 томах. Київ : Наук. думка, 1970 – 1980.
Т. I.

Сіденко Юлія Олександрівна,
доктор філософії зі спеціальної освіти,
старший викладач кафедри дошкільної освіти
Криворізький державний педагогічний університет
м. Кривий Ріг, Україна

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РАС

Останнім часом з'явилася низка робіт, в яких вітчизняні вчені робили спроби вирішити питання допомоги сім'ям, які виховують дітей з розладом спектру аутизму. Зокрема, вченими В. Тарасун, Г. Хворовою представлено комплексну психолого-педагогічну модель допомоги дітям з розладами аутистичного спектру [2]. Разом з тим, залишається невирішеною проблема розробки спеціальних корекційно-розвиткових методик, які б враховували особливості психічного розвитку дітей з розладами спектру аутизму, і адаптації методик навчання, які застосовуються в освітній практиці інших країн.

Дослідниця В. Тарасун стверджує, що функціональна недостатність навчальних здібностей дитини з розладами аутистичного спектру є першопричиною труднощів шкільного навчання, тому роботу щодо запобігання виникнення неуспішності потрібно починати з виявлення та розвитку тих психофізіологічних механізмів, що забезпечують формування і розвиток самих навчальних здібностей [3].

Покращення ефективності реалізації педагогічних умов формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру полягає у застосуванні програми «Пізнайко» та залежить як від фахівців, так і від найближчого оточення. З метою залучення до корекційно-розвиткового процесу вихователів та батьків було розроблено ключові стратегії. Основні причини для використання даних стратегій – це поліпшення якості життя старших дошкільників з аутизмом, їх сім'ї, роботи фахівця, зниження рівня стресу, навчання навичкам і зменшення проблемної поведінки. Побудова подібної системи може значно вплинути на здатність

дитини з розладом аутистичного спектру керувати своєю повсякденною діяльністю, швидко переключатися з однієї діяльності на іншу, розуміти очікування від поведінки, а також висловлювати свої бажання і потреби [1].

Використання візуального розкладу у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру дозволяє усвідомити послідовність подій, а також організувати чіткий розпорядок дня. При зверненні старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до свого розкладу за інформацією, збільшується гнучкість і здатність впоратися з життєвими негараздами в майбутньому. Візуальний розклад зменшує небажану поведінку, поліпшує співпрацю з близьким оточенням, сприяє виконанню більш складних завдань з більш легкими і мотиваційними.

Візуальна інструкція допомагає провести серію послідовних кроків для досягнення поставленої мети. Дітям з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку необхідно презентувати завдання так, щоб вони мали змогу виконати його послідовно. Візуальні інструкції можуть мати різні форми: дидактичні матеріали, графічні зображення, малюнки предметів, письмові інструкції. Візуальна підтримка звільняє дитину з розладом аутистичного спектру старшого дошкільного віку від абстракції і послідовності подій у часі, що в свою чергу робить візуальний розклад. Все, що абстрактно – робиться за допомогою карток, схем або предметів, які мають більш низький рівень абстракції, що не так відсторонені від того, що дитина безпосередньо бачить.

Візуальна чіткість сприяє самостійній роботі старших дошкільників з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку без спрямовуючої підказки дорослого. Метою візуальної чіткості є виділення частин інструкції та ключових матеріалів. Завдання повинно бути побудовано так, щоб в самій побудові містилася підказка, на яких деталях слід зосередити увагу. Такі деталі виділяються кольором, картинками, цифрами або буквами [1].

Система жетонів полягає в негайному підкріпленні бажаної реакції дитини за допомогою наклейки, фішки або «жетона». Старші дошкільники з

розладами аутистичного спектру «збирають» жетони, щоб потім обміняти їх на первинні підкріплення або більш істотну винагороду. Система жетонів може бути ефективна як при роботі з групою, так і на індивідуальних заняттях, і дозволяє навчити дитину з розладом аутистичного спектру дотримуватися правил, частіше проявляти ініціативу на заняттях.

Структурування забезпечує організацію освітнього простору старших дошкільників з розладами аутистичного спектру. Чіткі фізичні та індивідуальні кордони допомагають зрозуміти, що кожне середовище простору має свій початок і кінець. Ступінь структурування простору залежить від рівня самоконтролю дитини, а не від рівня розвитку когнітивних навичок. Чим більш самостійними стають діти з розладами аутистичного спектру, тим рівень структурування простору поступово знижується.

Головним правилом управління небажаною поведінкою є те, що господарі ситуації батьки або дорослий, не дитина з аутизмом, тому вона не приймає рішень в момент, а слідує загальним правилам поведінки. Щоб уникнути небажаної поведінки необхідно навчити старших дошкільників з розладом аутистичного спектру виконувати інструкції з першого разу та дотримуватися принципу винагорода-покарання-ігнорування.

Індивідуальна програма розвитку старших дошкільників з розладом аутистичного спектру складається на підставі даних, отриманих в ході бесіди з батьками, даних анкет, результатів спостереження, на підставі даних діагности рівня пізнавальної готовності до навчальної діяльності. Індивідуальна програма включає наступні напрямки роботи: розвиток навичок розуміння мовлення, навичок імітації, зорового сприйняття, формування навчальної поведінки та ін. В індивідуальній програмі зазначаються актуальні цілі, які узгоджуються в педагогічному колективі разом із батьками дітей з аутизмом.

Програма формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності «Пізнайко» старших дошкільників з розладом аутистичного спектру може бути ефективною в тому випадку, коли з самого початку буде заснована на безпосередній взаємодії батьків та фахівців. Тільки таким чином можна

орієнтуватися на потреби і мінливі пріоритети старших дошкільників з аутизмом та всієї родини. Партнерські відносини допускають наявність загальних цілей, домовленостей про спільну роботу, взаємоповаги і прийняття кожним з партнерів відповідальності за свої дії. Партнерські відносини неможливі без визнання цінності партнера, його думки, без уміння вести діалогі домовлятися [1].

Таким чином, зазначені стратегії програми «Пізнайко» підвищують рівень пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших дошкільників з розладом аутистичного спектру.

Список літературних джерел:

1. Сіденко, Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності: дис. доктора філософії. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2021. 268 с.

2. Тарасун В. В., Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2004. 103 с.

3. Тарасун В. В. Трансверсальні здібності в контексті проблем аутології. Київ: Наук. світ, 2004. 372 с.

Скакодуб Тетяна Сергіївна
аспірант відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Сьогодні освітній заклад має дуже швидко пристосовуватися до індивідуальних потреб дітей та адаптувати свою діяльність до викликів, пов'язаних із безпекою, воєнним станом, вимушеним переміщенням громадян

на безпечні території, руйнуваннями інфраструктури тощо. У першу чергу, зміни до Закону України «Про освіту», у зв'язку з воєнними діями на території України, передбачають, що школа має організувати освітній процес в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників. Нормативною базою для впровадження елементів дистанційного навчання в середніх школах України є Положення про дистанційне навчання, Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні.

Отже, дистанційне навчання – це форма організації освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію педагога та здобувачів освіти на різних етапах навчання й самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Одним із актуальних запитів сучасного суспільства є підвищення екологічної грамотності учнів та забезпечення гармонізації стосунків суспільства і природи у контексті раціонального природокористування, що можливе за умови набуття учнями екологічної культури та екологічної компетентності.

Дана компетентність є однією ключових в усіх навчальних програмах таких освітніх галузей, як: «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» та ін. Екологічна компетентність формує у школярів розумне та раціональне користуватися природними ресурсами в рамках стійкого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Розглянемо педагогічні можливості інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні екологічної компетентності шляхом залучення дітей до вивчення екології в сприятливому середовищі, сприяючи активному навчанню та саморегуляції. Для поліпшення процесу дистанційного навчання запроваджено сучасні онлайн-інструменти, застосування яких є важливою складовою успішного освітнього процесу. Використання технологій дозволяє доступу до різноманітної інформації залученням онлайн ресурсів щодо

екологічних проблем суспільства, що сприяє поглибленню знань та свідомості щодо проблем пов'язаних з використанням людиною природи.

YouTube. Т. Четверикова та О. Клехо розглядають платформу, як основну перевагу використання навчальних відео для організації освітнього процесу та зазначають, що завдяки контенту на відеохостингу вдосконалюється подача освітнього матеріалу, виникає можливість використовувати наочно візуальні ефекти або аудіо супровід, забезпечується можливість перегляду відео у доступний для здобувача освіти час, у зручному темпі з можливістю перемотки та зупинки відео [4].

Простори цієї платформи наповнені різноманітним контентом, запропонований матеріал не завжди відповідає вимогам педагога, тому виникає необхідність створювати власний <https://youtube.com/@user-lx4cb5yb7x?si=uboZFEVuu3Swupb1>). Досліджуючи тему екологічної компетентності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку створено цикл відео на екологічну тематику, ці ролики формують у здобувачів освіти розуміння важливості збереження довкілля та формують уявлення щодо переробки відходів.

Canva. Для створення відеоматеріалів можна використовувати будь-який відеоредактор, або інтернет ресурси такі, як Canva (<https://www.canva.com>). Ця онлайн-платформа має широкий функціонал, зручно створюються презентації до уроків та виступів. Презентація утримує увагу дітей, що допомагає їм краще засвоювати матеріал. Використання презентації створеної у Canva сприяє підвищенню мотивації дитини, стимулює пізнавальну активність, допомагає у формуванні екологічних знань через створення візуально привабливого та інформативного матеріалу, де відображаються ключові екологічні проблеми та рішення. Після оформлення демонстраційного матеріалу презентацію можна озвучити та зберегти у форматі відео.

Н. Самойленко та Л. Семко розглядають важливість використання комп'ютерних презентацій із залученням мультимедійного проектора і демонстраційного екрану або інтерактивної дошки. У випадку дистанційного

навчання презентації використовуються для онлайн-уроку у застосунках де можлива відеозустріч, її озвучення або самостійне опрацювання.

Як пишуть автори, мультимедійний супровід уроку додає нових барв розповіді вчителя. Презентація має містити у собі коротке узагальнення матеріалу, формулювання основного висновку та закономірності [2].

Learningapps. Це онлайн-платформа, яка надає можливість створювати, ділитися та використовувати різноманітні освітні інтерактивні вправи. Як відомо, дидактична гра є невід'ємною складовою уроку. Завдяки їй діти граючись краще засвоюють матеріал. Цей ресурс призначений для вчителів, учнів і батьків, які шукають інструменти для покращення та урізноманітнення освітнього процесу. На сайті learningapps.org є як готові ігри так і конструктори завдяки яким створюється гра, яка відповідає вимогам педагога. Наприклад «Знайди пару», «Пазли», «Класифікація», «Кросворд» і інші. Для розвитку екологічної компетентності зручно створюються ігри для формування або закріплення знань з екології: сортування сміття, екологічний кросворд, ігри під час яких діти можуть вивчати різні види рослин, тварин чи екосистем, впізнаючи їх на зображеннях. На Learningapps з допомогою звукової доріжки створюються дидактичні ігри, завдяки яким здобувачі освіти навчаються пізнавати голоси птахів і тварин.

Н. Савінова, І. Серeda, Д. Борулько зазначають, що під час дидактичних ігор відбувається вивчення світу у формах, відмінних від звичайного навчання: тут активно використовується уява, самостійний пошук відповідей та новий погляд на відомі факти й явища. Учні виявляють подібності та відмінності між окремими подіями. Однак найголовніше полягає в тому, що під час дидактичних ігор навчальний матеріал повторюється багато разів у різних поєднаннях та формах не під тиском, а за бажанням самих учнів [1].

Всеосвіта – це українська освітня платформа та офіційний ресурс МОН України створений з метою надання доступу до навчальних матеріалів, ресурсів та інструментів для здобувачів освіти, їх батьків і учителів. Для створення уроків під час дистанційного навчання <https://vseosvita.ua> поширена серед

педагогічних працівників, вона має широкий функціонал – це вебінари, конструктори уроків, квести, тести, методична скарбничка. Для здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку зручно вести блог, який наповнюється, як навчальним матеріалом так і методичним. Для формування екологічної компетентності блог наповнюється відео, дидактичними іграми, корисною інформацією з екологічної тематики. Учні можуть взаємодіяти з педагогом та один з одним у коментарях під блогом та обговорювати прочитане або побачене у блозі.

History. Твоя електронна бібліотека. Якщо дитина не має змоги отримати підручники фізично існує сайт uahistory.co з усіма шкільними підручниками, у тому числі для здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку. Наприклад, у підручниках «Я досліджую світ» широко і цікаво для учнів розкрита тема екологічної просвіти. Екологічні питання також висвітлюються у підручниках «Біологія», «Екологія».

IZZI. Багато цікавого матеріалу викладено на платформі ua.izzi.digital, яка створена спільно з видавництвом «Ранок». Більшість матеріалів спрямовано для загальноосвітніх шкіл, але є матеріали, які можна використовувати для роботи із дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Наприклад, для формування екологічної компетентності, інформативні і цікаві матеріали для дітей є у підручниках «Довкілля», «Природничі науки» та інших.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій відкриває перед педагогами безліч можливостей для формування екологічної компетентності у дітей під час дистанційного навчання. Завдяки розглянутим вище інтернет-ресурсам та онлайн-інструментам педагоги можуть створювати цікавий та ефективний освітній процес.

При виборі платформи, інструментів та ресурсів для дистанційного навчання необхідно звертати увагу на такі критерії:

-наскільки ресурс та онлайн-інструмент допомагає досягнути очікуваних результатів навчання;

-універсальність – можливість використовувати ту саму платформу для всіх занять та уроків;

-зрозумілість інтерфейсу для дітей різного віку;

-доступність для дітей з інтелектуальними порушеннями;

-можливість використовувати на пристроях з різними операційними системами;

-безпеність – варто мінімізувати платформи, що збирають персональні дані дітей та педагогів.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології уможливають створення навчального середовища, а використання онлайн-інструментів завдяки яким відбувається процес засвоєння і творче використання екологічної інформації сприятимуть формуванню екологічної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список літературних джерел:

1. Савінова Н., Серета І., Борулько Д. /Технології корекційно-виховного процесу // Миколаїв, 2018. с. 47

2. Самойленко Н., Семко Л. Методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/viewFile/538/514>

3. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз. За заг. ред. О. Чеботарьової – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154с

4. Четверикова Т. Г., Клехо О. В. Системи створення та використання відеоконтенту для реалізації дистанційного навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lpc-dspace.org.ua/handle/123456789/286>

Скрипник Тетяна Вікторівна

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Стратулат Надія Михайлівна

студентка 2 курсу другого магістерського рівня
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОПОМІЖНОГО ОБЛАДНАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ АДАПТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Як відомо, допоміжне обладнання у закладах освіти є компонентом процесів адаптації та модифікації освітнього середовища [1; 2]. Так, у головному документі з інклюзивного навчання – індивідуальній програмі розвитку (ІПР) – має бути визначено (у тому числі) те, що варто застосувати для задоволення особливих освітніх потреб (ООП) певної дитини з особливими освітніми потребами, наприклад: картки-підказки, картки-інструкції; модифікований розклад. Деякі позиції, які зустрічаємо у ІПР, сформульовані як узагальнення, без конкретизації – «допоміжні засоби для навчання», «розумне пристосування». Вочевидь, такі узагальнення передбачають достатній рівень компетентності учасників команд супроводу, які самі, або з допомогою фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, зможуть розібратися, що треба застосувати, щоб підвищити якість освіти для осіб з ООП. Можна зробити припущення, що для дітей з певними обмеженнями життєдіяльності педагоги дійсно обізнані. Водночас, коли йдеться про осіб, щодо яких в Україні відсутні традиції цілеспрямованої й послідовної допомоги і підтримки (таких, наприклад, як особи з аутизмом), то типовим є вкрай недостатня обізнаність членів педагогічних колективів, що саме з допоміжного обладнання, для чого саме, і як саме можна застосувати, щоб удосконалити процес залучення дитини з РАС до освітнього процесу та підтримувати продуктивність цього процесу.

Для визначення стану обізнаності педагогів щодо застосування допоміжного обладнання для осіб з РАС, нами було проведено анкетування, у якому взяли участь 25 педагогів – учасників команд психолого-педагогічного супроводу учнів. Питання

було сформульовано таким чином, щоб можна було зорієнтуватися наскільки допоміжне обладнання грає хоч якусь роль в освітній діяльності цих педагогів, а також, чи розуміють вони, що саме варто застосовувати для учнів з РАС для того, щоб допомогти їм витримувати навантаження, підвищувати ступінь усвідомлення того, що відбувається, знижувати рівень тривожності та дискомфорту. Анкету було запропоновано у форматі Google Forms, відповіді ранжувалися за 5-бальною шкалою Лікерта.

У таблиці 1 представлено отримані результати проведеного дослідження за іншими питаннями.

Узагальнені результати опитування щодо компетентності фахівців у застосування допоміжного обладнання для учнів з РАС (у %)

Таблиця 1

№	Питання	Негативні відповіді, або «Важко сказати»
1	Чи використовуєте Ви спеціальні картки для комунікації для дітей з розладами аутистичного спектра в своєму класі?	84
2	Чи використовуєте Ви сенсорні засоби і засоби впливу на психоемоційний стан учнів з аутизмом	76
	Чи знаєте Ви, яке саме треба допоміжне обладнання, щоб допомогти учню з аутизмом повноцінно долучатися до освітнього процесу разом з однолітками?	76
3	Чи задіюєте Ви певні пристосування, щоб полегшити учневі з аутизмом здатність сидіти за партою?	72
4	Чи використовуєте Ви засоби, які дають змогу учню з аутизмом краще зорієнтуватися, скільки часу йому виконувати завдання?	72
5	Чи є у Вас вільний доступ до використання допоміжного обладнання за потреби?	68

Показовим стали також варіанти продовження речення – «Для того, щоб учень з РАС краще сидів за партою, варто застосовувати такі засоби (пристосування, обладнання), як...». 68% респондентів не змогли продовжити це речення змістовно, натомість зазначали – «не знаю; не володію інформацією; важко сказати; мені не відомо» що характеризує їхню повну безпорадність стосовно означеного напрямку допомоги учням з РАС:

За результатами, представленими у таблиці, та за фрагментом застосованої нами методики «Продовжити речення», можна дійти таких головних висновків – переважна частина педагогів недостатньо розуміє:

1) чинники труднощів навчальної поведінки та освітньої діяльності осіб з РАС (підвищену вразливість їхньої нервової системи, що викликають необхідність застосовувати дієву методи та засоби для адресного впливу на їхній психоемоційний стан; схильність до чіткості, однозначності й упорядкованості, що зумовлює потребу у застосуванні засобів структурованого навчання й візуальної підтримки);

2) підходи та методи впливу на психофізіологічний стан учнів з РАС, що дає змогу принципово покращити такі їхні здатності, як: сидіти за партою, виявляти стійкість уваги, виконувати завдання разом з однолітками;

3) ресурси додаткового обладнання та значущість застосування певних засобів у повсякденній практиці освітнього процесу.

Слід зазначити, що в українських нормативно-правових та навчально-методичних розробках щодо інклюзивного навчання частково приділяють увагу питанню забезпечення закладів освіти спеціальним обладнанням. Так, у «Типовому переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти» [4]. За цим переліком можна знайти і обладнання, яке дуже доречно застосовувати для осіб з аутизмом, наприклад: балансири (у т. ч. балансувальний стілець); засоби з обтяженням; сенсорний куток; сенсорна сумка. Також грамотно прописано призначення цих засобів – тренування гравітаційної стійкості, статичної рівноваги, контролю за позою тіла, поліпшення концентрації уваги, розвиток базових психомоторних властивостей, – це якраз ті дієві орієнтири, які дають змогу цілеспрямовано досягати нормалізації психофізіологічного стану учнів з РАС і підвищувати їхні адаптивні можливості [3; 5].

Проведений нами аналіз самозвітів педагогів з питань підвищення їхньої професійної компетентності засвідчив, що переважна більшість з них (72 %) не вважає за потрібне: а) залучати експертів з питань розвитку учнів з РАС задля удосконалення процесів організації та впровадження міждисциплінарного супроводу

цих учнів (у контексті застосування допоміжних засобів); б) самостійно розбиратися стосовно цінності й доречності придбання тих чи інших додаткових засобів (68%).

Таким чином, здійснене нами дослідження дає змогу констатувати, що наразі в Україні уявлення про те чи інше обладнання є вкрай обмеженим: більшість педагогів не убачають ресурсів спеціальних засобів, не розуміють допоміжного ефекту в результаті їх застосування для освітнього процесу осіб з РАС. Це свідчить про наявність надзвичайно актуального питання щодо підвищення культури надання підтримки й здійснення супроводу цих осіб з опорою на міжнародно визнані підходи та методи з науково доведеною ефективністю (Report: Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism, 2020): Структуроване навчання; Візуальна підтримка; Обмін картками для комунікації (PECS); Сенсорна інтеграція Айрес. В усіх цих підходах прописано зміст та умови впровадження стратегій втручання, що передбачає системне й послідовне застосування допоміжного обладнання.

При цьому, за нашим досвідом і підходами, що базуються на принципі закономірності розвитку, для осіб з РАС в першу чергу варто застосовувати такі стратегії втручання і таке допоміжне обладнання, що дає змогу вивільняти їхню напругу, нормалізувати їхній психофізіологічний стан, формувати здатність утримувати позу тіла у статиці і динаміці (постуральний контроль), білатеральну координацію, тренувати їхню силу, вправність, включеність, витривалість. Прицільна увага до формування цих базових структур та якостей дасть змогу підвищити адаптивні можливості учнів з РАС, що, у свою чергу, позначиться на якості їхньої освітньої діяльності, їхньому соціальному та особистісному розвитку.

Бібліографія

1. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Моделювання інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: розлад аутистичного спектра / упорядник: Т.М. Холодова. Полтава: ПОППО, 2020. 63 с.

3. Педагогічні технології інклюзивного навчання: навч.-метод. посіб. для студентів закладів вищої педагогічної освіти; уклад. : А. Василюк, Ю. Бондар, А. Хіля. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2020. 168 с.

4. Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти. Наказ МОН від 23.04.2018 № 414.

5. Скрипник Т.В. Програма втручання «Синергія»: формування базових передумов навчання розвитку у дітей з розладами аутистичного спектра. Київ. Вид-во "Альянт", 2020. 40 с.

Олена СПИЦИНА,
вчителька з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання
мовлення та формування вимови, вчителька історії
комунального закладу освіти
«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради
м. Кривий Ріг, Україна

**ОРГАНІЗАЦІЯ КОМПЛЕКСНОГО ПЛАНУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ СЛУХО-ЗОРО-ТАКТИЛЬНОГО
СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ
В 5-10 КЛАСАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ**

У доповіді висвітлюється питання щодо важливості комплексного планування корекційно-розвиткових занять з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови для дітей з порушенням слуху.

Акцентується увага на тому, що розвиток слухового сприймання, слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови є одним з основних напрямків корекційно-розвиткової роботи у спеціальній школі для дітей з порушеннями слуху. Одна з основних цілей цих занять є навчити дітей виразно говорити і контролювати свою звуковимову. А однією з умов її досягнення є розроблення якісного календарного плану роботи з розвитку слуху-

зору-тактильного сприймання мовлення та формування вимови.

У доповіді робиться акцент на тому, що дуже важливим є той момент, що всі заняття з РСЗТСМ та ФВ повинні базуватися на виключно знайомому для дітей матеріалі, і разом з тим потрібно працювати над збагаченням активного словника глухої дитини.

У доповіді детально розкривається приклад комплексного планування роботи над розвитком мови і мовлення у 7 класі для глухих дітей КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»

Запропонований розроблений корекційними педагогами закладу варіант лексичних тем, які пов'язані з життям та побутом учнів і за допомогою яких вчитель формуватиме у дітей з порушеннями слуху ключові компетентності так необхідні дитині з особливими освітніми потребами для її подальшої самореалізації, розвитку навичок словесного мовлення та комунікації.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» 2021.
2. Закон України «Про освіту», 2017.
3. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»
4. Заяць Т.М. (2018). Розвиток двомовного середовища для нечуючих учнів. Теоретичне та методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : Зб. наук. праць. Вип. 8. Слав'янськ: ДДПУ, 2018. С. 89-92.
5. Андрущенко В. П. (2008). Роздуми про освіту. Статті. Нариси.Інтерв'ю. 2-ге вид., допов. Київ: Знання України, 2008. С. 161-174.
6. Коломoeць А.О., Луценко Л.М. (2020). Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*, 24-28.
<https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.08>
10. Виховна робота осіб з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи: навч.-метод. посіб./ А.О.Коломoeць, Л.М.Луценко, С.В.Кульбіда, О.В.Спіцина. – Київ: Симоненко О.І., 2022. – 134 с.

11. Лист_МОН України №1/12186-23 «Про організацію 2023/2024 навчального року в закладах загальної середньої освіти» від 16.08.2023 р.
12. [Лист МОН України № № 1/12702-23 «Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2023/2024 навчальному році» від 24.08.2023 р.](#)
13. [Лист МОН України № 1/6267-22 «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» від 10.06.2022 р.](#)
16. Наказ МОН України № 527 від 06.06.2022 року Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України.
17. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 20.10.2016. 40 с.
18. Програми з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови для глухих дітей» для 6-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями слуху, закладів загальної середньої освіти зі спеціальними та/або інклюзивними класами / О.Ф. Федоренко, В.В. Васильєва, Л.Ф. Юхимович, Е.С. Гльченко – К., 2022р.

Стандрійчук Антоніна Володимирівна,
вчитель-дефектолог Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІЧНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Одним із важливих принципів сучасної освіти є оптимізація навчання через застосування новітніх освітніх психолого-педагогічних технологій і, зокрема, мнемотехніки як одного з найефективніших методів засвоєння інформації. Мнемотехніка належить до здоров'язберігаючої технології, що забезпечує оптимізацію розумової діяльності в умовах сучасної освіти.

Мнемотехніка багатофункціональна та дозволяє створювати різноманітні дидактичні ігри: мовленнєві, логіко-математичні, настільно-друковані, які

допомагають дітям з особливими освітніми потребами розширити словниковий запас, навчитися класифікувати предмети, розвивати мовлення, зорове сприйняття, образне і логічне мислення, увагу, спостережливість, інтерес до навколишнього світу, навички самоперевірки. Підвищує ефективність мнемотехнічних прийомів використання комп'ютерних програм, завдяки чому полегшується сприйняття зорових образів, підвищується концентрація уваги дітей, заняття перетворюється на захоплюючу гру. Використання прийомів мнемотехніки допомагає педагогам: розширювати словниковий запас дітей, розвивати навички словотворення, закріплювати правильну звуковимову, вміння працювати за зразком, правилами; слухати дорослого й виконувати його інструкції – це одне зі складних завдань для дітей з особливими освітніми потребами.

Проведення уроків із елементами використання технологій мнемотехніки дають учням можливість набувати різні компетенції:

1. Комунікативні (вміння спілкуватися з однокласниками та вчителем);
2. Організаційні (вміння самостійно організовувати навчальний процес з обробки, зберігання та відтворення інформації);
3. Творчі (самоаналіз, порівняння результатів, самовдосконалення при застосуванні різних видів творчої діяльності, гри);
4. Психологічні (подолання хвилювання, уникнення стресової ситуації під час відповіді, розвиток впевненості у власних силах);
5. Освітні (формування вмінь та навичок з різних предметів).

Важливу роль у використанні прийомів мнемотехніки відіграє дидактичний матеріал. Для успішного розвитку зв'язного мовлення (складанні розповіді за картиною, складанні описового оповідання, розширенні та збагаченні словникового запасу, вивченні віршів, загадок прислів'їв тощо) в учнів з порушеннями слуху мають і засоби навчання мнемотехніки.

Під час роботи за даною методикою, я намагаюсь враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її потенційні можливості, емоційний

стан, настрої. Таке ставлення стимулює у дітей бажання більше дізнаватися, сприяє розвитку слухової, зорової пам'яті, уяви, логічного та образного мислення, самостійність та впевненість у собі.

Так, на уроках читання, під час вивчення вірша, можна використати піктограму (кожний рядок потрібно малювати окремо, тобто рядочками, так як записаний вірш), або мнемотаблицю, яку потрібно підготувати заздалегідь.

Методика роботи з піктограмою має наступні етапи:

- 1) читання вірша учнями;
- 2) використовуючи низку мнемотехнічних прийомів учні «малюють» вірш;
- 3) читання вірша учнями, без тексту спираючись на створені асоціативні малюнки;
- 4) пришвидшування темпу читання;
- 5) виразне читання вірша учнями за асоціативними малюнками;
- 6) читання вірша напам'ять опираючись на власні асоціативні образи.

Мнемотаблиця – це графічне або частково графічне зображення персонажів казки, явищ природи, певних дій та ін. шляхом виділення головних смислових ланок сюжету оповідання. Головне – потрібно передати умовно-наочну схему, зобразити так, щоб намальоване було зрозуміло дітям

Так, використовуючи мнемотаблиці під час вивчення віршів, прислів'їв, скоромовок, складання розповідей, текстів-описів тощо, в молодших школярів не лише формується позитивне ставлення до навчання, а й відбувається підвищення ефективності роботи і навіть малоактивні та діти з невисоким рівнем уваги зосереджено запам'ятовують малюнки та образи, що позначають потрібне слово.

Прийом мнемотехніки «Візуалізація», доцільно використовувати під час вивчення літер, або цифр. Пропонується «оживити» літеру за допомогою власного тіла, намалювати, зліпити її, погратися з нею, озвучити. Ці образи набагато легше, швидше запам'ятовуються і залишаються у пам'яті на все життя. Паралельно можна застосовувати різні види пам'яті: зорову, слухову(збережений

слух), смакову... Тобто літери можна «посмакувати», «понюхати», «почути».

Наприклад:

- якою на смак може бути літера «А»? «А», має смак апельсина, абрикоса, айви та інші. Головне, щоб асоціації добирали самі учні;
- під час вивчення літери «Ч», у коробку можна покласти зубчик часнику й дати учням понюхати;
- під час вивчення літери «Б», можна «пограти» на барабані.

Учні, виконуючи певні завдання, відчують себе важливими, й завжди в центрі уваги.

На уроках математики використовую диференційовані картки для індивідуального усного обчислення. Це активізує роботу кожного учня, економить час, підвищує ефективність процесу оволодіння знаннями, розвиває самостійні обчислювальні навички школяра. В той же час, вчитель має змогу проконтролювати кожного учня, перевірити рівень сформованості обчислювальних навичок за певною вивченою темою.

Під час руханки, наприклад, дітям пропонується порахувати від 1 до 30, при цьому числа які мають трійку не називають, а плескають в долоні. Якщо хтось, з якихось причин допустився помилки, рахунок починаємо спочатку від учня який помилився.

Для ефективного засвоєння нумерації чисел першого десятку, створення в учнів ситуації успіху, можна використовувати авторську методіку Г.Чепурного «Числа та їх таємниці», суть якої полягає в поданні цифрової інформації в образно-ігровій формі із використанням спеціальних тренажерів, ігор, зошита-розмальовки, казки. Такий підхід допомагає знизити хвилювання під час навчання, сприяє формуванню навичок самонавчання, а також розвитку зв'язного мовлення, логічного мислення, збагаченню словникового запасу. Розробки на основі мнемотехнології не замінюють, а полегшують усі традиційні форми навчання, природним шляхом залучають першокласників до набуття початкових знань, умінь і навичок роботи з інформацією, а методичний комплекс — це шлях

цікавого та всебічного розвитку дитини засвоєння складу числа.

Також є ще один прийом мнемотехніки - «*Практичне застосування*». Усім відома піраміда засвоєння знань, відповідно до якої лекція засвоюється на 5%, читання-10%, аудіо та відео демонстрації -20%, групове обговорення -50%, практичне застосування - 75%, навчання інших - 90%.

Саме тому, найефективнішими формами навчання є практичне застосування засвоєної інформації, а ще кращою формою є навчання інших. Тому створення ситуації, де учень спробує себе у ролі «маленького вчителя» дуже ефективно. А створивши ситуацію успіху для дитини, ви тим самим, вмотивуєте її, й самі, на хвилинку, побудете у ролі учня й отримаєте неабияке задоволення.

Використання прийомів мнемотехніки допомагає розширювати словниковий запас дітей з порушеннями слуху, розвивати навички словотворення, закріплювати правильну звуковимову, уміння працювати за зразком, правилами, слухати дорослого й виконувати його інструкції.

Таким чином, упровадження технологій мнемотехніки в сучасну освіту є актуальним, тому що:

- методики мнемотехніки належать до здоров'язберігаючої технології;
- вони сприяють поліпшенню ефективності засвоєння нової інформації;
- розвивають комунікативні та пізнавальні здібності особистості;
- розвивають творче, логічне й образне мислення.

При роботі із даною мнемотехнічною методикою, ми легко і доступно зможемо засвоїти великий обсяг нової інформації та надовго її зберегти у нашій пам'яті. Процес навчання за даною методикою стає для учнів не тільки мотивованим та продуктивним навчанням, але й цікавою грою, розкриттям індивідуального та групового творчого потенціалу.

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. 240с.

2. Зіганов М. Мнемотехніка. /М.Зіганов, В. Козаченко // - 2000, Освіта.

3. Г.А.Чепурний. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти: навчально-методичний посібник /– Тернопіль: Мандрівець, (2013, 2014) 2015.

4. Г.А.Чепурний. Числа та їх таємниці. - Вінниця: Розвиток, 2020.

Стацюк Наталія Валеріївна,
музичний керівник КЗ «Вознесенська спеціальна школа» МОР
м. Вознесенськ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сьогодні в умовах трансформаційних змін українського суспільства гострою та актуальною є проблема пріоритетності навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, їх становлення як особистості та забезпечення їх всебічного розвитку. Обравши вектор європеїзації та інтеграції в європейській освітній простір, наша держава активно запроваджує концепцію інклюзивного навчання, що виступає ключовою формою здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами та їхньої соціалізації, побудованої на принципах гуманізму, дитиноцентризму та педагогічного партнерства. У цьому контексті особливого значення набуває важливість організації ефективної корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, використання дієвих інноваційних методів корекції, серед яких чільне місце належить музичному мистецтву.

Різні аспекти питання практичного застосування методів та прийомів музичного мистецтва в корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями розглядалися в наукових працях С. Гриці, І. Зязюна, А. Іваницького, Н. Квітки, Л. Коваль, О. Росовецького, О. Рудницької, М. Стельмаховича, К. Стеценка, Л. Українки та ін.

Основна проблема розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями – це наявність труднощів в освоєнні ними навколишнього світу, що, у свою чергу, призводить до виникнення у таких дітей низки емоційних проблем: страху, плаксивості, тривожності, замкнутості та невпевненості в собі. Тому основним завданням у музичній діяльності є необхідність оздоровлення дітей, причому не тільки з позиції фізіології, але й з позицій музично-естетичної спрямованості, що дозволяють впливати на морально-психологічний стан дитини, оскільки здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями безпосередньо пов'язане з їхньою душевною рівновагою та емоційним благополуччям [4].

Варто наголосити на тому, що корекційна робота з дітьми з порушеннями когнітивного розвитку здійснюється шляхом їхньої участі в різних видах музичної діяльності, що протікає на основі розвитку сенсорних процесів та формування адекватних реакцій на звучання музики.

Головною метою музичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є: оздоровлення дітей та усунення недоліків емоційно-вольової сфери; розвиток естетичного сприйняття, збагачення уявлень та формування почуттів ритму; розвиток рухів; виховання впевненості у своїх силах, витримки, вольових рис характеру, реалізація яких знаходить свій прояв у певному виді музичної діяльності; нормалізація психічних процесів та властивостей (пам'яті, уваги, мислення, регуляції процесів збудження та гальмування); зміцнення та тренування рухового апарату; розвиток рівноваги, свободи рухів; зняття зайвої м'язової напруги, розвиток спритності сили руху [1, с. 6-7].

Сприйняття дитиною з інтелектуальними порушеннями музики надає їй дієву допомогу у вирішенні естетичних і корекційних завдань, вона збагачує емоційну сферу дитини, розширює її кругозір, впливає на розвиток мовлення та формування особистості.

При цьому важливою умовою оздоровчої роботи є формування у дітей художніх та музичних вражень за допомогою ознайомлення їх із зразками світової художньої культури, у тому числі із класичною музикою. Так, відповідно до проведених досліджень (О. Білявська, О. Гапончук, Л. Римцова, О.

Сергійчук та ін.), класична музика сприятливо впливає на фізичні процеси організму, сприяє розвитку пам'яті, уваги, уяви, розвиває духовні та душевні якості особистості. Вона має високий ступінь впливу на емоційну сферу дитини. Це відбувається через вплив музики на центральну нервову систему. Слухання музики допомагає дитині увійти до потрібного емоційного стану [1, с. 15].

Наприклад, повільні діти з інтелектуальними порушеннями потребують стимулюючої музики, яка б підвищувала збудження в корі головного мозку та стимулювала б загальний життєвий тонус. Це музичні твори рухливого, швидкого характеру («Сміливий вершник» Шумана, «Марш дерев'яних солдатиків», «Нова лялька», «Вальс квітів» П. Чайковського та ін.) [5].

Розгальмовані (гіперактивні) діти заспокоюються музикою помірною темпу, що знижує збуджений стан кори головного мозку («Жайворонки» І. Глінки; «Лебідь» Сен-Сана; «Серенада» Шуберта; та ін.).

Слухання музики є самостійним видом музичної діяльності. Разом з тим воно лежить в основі всіх інших видів, тобто по суті є провідним. Діти з інтелектуальними порушеннями вчать слухати і розуміти музику, відчувати характер, настрій музичного твору, висловлювати своє ставлення до неї у вигляді образотворчої, танцювальної, пісенної творчості.

Важливим напрямом у корекційній роботі є співи, які використовуються як один із ефективних засобів освітньої реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями. У процесі навчання співу, з одного боку, формується вокальна, виконавська культура, яка є складовою музичної та художньої культури, з іншого – здійснюється корекція наявних вторинних порушень у розвитку дитини.

Спів допомагає у вирішенні пізнавальних, виховних та корекційних завдань у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, а саме сприяє [4, с. 16]: 1) формуванню основ співочої вокально-хорової культури; 2) розвитку художньо-естетичного смаку, залучення до виконавчої діяльності; 3) розвитку вокального слуху, вміння розрізняти правильний та неправильний спів, висоту звуків, їх тривалість, вміння слухати себе під час співу; 4) засвоєнню через спів

морально-естетичних цінностей та формуванню здатності до співпереживання, вміння розрізняти добро і зло, поважати працю, дбайливо ставитися до природи тощо.

Більше того, спів сприяє розвитку психічних процесів особистості (уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо); розширенню кругозору; нормалізації діяльності периферичних відділів мовленнєвого апарату (дихального, артикуляційного, голосоподібного); розвитку мовлення за рахунок розширення словника та поліпшення вимовної сторони (звуковимови та ритміко-мелодійної сторони мовлення: темпу, ритму, тембру, динаміки); допомагає виправленню низки мовленнєвих порушень (невиразної вимови, проковтування закінчень слів) тощо [2, с. 2].

Особливо ефективним є хоровий спів, оскільки він поєднує дітей, зберігає умови для емоційного музичного спілкування. Крім того, він особливо корисний для депресивних та загальмованих дітей, адже в умовах спільного співу добре почуваються і невпевнені у собі діти з інтелектуальними порушеннями (спільний приклад їх надихає). А рухливих дітей, навпаки, хорові співи роблять більш врівноваженими.

Слід зазначити, що заняття хорової діяльністю виховують культуру спілкування, поведінки, колективізму, тобто створює умови для формування моральних якостей дитини. Спів розвиває комунікативні здібності, позитивно впливає на психофізичний стан дитини з інтелектуальними порушеннями, звільняючи її від внутрішньої напруги [5]. У ході корекційної роботи доцільно залучати дітей до підспівування фраз, звуконаслідування, намовляння.

Одним із найважливіших завдань музичного мистецтва як засобу корекції дітей з інтелектуальними порушеннями є розвиток ритмічних рухів. Так, здійснення рухів під музичний супровід сприяє як творчому та музичному розвитку дітей, так і забезпечує фізичне виховання та лікування при різних патологіях. Зокрема заняття ритмікою сприяють корекції постави, розвитку координації рухів, переключення з одного виду рухів на інший, сприяють розвитку почуття ритму, музичного слуху та смаку [5]. Більше того, в процесі

участі дітей з інтелектуальними порушеннями у колективних танцях, іграх відбувається формування почуття партнерства, складаються особливі стосунки з однолітками. Музично-ритмічні рухи та танці сприяють емоційному та психофізичному розвитку дітей.

Варто зазначити, що під час корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями існує можливість поєднання ритміки з багатьма іншими напрямками (логоритмікою, малюванням, музикотерапією, фізкультурою, риторикою тощо), загальною властивістю яких є тісний зв'язок руху – мовлення – музики [3, с. 3]. Наприклад, доцільно використовувати координаційно-рухливі та пальчикові ігри, ритмо-мовленнєві фонематичні вправи, елементарне музикування.

Таким чином, музичне мистецтво є ефективним засобом в корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, який сприяє процесу соціалізації дітей, нормалізації їх психоемоційного стану, виступаючи способом невербальної комунікації та одним із можливих способів пізнання світу. За допомогою музики діти з порушеннями когнітивного розвитку здатні почути та відчувати все різноманіття навколишньої дійсності, мають змогу пізнати своє Я, увійти у світ дорослих, повноцінно існувати та взаємодіяти у ньому.

Список літературних джерел

1. Білявська О., Гапончук О., Полтавченко Л. Музичну освіту – дітям з особливими освітніми потребами . Психолого-педагогічний супровід та основи інструментального виконання дітей з особливими потребами / відпов. ред. В. Зінченко. Київ: ДНМЦЗКМО, 2019. 166 с.

2. Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. *Вісник Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України*. 2018. № 8 (10). С. 1–6.

3. Квітка Н.О. Музична терапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. *Вісник Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України*. 2019. № 10 (12). С. 2–6.

4. Кошель В.М., Новик М.В. Використання музикотерапії в умовах

освітнього процесу закладів дошкільної освіти: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методистів, вихователів закладів дошкільної освіти, музичних керівників та батьків дітей дошкільного віку. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2020. 84 с.

5. Ярошенко І. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. 2021. URL: <https://muzika-dityam3.webnode.com.ua/muzikoterapiya-u-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami/>

Супрун Микола Олексійович,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри спеціальної освіти МНУ
імені В. О. Сухомлинського,
м. Миколаїв, Україна

СЛОВО ВДЯЧНОСТІ АКАДЕМІКУ ВІТАЛІЮ ІВАНОВИЧУ БОНДАРЮ (ДО 85-РІЧНОГО ЮВІЛЕЮ)

Бондар Віталій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Заслужений працівник народної освіти України, народився 20 жовтня 1938 року в с.мт Нова Водолага Харківської області.

Як наголошує доктор психологічних наук, професор Д. І. Шульженко, Віталій Іванович у 1960 році склав вступні іспити на дефектологічне відділення педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (нині Український державний університет імені Михайла Драгоманова). Після закінчення інституту (1965 р.) його, як одного з кращих студентів і голову профкому залишають працювати на факультеті. Педагог-науковець невдовзі серйозно заявив про себе не лише в Києві, а й у Москві, Ленінграді, Шауляї (Литва), Німеччині, Чехії, виступивши з оригінальними педагогічними розробками з проблем трудового навчання учнів спеціальних навчальних закладів [2, с. 47]. Навчався в аспірантурі Науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР в Москві, де й захистив кандидатську дисертацію (1971 р.) на тему: «Влияние характера обучения на формирование двигательных трудовых навыков у учащихся младших классов вспомогательной

школы». Дане дослідження мало велике значення для удосконалення змісту, організації та методики трудового навчання, формування системи конкретних трудових умінь і навичок, розвитку технічної творчості, виховання культури праці, корекції та розвитку психічної сфери учнів.

Результати дослідження у подальшому знайшли відображення у монографії «Психология формирования трудовых умений школьников» (1980 р., у співавторстві) і навчальних посібниках «Трудовое обучение во вспомогательной школе» (1981 р.) та «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984 р.).

У 1972 – 1974 роках Міністерством освіти України був відряджений на Кубу, де працював радником міністра освіти з питань дефектології. Повернувшись з Куби, В. І. Бондар працював доцентом кафедри олігофренопедагогіки, заступником декана, деканом дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. У стінах цього закладу вчений підготував докторську дисертацію на тему: «Розвиток теорії і практики професійно-трудоного навчання учнів допоміжних шкіл України (1917 - 1990 рр.)». Це був вагомий внесок у теорію та історію української дефектологічної науки, який не втратив своєї значущості по сьогоднішній день.

У дисертації розкрито залежність якості навчання і виховання розумово відсталих учнів від поглядів учених-дефектологів і вчителів-практиків на їхні навчально-пізнавальні можливості, які на різних етапах розвитку дефектології і допоміжної школи змінювалися як у бік недооцінки, так і в бік перебільшення трудових можливостей учнів, що негативно позначалося на змісті програм, методах навчання і формах професійної підготовки учнів.

Як уже наголошувалось, особливим етапом у становленні вченого був захист докторської дисертації, присвяченої дослідженню теорії та історії трудового виховання у допоміжній школі. Результати дослідження В. І. Бондаря слугують концептуальним орієнтиром для розробки варіативних навчальних планів, програм і підручників для учнів допоміжної школи, а також для підготовки навчально-методичних посібників і рекомендацій для вчителів-

дефектологів. Положення і висновки дисертації використані для удосконалення структури системи професійно-трудового навчання з метою поліпшення соціально-трудової адаптації випускників допоміжної школи. Віталій Іванович проявив себе не лише послідовним дефектологом-пошукувачем, але й системним дослідником історії та філософії дефектологічної науки.

Після створення в Україні Академії педагогічних наук, В. І. Бондаря обрано першим директором Інституту дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України), з 1993 по 2009 роки, де він підготував плеяду талановитих українських вчених-дефектологів, які продовжують наукові дослідження теорії та історії корекційної педагогіки, спеціальної психології, методик викладання навчальних дисциплін в школах для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Як слушно зазначає учень академіка, професор В. А. Гладуш, учні В. І. Бондаря знаменують собою потужну наукову школу, що охоплює різні галузі дефектологічної науки [1, с. 55].

Зазначимо, що упродовж п'ятнадцяти років під його керівництвом Інститут спеціальної педагогіки НАПН України досяг значних успіхів і одержав визнання провідного в Україні та за її межами наукового центру з проблем психолого-педагогічної діагностики, корекційного навчання, виховання учнів. Зміцнився кадровий потенціал інституту, відкрито нові наукові підрозділи, встановлено та розвинуто міжнародні зв'язки і наукове партнерство з вченими-дефектологами Росії, Білорусі, Казахстану, Канади, Голландії, Польщі та інших країн.

Вагомим науковим досягненням В. І. Бондаря та творчого колективу Інституту став науковий пошук і розробка нової методології корекційної спеціальної педагогіки освіти, на засадах якої створено «Концепцію спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу», «Державний стандарт спеціальної освіти» та «Концепцію реабілітації дітей-інвалідів і дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями». У проекті закону України «Про спеціальну освіту» та названих

документах і матеріалах обґрунтовано необхідність перегляду історичного підходу як до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту підготовки учнів до майбутнього самостійного дорослого життя, так і до державних органів, суспільства і педагогічної громадськості з метою посилення інтересу до потреб спеціальної освіти.

В. І. Бондар значно збагатив зміст і обсяг поняття «соціальна зрілість», яке розглядає з точки зору не тільки зовнішніх проявів особистості, а й її внутрішніх якостей, що стають визначальними у процесі взаємодії суб'єкта і середовища. Основними показниками соціальної зрілості особистості, на його погляд, виступають: рівень сформованості морально-етичних якостей, які характеризують ступінь усвідомленості соціальної активності та розуміння її проявів у різних видах діяльності; рівень розвитку мотивації соціальної активності, ступінь оволодіння спеціальними знаннями, уміннями й навичками як необхідними компонентами соціально-трудової зрілості, рівень розвитку творчої самодіяльності, ініціативи, відповідальності, цілеспрямованості тощо

Здобутки вченого становлять понад 450 наукових праць, присвячених різноманітним аспектам навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку. Це монографії, підручники, посібники, наукові статті, опубліковані у вітчизняній і зарубіжній пресі. Як уже зазначалося, загальне значення визначення отримали такі праці: «Психологія формування трудових умінь учасників» (1980 р.); «Трудове обучение в вспомогательной школе» (1981 р.); «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984 р.); «Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності» (1988 р.); «Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи» (1996 р.); «Фізика: Підручник для 8 класу допоміжної школи» (2002 р.); «Фізика та побутова хімія: Підручник для 9 класу допоміжної школи» (2003 р.); «Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці» (2005 р.); «Історія олігофренопедагогіки» (2007 р.); «Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи» (2008 р.).

У процесі роботи над вибором змісту навчальної програми та підручників

з фізики бралось до уваги сучасне наукове розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини, її інтеграції в суспільство.

Обіймаючи посаду директора Інституту спеціальної педагогіки НАПН України В. І. Бондар приділяв велику увагу розвитку міжнародних зв'язків у галузі спеціальної освіти. Він був ініціатором наукового партнерства Інституту спеціальної педагогіки НАПН України з Українським центром засобів розвитку Коледжу імені Грента МакЮена та Університетом провінції Альберти (Канада), Академією спеціальної педагогіки (Польща), з якими підписано угоди про співпрацю, зокрема, організацію щорічних міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій в галузі дефектології.

Перейшовши у лютому 2009 року на роботу до Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на посаду професора кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології, В. І. Бондар продовжував активну експериментально-пошукову діяльність в якості директора Науково-дослідного центру інклюзивної освіти ІКПП.

На етапі становлення інклюзивної освіти, на думку В. І. Бондаря, не можна механічно переносити досвід інших країн без врахування специфікосоціально-психологічних чинників, зокрема, етнопсихології кожного регіону України, рівня готовності суспільства до спільного навчання дітей з психофізичними порушеннями та здоровими однолітками у школі. Ефективність інклюзивної освіти залежить не лише від фахової підготовки спеціалістів-дефектологів, але й значною мірою від ставлення до неї суспільства.

Ознайомлення із життєвим шляхом та науковим доробком академіка Віталія Іванович Бондаря дає підстави для ствердження, що його постать займає знакове місце в когорті сучасних вчених-дефектологів як України так і світової дефектологічної спільноти. Діапазон ідей вченого заслуговує на творче осмислення й використання як його сучасниками так і прийдешніми поколіннями дослідників.

Список літературних джерел:

1. Гладуш, В. А. (2013) Внесок академіка В. І. Бондаря та його наукової школи в теорію та історію спеціальної педагогіки та психології. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. №24 С. 55-60.
2. Супрун, М. О. (2023) Мої науково-педагогічні стежки - вибрані публікації. Київ: Аксіома. 344 с. pdf - Опублікована версія [Download \(12MB\)](#)
3. Супрун, М. О. (2018) Педагогіка: *підручник*. К.: Аксіома. 400 с.
4. Шульженко, Д. І. (2014) Віталій Іванович Бондар. *Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти: навчальний посібник / за редакцією І. П. Колесника, Г. С. Пionтківської*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 47-55.
5. Suprun, N. (2011) Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. *Proceedings of the Kiev Theological Academy*. No.15. P. 323-333.
6. <https://youtu.be/kcmsfT4tz4k> Посилання на передачу «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві» із М. О. Супруном. Тема: Інклюзивна освіта.
7. <https://youtu.be/SDI9--SbWSQ> Посилання на передачу «Камо грядеши» із М. О. Супруном. Тема: Інклюзивна освіта.

Сухарєва Лариса Анатоліївна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

З початком повномасштабного вторгнення Російської Федерації на територію України заклади освіти перейшли на дистанційне навчання. Більшість педагогів були вже дещо підготовленими до таких нововведень враховуючи досвід пандемії коронавірусу. Попри це особливої уваги заслуговує організація дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах війни.

Згідно з «Положенням про дистанційне навчання»: дистанційне навчання визнається як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [1].

Організація дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається з урахуванням нормативно-правової бази, а саме: Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну середню освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»; Наказу МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», Наказу МОН України «Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти», Наказу МОН України «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти», Наказу МОН України «Про затвердження Типових штатних нормативів навчально-реабілітаційних центрів»; Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про спеціальну школу» та

«Положення про навчально-реабілітаційний центр»; Листа МОН України «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році»; Рекомендацій МОН України «Щодо організації освітнього процесу у 2023/2024 році» тощо.

Під час організації дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану особливої уваги заслуговує залучення додаткових технологій дистанційного навчання при здійсненні всіх видів підготовки з урахування особливостей розвитку дітей.

Організація дистанційного навчання для таких дітей відбувається з допомогою наступних засобів комунікації:

- Офіційного сайту закладу освіти.
- Створення групових чатів в різних месенджерах (Viber, Telegram, WhatsApp).
- Онлайн платформи – ZOOM, Google Meet, Google Classroom.

Адміністрація закладу створює робочу групу, яка займається розробкою практичних рекомендацій для педагогів та батьків дітей, які мають інтелектуальні порушення.

Головною особливістю при навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями є те, що вони значно довше адаптуються до дистанційного навчання. Полегшити цей процес можливо з допомогою активного залучення батьків до співпраці, адже для того, щоб у дитини з особливими освітніми потребами формувалися компетентності і вона змогла їх застосовувати у житті їй потрібна допомога дорослих.

Реалізація дистанційного навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах воєнного стану можлива з допомогою наступних напрямків роботи:

1. Онлайн уроків.
2. Корекційно-розвивальних онлайн занять.
3. Постійного консультування батьків.
4. Моніторингу виконання завдань.

5. Постійного зворотного зв'язку.

Дистанційне навчання буде ефективним якщо враховувати наступні умови:

- Дотримуватися режиму дня.
- Налагоджувати тісну співпрацю з батьками.
- Забезпечувати дітей додатковими матеріалами.
- Проводити моніторинг успішності та аналіз навчальної діяльності.
- Взаємоузгоджувати системний психолого-педагогічний супровід

командою фахівців.

Т. Холодова вважає, що під час проведення уроків у дистанційному форматі для дітей з інтелектуальними порушеннями присутність батьків є обов'язковою, хоча вона може бути: пасивною, частковою або непомітною [2, с. 34].

На думку Ю. Дмитренко під час організації дистанційного навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями доцільно дотримуватися наступних принципів:

- Принципу інтерактивності. Усі діти мають навчатися разом, але з допомогою комп'ютерно-інформаційного середовища. Тобто дитина з інтелектуальними порушеннями має продовжити контактувати з друзями, однокласниками, учителем.

- Принципу диференціації. Дистанційне навчання передбачає навчання за можливостями кожного з учасників навчального процесу, тут застосовуються технології різнорівневого навчання.

- Принципу індивідуального підходу. Обов'язково треба враховувати форму порушення дитини можливості її комунікації для того, щоб вона ефективніше продовжила навчання.

- Принципу пластичності. Навчання має відбуватися в необхідному темпі дитини. Якщо одна дитина з інтелектуальними порушеннями швидко адаптувалася до онлайн-уроків, може висидіти їх, то іншій дитині буде складно адаптуватися і вона може не зрозуміти, що відбувається подальше навчання і що

на моніторі – це все живі люди, які його раніше бачили, яких він добре знає. Тож треба враховувати темп дитини [2, с. 58].

Діти з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень активності та сприйняття, їхні нагальні потреби та емоційні прояви не розпізнаються, а отже, не розуміються і не контролюються дитиною. Такі діти часто демонструють ознаки дистресу. Відсутність аргументації та критичного мислення обмежує здатність дитини аналізувати власну поведінку. Діти з

порушеннями інтелекту мають проблеми з соціальною адаптацією та розвитком інтересів. Багато з них мають проблеми з фізичним розвитком, артикуляцією і моторикою, пізнавальними і психічними процесами, сприйняттям, пам'яттю, словесно-логічним мисленням. Тому для розвитку когнітивної сфери дитини слід дотримуватися наступних загальних рекомендацій:

1. **Сприйняття:** поділ складного матеріалу на частини; збільшення часу, необхідного для розуміння завдання; уповільнення темпу викладу; використання наочних елементів; активізація знань дітей для використання власного досвіду; порівняння сприйнятого зі зразком.

2. **Увага:** допомагає перевірити правильність виконаних дій; тренує здатність до самоконтролю; сприяє вмінню порівнювати власну роботу зі зразком.

3. **Пам'ять:** мінімум нових термінів і понять на уроці; поділ матеріалу на частини; повторення матеріалу; закріплення вивченого матеріалу за допомогою картинок; емоційна пам'ять з поступовим переходом до словесно-логічної.

4. **Мислення:** зменшення обсягу матеріалу, спрощення інформації для засвоєння; навчання практичному застосуванню знань; поділ складних тем на частини; поступовий розвиток вміння порівнювати, користуватися планом, інструкціями, схемами тощо

5. **Інтелектуальна сфера:** врахування індивідуальних особливостей дитини відповідно до її здібностей; урізноманітнення методів і прийомів навчання; створення умов, що сприяють навчанню та запобігають втомі.

На завершення хочемо наголосити, що до кожної дитини з інтелектуальними порушеннями під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану має бути застосований індивідуальний та диференційований підхід, тобто з урахуванням когнітивних здібностей та психоемоційного стану дитини. Завдання мають бути доступними та зрозумілими, а навчальний матеріал – подаватися невеликими порціями, з урахуванням мовних та комунікативних можливостей і потреб дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список літературних джерел:

1. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
2. Васильєва Н. В. Організація дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Полтава: ПОППО, 2021. 65 с. URL: <https://ed.poippo.pl.ua/handle/022518134/554>

Сухіна Ірина Вячеславівна,
канд. псих. наук, ст. наук. сп.,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЕДУКАЦІЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Наразі нам усім доводиться жити в умовах кризових викликів сьогодення. У цьому зв'язку батьки дітей з ООП, які тісно стикаються з наслідками війни, потребують психологічної допомоги. Одним з таких напрямів психологічної допомоги є психоедукація.

Психоедукація – це пояснення і донесення до людей необхідної інформації про психічне здоров'я, психологічні проблеми та їх наслідки для особистості.

Психоедукація включає в себе пояснення природи травми, розуміння проявів, симптомів і реакцій на стрес та розуміння того, що з людиною відбувається у кризовій ситуації. Вона полягає в аналізі, поясненні етапів психологічних змін, навчанні виявляти та використовувати власний особистий

ресурс в досягненні психоемоційної стабільності.

Психоедукація є важливою для близького оточення, оскільки рідні можуть бути підтримкою та сприяти зціленню особи, яка пережила травму.

Навчання родичів та близьких слухати, розуміти та допомагати може створити більш сприятливу атмосферу для відновлення та спільного подолання труднощів.

Психоедукація батьків дітей з ООП передбачає висвітлення проблематики ПТСР, а саме: поняття про травму, тригери, розвінчання міфів про ПТСР, створення безпечного простору для постраждалої людини.

Якщо людина зіткнулася з проблемами у відновленні після травми, і негативна симптоматика, пов'язана з травмуючими подіями, триває більше 3-х місяців або навіть погіршується з часом, може розвинути посттравматичний стресовий розлад.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) представляє собою складне психічне порушення, яке виникає внаслідок пережитих травматичних подій. Це стан, при якому змінюється спосіб мислення, почуття та поведінка особи, що може спричинити серйозні труднощі в її житті та здатності до нормального функціонування.

У проведенні психоедукації ключова роль належить психологу чи психотерапевту. Фахівцю важливо бути готовими до можливості зіткнення з недовірою, скептицизмом, відстороненням, знеціненням і навіть агресією з боку тих, хто переживає наслідки травми. Іноді потрібно набагато більше часу, щоб відновити довіру до фахівця, встановити взаємовідносини, які дозволять поступово розповісти про складні та болісні переживання, якими важко поділитися з іншими.

Такі взаємовідносини створюють безпечний простір для постраждалої особи, допомагаючи їй знизити потребу в захисних механізмах, які можуть бути використані для уникнення болісних емоцій. Це дає можливість отримувати підтримку і допомогу на шляху до опрацювання негативних емоційних станів. Цей процес сприяє покращенню навичок самодопомоги та виробленню стратегій

копінгу, які допомагають впоратися зі стражданнями.

Важливо розуміти, що відновлення довіри та побудова сприйнятливих стосунків є ключовими елементами для успішної психологічної підтримки травмованих осіб. Це процес, який вимагає часу, терпіння та професійного підходу, але він є фундаментальним для до відновлення.

Таким чином, робота психолога щодо психоедукації батьків дітей з ООП включає пояснення природи травми, розуміння проявів, симптомів і реакцій на стрес та розуміння того, що з людиною відбувається у кризовій ситуації. Вона полягає в аналізі, поясненні етапів психологічних змін, навчанні виявляти та використовувати власний особистий ресурс в досягненні психоемоційної стабільності. Також передбачається, що психоедукація має включати різноманітні рекомендації, надання інформації про те, до кого і куди та заякими видами допомоги можна звертатися. Отже, такі знання можуть допомогти батькам дітей з ООП з розумінням поставитися до свого стану і легше пережити травматичні події забезпечивши успішність психологічної реабілітації.

Список літературних джерел:

1. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посіб. / З. Г. Кісарчук, Я.М.Омельченко, Г.П.Лазос, Л.І.Литвиненко, Л.Г.Царенко; за ред. З.Г.Кісарчук. – К.: Логос, 2015. – 207 с.
2. Уварова С.Г. Психологічна допомога в кризових ситуаціях / С.Г.Уварова, Н.Г.Бойченко, С.О.Гришкан, Н.М.Улько – К.: ПВНЗ МІГП, 2016. – 248 с.

Суятинова К. Є.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Криворізький державний педагогічний університет
Кривий Ріг, Україна

ОЦІНКА ПОТРЕБ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Проблема становлення особистості дитини була і залишається однією з важливих проблем у різних наукових дослідженнях. Протягом дошкільного віку дитина залучена у різні види діяльності (спілкування, предметна діяльність, ігрова діяльність та ін.), стає учасником різноманітних соціальних зв'язків, встановлює міжособистісні стосунки. Історія розвитку *Homo sapiens* започаткувала наукову проблему співвідношення в людині біологічного та соціального. Проте єдиної думки на сучасному етапі не існує, адже в психіці людини простежується єдність біологічних і соціальних умов, де провідна роль належить соціальному середовищу, що забезпечує соціалізацію особистості шляхом навчання та виховання.

Метою дослідження є розкриття сутності впливу факторів на розвиток дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП), специфіки здійснення оцінки потреб дітей з ООП.

Широким поняттям, яке використовується й у психолого-педагогічних науках є «розвиток». Основними закономірностями розвитку психіки людини є наступні: нерівномірність, гетерохронність, сенситивні періоди, інтеграція, пластичність, компенсація, вікові кризи, новоутворення та ін. Одним із факторів психічного розвитку є біологічний, коли спадковість, вроджені особливості, процес дозрівання нервової системи закладають підґрунтя розвитку ще ненародженої дитини. Соціальний фактор психічного розвитку особистості свідчить про суспільні умови, культуру, оточення, цінності, норми та правила, зразки поведінки, тобто всього того, з чим контактує людина після народження в ході становлення своєї особистості. Взаємодія біологічного та соціального факторів реалізується через активність, яка виступає умовою і результатом

психічного розвитку індивіда. Джерелом психічної активності є потреби. Найважливішими потребами є соціогенні, які породжуються життям дитини в соціумі [4, с. 35].

Найперші агенти задоволення потреб дитини це батьки або законні представники, які їх замінюють. Потреби дитини – це ті важливі умови, які відіграють основну роль у підтримці функціонування організму дитини та розвитку її як особистості [5, с. 39]. Усі потреби дитини фахівці об'єднали в три групи:

- *біологічні* потреби (повноцінне харчування, належний відпочинок й фізичне навантаження, адекватні віковому періоду та рівню розвитку дитини), задоволенню яких сприяють: фізичне здоров'я дитини, відповідальний догляд за нею, організація здорового способу життя;

- *психологічні* потреби дитини (розвиток психічних процесів, емоційної сфери, самоусвідомлення й самореалізація, гендерна орієнтація), задоволенню яких сприяють: відчуття любові, захищеності, постійної турботи, розумова активність дитини, отримання достовірної інформації, вільний доступ до джерел знань, можливість розвивати здібності;

- *соціальні* потреби дитини (постійні теплі відносини з батьками або особами, які їх замінюють, братами і сестрами, іншими членами родини, спілкування та взаємодія з ними; співчуття, підтримка й допомога, дружба, незалежність та свобода вибору) [5, с. 41-42].

Науковці вказують, що негативне батьківське ставлення, неадекватна організація спілкування з дитиною, прояви авторитаризму, гіперопіки чи байдужості сприяють порушенню задоволення потреб дитини [2, с. 15]. Одним із найважливіших моментів процесу оцінки потреб дитини та її сім'ї є оцінка сильних сторін і здатностей членів сім'ї. А тому оцінка потреб має спиратися на позитивний потенціал дитини та її сім'ї [2].

Даючи психолого-педагогічну характеристику або оцінку потреб дитини, ми враховуємо віковий період дитини та його особливості, характеризуємо соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність дитини на конкретному

віковому етапі, аналізуємо особливості вікової кризи, її причини, ознаки, новоутворення.

Зупинимось на тому, що кожна дитина має право на освіту. Діти з ООП за сучасними міжнародними законодавчими документами також мають право на освіту на засадах рівних можливостей. І першим таким документом, який містить концепцію інклюзії є Конвенція про права осіб з інвалідністю.

Визначено критерії для оцінки потреб дитини, які можуть бути корисними в освітньому процесі:

- емоційні симптоми,
- поведінкові реакції,
- інтерперсональні проблеми (взаємодія),
- про соціальна поведінка,
- зовнішні ознаки (вага, синці / подряпини, блідість /почервоніння,

прояви вегетативної системи, проблеми з диханням та інше) [3, с. 22-23].

Основним методом розуміння того, що дитині потрібна підтримка / допомога є метод спостереження, а також опитувальники, розроблені Міністерством освіти і науки України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України. Проводити роботу з дитиною з ООП повинні всі учасники команди психолого- педагогічного супроводу (КПСС) або переважна їх більшість. На думку Т. Бондар, запропонована методологія аналізу освітніх труднощів є актуальною, оскільки перехід до різнорівневої підтримки для української педагогіки новий [1]. Особливістю діяльності КПСС є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку дитини, оскільки кожна особистість є унікальною та неповторною. Завдання освітньої системи – знайти спосіб їх задовольнити, орієнтуючись на створення відповідного середовища – доброзичливого, приймаючого, мотивуючого, підтримуючого, розвивального, діючого на засадах рівності [3, с. 28].

На жаль, часто робота КПСС є неефективною з різних причин: нерозуміння своєї ролі в команді, неправильний розподіл обов'язків, недосконалість

керівництва командою, низький рівень партнерської взаємодії, відсутність фахівців команди супроводу, роль та значення батьків в команді та ін. Результативність, ефективність КПСС залежить від координованості дій усієї команди членів. Акцентуємо увагу на тому, що при оцінці потреб дитини необхідно визначати не тільки слабкі сторони, а й сильні. Проте сильні сторони не завжди легко визначити, бо більшість розглядають їх як щось буденне і не надає їм особливого значення. У пошуковій системі Гугл мало досліджень з проблеми визначення сильних сторін та здібностей тих чи інших порушень. Тож учасникам КПСС необхідно виявляти та враховувати в подальшій роботі всі інтереси, здібності, уміння дитини, поведінкові прояви.

Отже, дана публікація не вичерпує вирішення всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективами подальшого дослідження є продовження вивчення оцінки потреб дітей, розробка критеріїв оцінювання.

Список літературних джерел:

1. Бондар Т. Рівнева модель супроводу (підтримки) дітей з інвалідністю: досвід США. *Актуальні питання гуманітарних наук. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Випуск 47. Т. 1 URL : http://www.apfn-journal.in.ua/archive/47_2022/part_1/47-1_2022.pdf#page=283 (дата звернення 17.10.2023).
2. Зверева І. Д., Кияниця З. П., Кузьмінський В. О., Петрочко Ж. В. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики: Навч. посіб.: У 2-х част. Київ : «Кожній дитині», 2010. Част. І. 224 с.
3. Організація першого рівня підтримки для дитини в закладі загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник / КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР; за ред. О. С. Голентовської. Житомир : КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2022. 127 с.
4. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : колективна монографія / за науковою редакцією професора Л.О. Калмикової, професора Г.О. Хомич. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 472 с.,

5. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. у 2-х ч.; Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології / З. П. Кияниця, Ж. В.Петрочко. К. : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.

Тамоян Наталія Володимирівна,
сімейний психолог, педагог раннього розвитку,
керівник Спеціалізованого Центру Раннього Розвитку «Даун Синдром»,
м. Київ, Україна

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У РЕАЛІЗАЦІЇ ПОСЛУГИ РАНЬОГО СУПРОВОДУ

Послуга раннього супроводу – це міждисциплінарна сімейно-орієнтована допомога сім'ям, які виховують малюків від народження до 3 років, що мають порушення розумового, рухового, соціально-емоційного та комунікативного розвитку. Вона передбачає:

- підтримку родини в подоланні кризи, скорочення термінів прийняття дитини з особливостями розвитку;
- психолого-педагогічну, психокорекційну та психотерапевтичну допомогу батькам дітей раннього розвитку із ментальними порушеннями;
- допомогу родині у розвитку життєво-необхідних умінь та навичок у дитини;
- сприяння покращенню взаємодії малюка із членами родини та соціумом;
- розвиток власної комунікативної, педагогічної та психологічної спроможності та компетентності батьків як у системі раннього розвитку так і у подальшому навчанні своєї дитини;
- створення предметно-просторового та корекційно-розвивального розвивального середовища, яке враховує інтереси дитини та особливості її розвитку;
- створення загальної емоційної сімейної атмосфери, що допомагає створювати позитивний фон настрою без зайвої напруги, тривожності та гіперопіки дитини;

- підтримку родини та покращення розвитку дитини, покращення якості життя як дитини, так і родини в цілому;
- ранній розвиток, раннє втручання та супровід родин допомагає реалізувати право дитини на найкращий старт у житті;
- створення особливого типу комунікації «дорослий-дитина», що забезпечує підтримку, співпрацю, дотримання ритму, контакту, конгруентного особливостям дитини.

Дослідження підтверджують, що перші кілька років життя дитини є визначальними для її подальшого розвитку і впливають на її майбутнє. Важливо зробити внесок у розвиток дітей раннього віку. Це допомагає уникнути багатьох серйозних поведінкових, комунікаційних та соціальних проблем у майбутньому.

Своєчасне звернення до фахівців із раннього втручання та раннього супроводу у ранньому віці дитини охоплює:

- Раннє виявлення фізіологічних, біологічних та соціальних чинників ризику щодо порушення розвитку дитини і своєчасна їх корекція, в т.ч. співпраця з лікарями, направлення ними на додаткові діагностичні обстеження при виявленні порушень чи підозр на порушення, та корекція стану дитини (медикаментозно та за допомогою додаткових електронних чи механічних засобів);
- Інтенсивна допомога дитині у сензитивний період життя, коли мозок найбільш сприйнятливий та найбільше піддається впливу;
- Дитина має найвищі шанси запобігти появі обмежень як у функціонуванні сім'ї, так і в фізичному та психосоціальному розвитку;
- Створює умови для подальшої соціалізації дитини, входження в інтегративно-інклюзивній освітній простір, професійного орієнтування та знаходження своєї особистої професійної ніші та зони реалізації інтересів;
- Діти показують кращі досягнення та більшу кількість сформованих необхідних навичок у різних сферах життєдіяльності.

Реалізація послуги раннього супроводу включає в себе кілька етапів:

1. *Діагностичний:*

- a. Первинна зустріч із психологом для визначення потреб сім'ї;
 - b. Складання первинної ознайомчої соціальної анкети сім'ї, яка містить дані про склад родини, кількість та вік дітей тощо;
 - c. Анкета рівня розвитку дитини за кількома напрямками:
 - Сенсорний профіль;
 - Комунікативні навички та мовлення;
 - Самообслуговування та побутові навички;
 - Когнітивний розвиток;
 - Руховий розвиток;
 2. *Планування співпраці*
 - a. Ознайомлення із заповненими документами по родині;
 - b. Визначення потреб родини;
 - c. Командне обговорення для визначення найкращих шляхів вирішення складнощів у дитини та у родини;
 - d. Визначення напрямків роботи фахівців, регулярності та кількості зустрічей (тривалість між зустрічами підбирається індивідуально до кожної родини);
 - e. Складання індивідуального плану розвитку дитини. Кожна дитина пізнає світ та розвивається у своєму темпі і потребує різного обсягу зусиль з боку дорослих - фахівців, батьків і найближчого оточення. При її складанні враховують особливості розвитку дитини:
 - i. темп сприйняття,
 - ii. інтенсивність сенсорних стимулів,
 - iii. мовне навантаження,
 - iv. час реакції на стимул,
 - v. час утримання уваги.
 - vi. поступовість та враховування найближчого кола розвитку дитини.
- Це дає можливість створювати ситуацію успішності дитини та покращити її мотивацію до подальшої взаємодії та навчання.
- f. Складається кількома фахівцями різного напрямку, які залучені у

програму. В Спеціалізованому Центрі раннього Розвитку «Даун Синдром» у складі команди реалізації послуги раннього супроводу є наступні фахівці: корекційний педагог, сімейний психолог, нейропсихолог, логопед-дефектолог, сенсорний терапевт, реабілітолог.

г. Метою цієї програми є:

- i. Створення оптимального розвивального середовища для дитини;
- ii. Підтримка і сприяння подальшого розвитку дитини;
- iii. Абілітація порушень розвитку;
- iv. Профілактика як фізіологічних так і психологічних ускладнень;

3. *Надання послуги раннього супроводу*

a. Зустрічі родини із фахівцями

b. Заповнення журналів зустрічей та спостереження за дитиною, наданих рекомендацій, отриманих результатів. З цим журналом мають працювати всі фахівці, які проводять супровід цієї родини для впровадження міждисциплінарної командної роботи, для організації вивчення та закріплення навичок в різних ситуаціях та умовах.

c. Ведення щоденника розвитку дитини – ведуть разом батьки і фахівці, в якому фіксують набуття необхідних навичок в п'яти основних сферах розвитку дитини (комунікація, та напрямок подальшого розвитку

d. За необхідності корекція індивідуального плану розвитку

4. *Оцінювання*

Повторне діагностичне обстеження результати психолого-педагогічної та абілітаційної роботи з родиною та дитиною:

- a. Заповнення анкети розвитку дитини
- b. Кількісні показники зустрічей із родиною та проведених занять.
- c. Залученість батьків у співпрацю з фахівцями, виконання домашніх завдань, застосування отриманих навичок у повсякденній рутині.
- d. Психоемоційний стан батьків та їх ресурсність, рівень тривожності щодо майбутнього дитини, стресостійкість;
- e. Однією із важливих складових ефективної роботи членів

міждисциплінарної команди з сім'єю є те, наскільки дитина зможе зараз і надалі самостійно використовувати сформовані навички в житті, у побуті, у різних іграх, а не тільки на заняттях та учбових приладах.

- f. Мотивація дитини до навчання та активний пізнавальний інтерес.
- g. Позитивна динаміка у розвитку дитини
- h. Нормалізація життя родини та організація конструктивної ігрової взаємодії батьків з дитиною.

Всі оцінювання проводяться за якісною шкалою від 1 до 10 , де «1» – відсутність оцінюваного показника , а «10» – максимальна присутність.

Список використаної літератури:

1. Душка А.Л. Концепция психологической помощи семьям, которые воспитывают особых детей /А.Л. Душка // *Вестник Одесского национального университета. Психология*. Том 16. Выпуск 2. 2011. 29-36.

2. Кукуруза А.В. Раннее вмешательство – семейно-центрированная модель помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с нарушениями развития /А.В. Кукурудза // *Психология*. 9. 2013. С. 99-102.

3. Скрипник Т.В Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч-метод. посіб. /Т.В.Скрипник К.:Гнозис. 2013. 60 с.

4. Сухіна І.В. Родинно-орієнтований підхід у контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. / І.В. Сухіна // *Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови*. №5. 2014. С.182-192.

Оксана Таранченко,
д. пед. наук, ст. наук. співроб.,
головний науковий співробітник
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ: ВИЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ

Головну мету перебування дитини з ООП у системі освіти загалом можна окреслити як її академічне за соціальне залучення (соціонавчальне інтегрування). Тож, моніторинг цих процесів (соціального й академічного поступу кожного такого учня) має бути постійним. Певний досвід впровадження сучасної парадигми освіти дітей з ООП в українських реаліях (яку спеціальних загальноосвітніх закладах, так і в інклюзивних класах), а також широка зарубіжна практика дають підстави орієнтувати педагогів на чітку схему, за якою їм буде зручно організовувати та застосовувати оцінювання як постійний циклічний процес у своїх класах. У фокусі уваги мають бути такі аспекти:

1. Цілі навчання для кожної дитини з ООП мають визначаються чітко, лаконічно, зрозуміло (так, щоб їх розумів сам вчитель, колеги-фахівці, батьки і обов'язково учень).

2. Зразки результатів початкової діяльності учня мають збиратися різними способами. Необхідні численні та різноманітні перевірки, щоб отримати максимально повну картину того, як саме учень досягає визначених вчителем цілей навчання (тобто, – що насправді учень знає на цьому етапі).

3. Ці дані мають аналізуватися та інтерпретуватися; має здійснюватися ретельна обробка результатів перевірок виконаних учнем завдань/самостійних/контрольних та ін. Внаслідок такого аналізу педагог має отримати відповідь на питання: як учень навчається? і як це навчання можна покращити?

4. Очевидно, що стандарти освіти мають виконуватися (для кожного учня на максимально можливому для нього рівні). Втім, мають задовольнятися конкретні індивідуальні освітні потреби учня з ООП (зокрема й ті, що були

виявлені завдяки даним, позначеним у пункті 3); мають (за необхідності) застосовуватися адаптації та відповідні зміни курикулуму.

Варто зауважити, що у процесі реалізації кожного з із чотирьох пунктів, представлених вище, на дії вчителя також впливають й інші аспекти: усвідомлення педагогом взаємозв'язку оцінювання та навчання; необхідність в доступній формі інформувати учня про процес його навчання; створення у класі атмосфери, що підвищуватиме ефективність навчання.

Педагоги мають чітко визначити цілі навчання до того, як почнуть планувати власне викладання, діяльність учнів, а також оцінювання результатів цієї діяльності. Безперечно, розмірковуючи про конкретні цілі навчання учнів з ООП, педагог насамперед має керуватися стандартами освіти. Коли ж постає необхідність індивідуалізації цілей для конкретної дитини, або ж визначення проміжних цілей (для поступового просування в опануванні окремих компетенцій), то часто у практиків виникають труднощі.

Усвідомлюючи залежність цілей та очікувань від навчання учнів, педагоги мають опрацьовувати питання: Як на основі цілей навчання встановити реалістичні вимоги до учня? Як саме змінити очікування (вимоги), коли стандарти є незмінними? Для цього можна, наприклад, використовувати таксономію Блума (Bloom, 1984), де згруповано педагогічні цілі відповідно до сфер навчання – когнітивну (знання), афективну (емоції), фізичні навички (майстерність). Когнітивна сфера умовно розподілена на шість параметрів (знання, розуміння, застосування, аналіз, оцінка, синтез), які відображають рівень володіння навчальним матеріалом.

Ще одним інструментом для деталізації навчальних цілей може стати класифікація, запропонована свого часу Стіггінс (Stiggins, 2001), в якій виокремлено п'ять груп навчальних цілей (ще їх називають називані «цілями досягнень»): цілі для знань і розуміння; цілі для розмірковування; цілі для діяльності; цілі для виготовлення продукту; диспозиційні цілі.

Ці категорії навчальних цілей не вичерпні остаточно, позаяк вони стосуються винятково знаннєвої компоненти стандартів. Кожна з категорій цілей

вказує на очікування від навчання, способу організації навчання учня та способу його оцінювання. Певною мірою ця класифікація може співвідноситися з таксономією Блума. Опанувавши ці два допоміжні педагогічні інструменти, вчитель швидше й точніше зможе визначати проміжні навчальні цілі, а також варіювати очікування від навчання учнів свого класу. Розглянемо детальніше кожен з категорій цих навчальних цілей і можливудіяльності учнів у їх межах.

1. Цілі для знань і розуміння. Це категорія відображає «знання змісту». Загалом мається на увазі навчальна інформація з кожної предметної галузі, яка може ієрархічно впорядковуватися (від меншого до більшого обсягу). Діапазон її опанування – від конкретних фактів (назви, дати, місця, терміни тощо) до обґрунтування узагальнень та пояснення концепцій.

Вчитель може встановити, що учні, які правильно називають кілька країн певного континенту, демонструють у такий спосіб фактичні знання. Учні, які характеризують регіони за певними параметрами, демонструють концептуальний рівень знань.

Діти можуть знати, що таке іменники, прикметники, дієслова, вміти їх знаходити в тексті (це буде нижній рівень діапазону). Втім, якщо учні лише «зазубрюють» це, у них можуть виникати труднощі щодо розуміння, поєднання слів, їх порядку в реченні, зміни закінчень тощо. Це позначатиметься на усних і письмових висловлюваннях думки, якості творів і переказів (вищий рівень діапазону).

Щоб «провести» учня від нижчого до максимально вищого для кожного рівня вчитель має скласти перелік вмінь і навичок (від простих до складних) і вибудовувати проміжні цілі, з опорою саме на них (тобто поетапного формування компонентів цих навичок).

2. Цілі для розмірковування. Вони скеровують учнів застосовувати наявні знання й уміння для вирішення конкретних проблем/завдань. Проміжні цілі в цьому випадку можуть містити слова «порівнює», «обговорює», «аналізує», «робить висновок», «оцінює» тощо.

Цілі цієї категорії передбачають, що учні мають подумати й

продемонструвати наскільки добре вони знають певну тему (за допомогою розгорнутих відповідей або, можливо, виконуючи практичні дії). Одним із варіантів також можуть бути завдання, коли учням пропонують висловити свою думку про щойно прочитану/почуту інформацію. Цілі стають для учнів реальними тоді, коли вони можуть аргументувати свою думку й донести її до оточуючих (на доступному для кожного рівні).

3. Цілі для вмінь. Вони зосереджуються на розвитку навичок використання конкретних стратегій для постійного навчання чи певних дій/операцій. Якщо в початкових класах діти вчать правильно вимірювати лінійкою, а на уроці біології навчаються правильно налаштовувати мікроскоп, то в обох випадках дії спрямовані на оволодіння новими вміннями. Також, наприклад, проміжною ціллю для вміння може бути: «показує на карті столиці європейських країн», а основною ціллю є – «позначає на контурній карті кордони європейських країн».

Беззаперечно, що для успішного оволодіння вміннями діти спочатку мають отримати відповідні знання. Наприклад, учням потрібно вивчити окремі частини мікроскопа і їх з'єднання, щоб вправно ним користуватися. За допомогою діагностуючого оцінювання потрібно з'ясувати це. Так, учень має показати й пояснити призначення частин мікроскопа (таке оцінювання можуть провести однокласники або асистент вчителя). І лише потім можна пропонувати завдання з використанням мікроскопа (замалювати клітину, яку розглянули на предметному скельці через мікроскоп).

Опанування навичок роботи в команді є важливим навчальним підходом і може обиратися як ціль для вмінь. Аби навчити учнів добре працювати у групі, в якості проміжної цілі підходить «знання правил роботи в команді» (певна поведінка), «дотримання процедур під час роботи». Коли учень знає, що від нього очікують і вміє виконувати конкретні завдання, то він досягатиме цілі успішно.

4. Цілі для вироблення продукту. Вони мають демонструвати спроможність учня застосовувати певні вміння для створення конкретних

матеріальних продуктів навчальної діяльності. Зразками продуктів можуть бути різні письмові роботи, мистецькі твори, проекти, портфоліо, моделі, аудіо чи відео записи тощо (все, що може стати конкретним доказом наявності в учня певних умінь).

Завдання створити певний продукт має чітко відповідати навчальній програмі, а результат роботи має оцінюватися не лише за якісними характеристиками, а й за досягненням проміжних цілей, що корелюють з конкретними вміннями. Наприклад: ціль – створити проект «Осінь мого міста». Діапазон проміжних цілей може стосуватися вміння вимірювати денну температуру і фіксувати її певним чином на графіку; вміння зібрати осінній гербарій рослин і розподілити зразки за рубриками (кущі, дерева, квіти тощо) та інші (залежно від року навчання можуть динамічно ускладнюватися).

5. Диспозиційні цілі. (У психології особистості існує окремий диспозиційний напрям, засновником якого був Гордон Оллпорт. Ключова ідея теорії – людина є насамперед соціальною істотою, а постійний розвиток особистості є головною формою її існування. Загалом цей підхід дає змогу глибше зрозуміти дії та вчинки людини).

Доволі часто диспозиційні цілі не потрапляють у фокус уваги педагогів, бо вони начебто не так очевидно впливають на академічну успішність учнів. Здебільшого такі цілі стосуються особистих відчуттів, наприклад, ставлення до чогось, почуття відповідальності (зокрема у в навчанні), або інтересів дитини, які мотивують її щось робити (чи не робити). Коли вчителі очікують від учнів особистої мотивації у навчанні, позитивної самооцінки, продуктивної взаємодії з іншими учнями, то йдеться саме про диспозиційні цілі.

Чимало з таких цілей безпосередньо чи опосередковано поєднуюватимуться з попередніми категоріями цілей. Наприклад, на етапі, коли учні вчать читати і писати (або вивчають іноземну мову), дітей більше мотивує завдання наклеїти на меблях/різних домашніх предметах стікери із написом назв, аніж завдання переписати слова в зошит/прочитати тричі текст тощо. Коли учням задають таке домашнє завдання, то це ще один зі способів роботи над мотивацією

дітей.

Всі п'ять категорій навчальних цілей орієнтують вчителя на опрацювання навчальної програми під цими кутами зору та розмірковування над конкретними завданнями, які пропонують учням на уроках.

Список літературних джерел:

1. Тім Лорман, Джоан Депплер, Девід Харві. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб.; пер. з англ. – К.: – СПД-ФО Парашин І.С. 2010. – 296 с.

2. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т.В.Сак. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Федоренко О. Ф. Інклюзивне навчання: оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 2 (86). С. 76-86.

Оксана Терещенко,

голова циклової комісії соціальної комунікації
Київського фахового коледжу прикладних наук

ПЕРЕКЛАДАЧ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

ЯК НЕВІД'ЄМНА ЛАНКА В ЖИТТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Війна в Україні стала справжнім викликом для соціальної сфери, яка опікується вразливими, малозахищеними та незахищеними категоріями населення. Соціальна сфера розширює напрями, методи і форми роботи, які, з одного боку, ґрунтуються на багаторічному досвіді, в тому числі міжнародному, з іншого – формується феномен української соціальної роботи на засадах морального обов'язку, взаємопідтримки, відданості кожного громадянина у поєднанні з професійною діяльністю фахівців соціальної роботи.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі близько 400 мільйонів людей мають проблеми зі слухом. В Україні за офіційними даними осіб з порушеннями слуху понад 2 мільйони. Основним бар'єром в житті осіб з

порушеннями слуху є труднощі комунікації, оскільки первинним методом комунікації глухих і слабочуючих людей є жестова мова. Якість їхнього життя значною мірою залежить від подолання мовного бар'єру. Щодня люди з порушенням слуху стикаються з безліччю проблем – від спілкування з оточуючими та телефонних дзвінків до отримання належних послуг у державних та інших установах. Комунікаційний бар'єр можна подолати, якщо збільшити кількість професійних перекладачів жестової мови. Важливим фактором є освітня підготовка спеціалістів відповідного фаху.

В умовах війни, розв'язаної Росією проти України, безпрецедентний характер має таке явище - як контузія, оскільки стається масивне застосування новітніх методів високоенергетичної зброї, вплив якої є дуже відчутним для всього організму в цілому, і особливо помітним є його дія на центральну нервову систему. Контузія на війні – невидима для ока, але дуже відчутна для постраждалого травма, напряду впливає на якість життя як бійців, так і їхніх близьких. Велика кількість військовослужбовців, а часом і цивільних осіб, які зазнали дії вибухової хвилі на мозок, заслуговують на додаткову увагу до цієї проблеми, як від фахової спільноти, так і від суспільства в цілому. Це «невидиме» поранення може значно ускладнювати життя та з часом проявитися певними наслідками, один з яких - втрата слуху.

В зв'язку з цим виникає нагальна потреба у підготовці фахівців нового покоління, а саме перекладачів жестової мови як соціальних працівників з фаховими знаннями української жестової мови, соціології, психології, теорії та методів соціальної роботи, законодавства, правових аспектів соціального захисту.

В навчальних закладах перекладач жестової мови – це доросла модель для наслідування студентами. Він має дотримуватися неупередженої ролі під час здійснення перекладу, не висловлювати особам з порушеннями слуху свої думки та ставлення про інших учасників комунікаційного процесу, перекладач жестової мови несе відповідальність за якість, повноту, адекватність та точність перекладу. Перекладач жестової мови перекладатиме набагато краще, якщо він

підготовлений або обізнаний в тематичній області.

Основною метою підготовки фахівця нової генерації є підготовка спеціалістів, здатних розв'язувати типові спеціалізовані задачі та практичні проблеми соціальної сфери, здатних забезпечити міжмовну та міжкультурну комунікацію між особами з порушеннями слуху та тими, якічують у різних сферах суспільної діяльності.

На виконання підпункту 6 пункту 2 розділу XI Національного плану дій з реалізації Конвенції про права осіб з інвалідністю на період до 2025 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 07.04.2021 р. № 285-р передбачена підготовка перекладачів жестової мови у Київському фаховому коледжі прикладних наук.

Освітньо-професійна програма «Соціальна робота та консультування, перекладач жестової мови» розроблена на основі стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» № 1004 від 21.09.2021 року. Освітній процес спрямовано на дотримання професійного стандарту на професію «Перекладач жестової мови» № 243 від 19.02.2019 року. Під час розробки та реалізації освітньо-професійної програми були враховані норми Державного стандарту соціальної послуги перекладу жестовою мовою 18 червня 2021 р. за № 819/36441.

До реалізації програми залучаються педагогічні працівники Коледжу, які мають освітню та/або професійну кваліфікацію, що відповідає спеціальності 231 Соціальна робота, професійним стандартам «Соціальний працівник (допоміжний персонал)» № 1149 від 18.06.2020 та «Перекладач жестової мови» № 243 від 19.02.2019 на рівні фахової передвищої освіти.

Освітній процес забезпечено навчальною, методичною та науковою літературою на паперових та електронних носіях. Створені навчально-методичні комплекси дисциплін, програми практик, методичні вказівки щодо виконання курсових робіт, критерії оцінювання рівня підготовки. Освітньо-професійною програмою та навчальним планом передбачено практичну підготовку, яка дає

можливість здобути компетентності, потрібні для подальшої професійної діяльності.

Коледж – один з небагатьох закладів освіти, який готує фахівців за освітньо-професійною програмою «Соціальна робота та консультування, перекладач жестової мови» на рівні фахової передвищої освіти.

Сьогодні для міста Києва і України потрібен фахівець нового типу – спеціаліст, який здійснює переклад між словесною мовою та [ЖЕСТОВОЮ МОВОЮ](#) в прямому та зворотньому напрямках, що включає в себе як усний (синхронний, послідовний), так і письмовий переклади, поєднані з глибокими професійними знаннями з соціальної роботи.

Товстоган Володимир Святославович
к. пед. н., доцент КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти»,
м. Херсон, Україна

МИРОТВОРЧІСТЬ ТА МИРОБУДУВАННЯ ЯК ПРИНЦИПИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах неспровокованої військової агресії росії проти України в державі особливої *актуальності* набуло завдання розбудови безпечного освітнього простору, насамперед, психологічного та фізичного. В умовах постійних військових обстрілів мирного населення відповідальність за життя та здоров'я дітей, підлітків як педагогів, так і їхніх батьків збільшилася в рази. Наслідком ігнорування вимог МОН України щодо організації освітнього процесу в умовах військових дій може бути найдорожче – життя людини.

Важливим аспектом вирішення актуальних освітніх завдань у контексті НУШ є опанування педагогічними працівниками навичками *soft skills*. Виділимо серед них такі як: емоційний інтелект, емпатія, ефективна комунікація, робота в команді креативність, критичність мислення, співпраця педагогічної спільноти, учнів і їхніх батьків – саме ці складові сприяють побудові педагогіки партнерства в умовах НУШ.

На думку учених-психологів (Е. Н. Богданов, І. В. Ващенко, О.

І. Денисов, В. Г. Зазикін, І. В. Козич та ін.), формування зазначених складників мають забезпечити соціальна, комунікативна, конфліктологічна, громадянська компетентності, як чинники професіоналізму педагогічних фахівців/фахівчинь. Оволодіння зазначеними компетентностями, на переконання вчених, убезпечить освітні заклади від деструктивної поведінки здобувачів освіти, збагатить усіх учасників освітнього процесу навичками прогнозування, запобігання конфліктам, попередить прояви насильства, булінгу; сприятиме конструктивному спілкуванню, розвитку соціальної згуртованості, вирішенню конфліктів мирним шляхом, а отже, формуванню навичок миротворення та миробудування. На це спрямовані рішення Кабінету Міністрів та МОН України [3; 5].

Метою нашої наукової розвідки є особистісно-професійний розвиток педагогів/педагогинь і здобувачів освіти шляхом ознайомлення їх із відновними практиками, відновним підходом, зокрема такими техніками, як посередництво, медіація, та впровадження їх у повсякденну практику закладів освіти.

Доречно наголосити, що в основу зазначених практик мають бути покладені принципи миротворчості та миробудування. Далі в тексті під *миробудуванням* (англ. peace building) будемо розуміти дії, спрямовані на посилення та підтримку миру, зміцнення довіри і взаємодії між сторонами конфлікту, спору з метою запобігання повторення конфлікту, зменшення ризику відновлення або переходу до насильницьких дій. В ширшому значенні під миробудуванням розуміють конструктивне вирішення конфліктів, відсутність насильства, співпрацю, взаєморозуміння та гармонію в суспільстві. Миротворчість або примирення – процес припинення конфлікту за допомогою переговорів або посередництва.

Сучасна українська освіта знаходиться в постійному пошуку нових інноваційних підходів до навчального та виховного процесів. Це знайшло відображення не лише в законодавчій освітній базі (Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту» тощо), а й у розробці професійних стандартів - керівників/директорів закладів освіти,

вихователів, учителів, практичних психологів та ін. [3-5].

В розроблених стандартах чітко окреслені загальні та професійні (фахові) компетентності. Для прикладу розглянемо компетентності вчителя-миротворця на предмет вимог професійного стандарту принципам миротворчості та миробудування. Всі його загальні компетентності – соціальна, громадянська, культурна, лідерська розширюють зазначені принципи. Подальше поглиблення вказані принципи знаходять у професійних компетентностях, а саме:

- *психологічній* (це стосується, насамперед, здатності визначати та враховувати в освітньому процесі вікові й інші індивідуальні особливості учнів; використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; формувати спільноту учнів, у якій кожен відчувається її частиною);

емоційно-етичній (здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власним емоційним станом; конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу);

педагогічного партнерства (здатність суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно орієнтованої) взаємодії з учнями в освітньому процесі; залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; працювати в команді);

здоров'язбережувальній (здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу; здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з учнями та іншими учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності; формувати в учнів культуру здорового та безпечного життя; зберігати особисте фізичне та психічне здоров'я);

проектувальній (здатність прогнозувати результати освітнього процесу);

інноваційній (здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; використовувати інновації у професійній діяльності; здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності);

здатність до навчання впродовж життя (здатність визначати умови та

ресурси професійного розвитку впродовж життя; взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (в межах наставництва, супервізії тощо));

рефлексивній (здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності та визначати індивідуальні професійні потреби) [4].

Отже, вчитель втілює в собі «модель» миротворця. На це вказують його професійні функції і компетентності (загальні і професійні), що забезпечують функціонування кожної з фахових функцій.

Аналіз професійних стандартів інших педагогічних фахівців/фахівчинь показав, що наповнюваність стандартів загальними і професійними компетентностями (з виходом на відповідні знання та вміння) мають забезпечувати процес формування і функціонування миротворчості та миробудування.

З кого і чого слід починати процес миробудування в кожному окремому шкільному колективі/групі? Педагогом. Із себе.

Які вони – педагоги-миротворці? Викладач із Оклендського технологічного університету Колін Гіббс (Gibbs, 2008), наголошує, що процес викладання – це насамперед готовність йти на контакт. Вчений вважає, що справжні педагоги мають дбати про здобувачів, співчувати їм, випромінювати турботу, співчуття, любов. Подолання смислових бар'єрів стане можливим за умови, якщо педагог/педагогиня не лише знає, а й бере до уваги психологію людини, враховує її інтереси, наявний досвід, переконання тощо.

На особистісному рівні не провокувати і не підтримувати конфліктів між учасниками освітнього процесу; не ігнорувати, а вчасно та конструктивно реагувати на них, заохочувати учнів/дітей до застосування відновних практик; звертатися до посередників чи медіаторів для вирішення конфліктів – таким виглядає шлях педагога на шляху до побудови миру в колективі школярів/дітей.

Для розвитку конфліктологічної компетентності педагогу важливо чітко розрізняти ситуації булінгу і конфлікту, – коли доцільно застосовувати практики відновного підходу (наприклад, посередництво, медіацію, переговори), а коли –

ні. Чинники, що спричиняють конфліктну ситуацію, стратегії поведінки під час конфлікту, стилі розв'язання конфліктів, шляхи трансформації конфлікту – ці та інші знання допоможуть учителю, вихователю не лише не втратити контролю над ситуацією, а, навпаки, – сприятимуть розвитку навичок попереджати, прогнозувати, запобігати та конструктивно вирішувати конфлікти мирним шляхом.

Отже, опанування педагогічними фахівцями/фахівчинями методами запобігання та протидії проявам насильства, булінгу (цькування); формування ненасильницьких моделей взаємодії учнів/учениць; навичками ухвалювати ефективні рішення в ситуаціях невизначеності, покращить не лише їхній професійний та особистісний розвиток, а й дозволяє транслювати, прищеплювати набуті конфліктологічні знання та вміння здобувачам освіти, що значно пришвидшить процеси побудови миру, в основі яких – принципи миротворчості та миробудування. На цих принципах будується робота служб порозуміння – майбутня інновація ЗЗСО.

Список літературних джерел:

1. З досвіду корекційної роботи практичного психолога і соціального педагога з дітьми з девіантною та делінквентною поведінкою: посіб. / авт. кол.; упор. Ю. А. Луценко. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 129 с.
2. Ковчина І. Зміст і організаційно-правові форми роботи з дітьми та молоддю шкільного віку. Соціальна робота: технологічний аспект. Київ: ДЦССМ, 2004. С. 347-355.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (схвалено розпорядженням КМУ від 14.12.2016 р. № 988-р) URL: <https://www.google.com/search?..>
4. Наказ Міністерства освіти і науки України № 2736 від 23.12.2020 року Про затвердження професійного стандарту за професіями "Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти", "Вчитель закладу загальної середньої освіти",

"Вчитель з початкової освіти" URL https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/78704/

5. Указ Президента України «Про Національну стратегію розбудови безпечної здорового освітнього середовища у новій українській школі» від 25 травня 2020 року № 195/2020. URL:

<https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789>

Трикоз Сніжана,
канд. пед. наук, ст. наук. сп.
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З НАВКОЛИШНІМ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

В процесі організації корекційно-розвиткового впливу на дітей з особливими освітніми потребами, необхідно враховувати сучасні погляди на можливості психічного розвитку таких дітей. Важливо розуміти, що діти з інтелектуальними порушеннями помірною та важкою ступеня сприймають та розуміють навколишній світ у специфічний спосіб, не так, як їх однолітки з нормотиповим розвитком, і не так, як діти з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Тільки при наявності адекватної їхнім можливостям корекційно-розвиткової допомоги вони можуть оволодіти деякими соціально-побутовими навичками та елементарною учбовою діяльністю. Тому, для дітей з інтелектуальними порушеннями помірною та важкою ступенів 1-4 класів була створена модельна навчальна програма «Я досліджую світ», в якій зосереджено увагу на оволодінні учнями навичками маніпулятивно-практичної, предметно-практичної, ігрової та навчальної діяльності, елементарними навичками життєзабезпечення, в тому числі і засобами комунікації. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку важкою ступеня, для яких зміст програми може бути складним, на основі існуючої програми можна скласти індивідуальний навчальний план, що має відповідати індивідуальним навчальним можливостям дитини.

Метою впровадження змісту навчального курсу «Я досліджую світ» є формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку помірною та важкою ступенів уявлень про себе та навколишній світ. Для вирішення поставленої мети виділяються такі основні завдання, що необхідно вирішувати у процесі навчання дітей курсу «Я досліджую світ»: формувати початкові уявлення про себе, про найближче соціальне оточення; викликати інтерес до різноманітності навколишнього світу (світу людей, тварин, рослин, до явищ природи); вчити встановлювати найпростіші родинні стосунки між людьми (бабуся, дідусь, тато, мама, я); формувати уявлення про органи (частини) власного тіла, їх призначення, розташування, про власні можливості та вміння («у мене очі – я вмію дивитися», «це мої руки – я вмію...» тощо); привертати увагу до різних емоційних станів людини, вчити наслідувати виразу обличчя педагога (перед дзеркалом і без нього) та його дій; формувати елементарні уявлення про предмети побуту, необхідні для життя людини; формувати початкові уявлення про мікросоціальне оточення; знайомити з функціональними властивостями предметів навколишнього у процесі спостереження та практичного експериментування; формувати уявлення про явища природи, сезонні та добові зміни (літо, осінь, зима, весна, день, ніч); формувати елементарні екологічні уявлення (люди, рослини та тварини; будову тіла, спосіб пересування, харчування); розвивати сенсорно-перцептивні здібності учнів: вчити виділяти знайомі об'єкти за допомогою зору, тактильно та на смак (виходячи з доцільності та безпеки); створювати умови для мовної активності дітей та використання засвоєного мовного матеріалу в побуті, на уроках, в іграх та у повсякденному житті; забезпечувати та підтримувати прагнення дітей до спілкування.

Всі ці завдання тією чи іншою мірою необхідно вирішувати в процесі засвоєння змісту предмета «Я досліджую світ» учнями з порушеннями інтелектуального розвитку помірною та важкою ступенів. Однак першочергове завдання вчителя – організація інтересу дитини до предметного світу та людини (перш за все, до однолітка як об'єкта взаємодії), сформувати в неї предметні та

предметно-ігрові дії, здатність до колективної діяльності тощо.

Завдання формування уявлень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступенів про себе та про навколишній світ вирішуються на комплексній основі з використанням діяльнісного підходу у навчанні. Зміст структурується за тематичними групами: «Я в школі», «Я – дитина», «Світ людей», «Моя сім'я», «Мій дім», «Явища природи», «Світ тварин», «Світ рослин». Така структура забезпечує емоційний та соціально-особистісний розвиток учнів, формування в них уявлень про себе, про навколишню предметну і соціальну реальність. Вона тісно пов'язана із змістом продуктивної діяльності учнів на уроках, сюжетно-рольових та театралізованих ігор, а також із корекційно-розвивальною спрямованістю змісту предмета. Теми уроків з предмета «Я досліджую світ» мають знаходити своє логічне продовження у змісті уроків з навчальних предметів «Соціально-побутове орієнтування», «Формування навичок читання та письма», «Формування елементарних математичних уявлень», «Предметно-практичне навчання», а також у реалізації завдань корекційно-розвиткових занять.

Найбільш значущими принципами навчання на яких ґрунтується програма «Я досліджую світ» для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступенів є: принцип доступності і достатності; принцип індивідуального і диференційованого підходу в навчанні; принцип практичного спрямування навчання; принцип наочності навчання.

Принцип доступності означає врахування особливостей розумової, вольової, емоційної та поведінкової сфер особистості учня у визначенні змістової складової освіти. Принцип достатності полягає у відборі такого обсягу знань, умінь і навичок, який є необхідним і достатнім для успішного входження дітей з інтелектуальними порушеннями у соціум і, зокрема, адаптування в ньому.

Зміст програмного матеріалу передбачає реалізацію принципу лінійності та концентричності. Це означає, що ознайомлення з певною темою від класу в клас ускладнюється, тобто тема залишається однаковою, а її зміст розкривається спочатку головним чином як ознайомлення, надалі як функціональне та

сміслове наповнення, а потім причинно-наслідкові, тимчасові та інші зв'язки між зовнішніми ознаками та функціональними властивостями. Крім того, закладені зв'язки між змістом навчання з різних предметів. В одних випадках цетематичні зв'язки, в інших - спільність педагогічного задуму. Таким чином, повторюваність у навчанні учнів дозволяє формувати у них максимально доступні елементарні навички та вміння, насамперед, соціально-побутового плану.

Формами навчання у освітньому процесі учнів з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступенів є уроки, орієнтовані на ігровий, практичний та наочний методи навчання з частковим використанням словесного методу, який застосовується лише у поєднанні з перерахованими вище методами.

У відповідності з рівнем розвитку учня в процесі засвоєння змісту програми використовуються наступні форми діяльності:

- діяльність на рівні спільних дій із педагогом;
- діяльність здійснюється за наслідуванням;
- діяльність здійснюється за зразком;
- діяльність здійснюється за послідовною інструкцією;
- діяльність здійснюється із приверненням уваги учня вчителем до предмета діяльності;
- самостійна діяльність учня.

Серед видів діяльності виділяються ігрова, предметно-практична, трудова та елементарна навчальна.

Обов'язковою частиною навчання у кожному класі є залучення учнів, незалежно від особливостей їх розвитку, у спільні свята, ігри та розваги в школі: дні народження дітей, свято осені, спортивні свята, Новий рік тощо.

Зміст і структура модельної навчальної програми «Я досліджую світ» для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного та важкого ступеня може бути ефективним засобом технології ознайомлення дітей з навколишнім світом.

Список літературних джерел:

1. Трикоз С.В. Я досліджую світ /Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями //

навчально-методичний посібник /авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. – С. 61-88

2. Трикоз С.В. Я досліджую світ, Досліджуємо та експериментуємо разом / Порадник батькам: Практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями // укл. Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В. та ін. – К., 2020. С. 27-37, С. 85-91. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/721765/>;

3. Трикоз С.В. Ознайомлення з довкіллям / Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, – 2020. С.59 -76.

Трофименко Л.І.,
канд. пед. наук, ст. наук. сп. відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЯ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ

Алалія – це одне з найбільш важких мовленнєвих порушень, викликане ураженням мозкових механізмів мовленнєвої діяльності, має специфічну симптоматику, характеризується повною або частковою відсутністю мовлення.

При цьому мовленнєві порушення не пов'язані з порушеннями слуху і недорозвиненням інтелектуальних функцій. Якщо і виникає затримка інтелектуального розвитку, то вона має вторинні причини і викликана саме відсутністю мовлення або тяжким його перебігом. При своєчасній допомозі мовленнєві функції у дітей здатні частково або повністю відновлюватися (в залежності від типу і ступеня тяжкості порушення). Подолання мовленнєвих порушень при алалії вимагає тривалої, систематичної та комплексної корекції з залученням фахівців педагогіки, психології, медицини.

Для фахівців закладів освіти першочерговим кроком у процесі надання допомоги дітям з алалією як тяжким порушенням мовлення (ТПМ) є виявлення особливостей розвитку мовленнєвої функції, що позначається як етап обстеження конкретної дитини. Виявлені та проаналізовані особливості дитини з алалією кваліфікуються як грубе обмеження лексичних засобів спілкування, порушення і викривлення звуко-складової структури слова, граматичне та синтаксичне неоформлення мовленнєвих висловів тощо. У результаті аналізу отриманих даних виконання запропонованих завдань, спостереження за поведінкою дитини, способів та темпів вирішення освітніх задач дитиною фахівець фіксує труднощі, які можуть виникати у дитини у процесі навчання, що призводить до появи значної кількості помилок в усному і писемному мовленні. Значна кількість з них пов'язана з базовим порушенням. Наприклад.

1. Проблеми з формуванням правильної вимови. Труднощі мовлення можуть призвести до зниження навчальних досягнень, оскільки учні мають проблеми зі сприйманням і відтворенням усної і письмової словесної інформації.

2. Алалія може ускладнювати процес опанування читання і письма, опанування знань з математики.

3. Учні з алалією можуть мати труднощі у комунікації з дорослими та однолітками, що може вплинути на їх здатність сприймати і передавати емоції, враження, повідомлення тощо.

4. Важливо розуміти, що труднощі у навчанні можуть вплинути на самооцінку учня, який відчуває почуття неуспішності чи відокремленості від однокласників.

Таким чином, порушення мовленнєвого розвитку при алалії можуть впливати на навчальну діяльність учнів.

Відповідно до оновленої нормативно-правової бази та специфіки визначення освітніх труднощів (категорій) осіб з особливими освітніми потребами та рівнів їх підтримки в освітньому процесі, кожен тип труднощів фахівець має ретельно проаналізувати, аби виявити ступені їх прояву за відповідними критеріями.

Виявлення труднощів відбувається поетапно.

1 етап. Визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ТПМ. Виявлення особливостей фонетичного, лексико-граматичного оформлення висловлювань (в усному і писемному мовленні) різного ступеня прояву.

2 етап. Визначення освітніх труднощів (наприклад, труднощі застосування отриманих знань з лексики, граматики в усному і писемному мовленні за рахунок різних проявів функціонування мовлення).

3 етап. Критерії визначення ступеня прояву труднощів та їхньої типології: функціональні (мовленнєві).

- Незначні, поодинокі особливості (1).
- Значні особливості (труднощі легкого ступеня) (2).
- Виражені особливості (труднощі помірного ступеня) (3).
- Чітко окреслені особливості (труднощі важкого ступеня) (4).
- Особливості функціонування мовлення різного ступеня прояву у сполученні з іншими особливостями функціонування (труднощі найтяжчого ступеня) (5).

4 етап. Визначення відповідних рівнів підтримки (шлях педагогічного впливу): 1, 2, 3, 4, 5 (відповідно до ступенів прояву труднощів).

Стратегії подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з алалією можна окреслити наступним чином.

1. Корекційна спрямованість навчання. Вимогами до змісту навчання передбачено створення умов для здобуття початкової освіти дітьми з особливими освітніми потребами шляхом адаптації змісту і методів навчання до пізнавальних можливостей учнів; здійснення під час уроку системикорекційних заходів, спрямованих на опанування учнями навчального матеріалу.

2. Наявність корекційної складової в попередніх навчальних програмах з різних предметів значно полегшить складання вчителями програми навчання дітей з ТПМ шляхом адаптації та модифікації змісту. Складова містить детальну інформацію щодо формування тих компонентів психологічної структури усного і писемного мовлення, загальнонавчальної діяльності, особистісних якостей, які є основою якісного засвоєння всіх знань, умінь і навичок, що передбачені програмами, з урахуванням загальних та індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку учнів.

3. Ефективність навчально-виховної роботи досягається на основі надання дітям якісної корекційної допомоги у взаємодії вчителів, асистентів вчителів (в інклюзивних групах і класах), вчителів-логопедів, корекційних педагогів і батьків.

Учитель має пам'ятати про специфіку навчання письма і читання учнів з ТПМ, враховуючи сформовані навички усвідомленого мовного аналізу, формування специфічних мовленнєвих механізмів (відтворення засвоєних мовних знань, графічна реалізація висловлювання, симультанно-сукцесивний аналіз та синтез), стан розвитку зорово-просторових, рухових, слухових функцій та операцій, дрібної моторики рук. Беручи до уваги те, що у переважній більшості школярів з алалією наявні дисграфії, дизорфографії, дислексії та велика кількість помилок у процесі опанування писемного мовлення, правил орфоєпії і орфографії, учитель враховує труднощі та етапи корекційної роботи на заняттях учителя-логопеда з їх подолання.

Оцінювання результатів засвоєння програмового змісту учнями відбувається з урахуванням рівня оволодіння ними відповідними вміннями та

навичками: оцінка не знижується за виконання вправ, що містять помилки, які є наслідком базового мовленнєвого порушення (моторна, сенсорна алалія).

Додатковими напрямками підтримки можуть бути:

1. Логопедична підтримка. Забезпечення регулярних занять з логопедом.
2. Використання звукових карток, які допоможуть учневі візуалізувати та вимовляти правильно звуки. Використання аудіо- та відеоматеріалів на уроках та позаурочний час.
3. Використання ігор та завдань, які сприяють розвитку мовлення без напруження.
4. Організація групових занять у малих групах, де учні можуть більше практикувати вимову та отримувати зворотній зв'язок.
5. Підтримка вчителя. Вчителі повинні бути обізнані з особливостями проявів алалії та надавати додаткову підтримку учням.
6. Розроблення індивідуального навчального плану для кожного учня з урахуванням конкретних потреб і можливостей.
7. Підтримка та залучення родини до процесу навчання і виховання, спільна робота з логопедом і вчителем для допомоги вдома.

На сьогодні в тяжких умовах війни освіта дітей з особливими освітніми потребами потребує особливого ставлення. Одним із актуальних завдань перед педагогами є створення сприятливого, комфортного освітнього середовища для навчання, розвитку і спілкування. Окрім перерахованих вище порад, фахівцям необхідно враховувати стресові ситуації у дітей, які можуть вплинути на перебіг мовленнєвого порушення. Також за можливості звертати увагу на режим відпочинку та праці, сприяти психологічному благополуччю, проявляти терпіння, любов і розуміння.

Список літературних джерел:

1. Данілавічюте Е.А. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами // Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII

Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (м. Київ, 7-8 жовтня 2021 р.). Київ, 2021. С. 47-55. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728928>

2. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник / Данілавічюте Е.А. та ін. Київ, 2022. 849 с. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734273>

3. Трофименко Л.І. Освітні труднощі в учнів початкових класів з алалією // *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. №4 (108). С. 58-68.

URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736468>

4. Трофименко Л.І. Специфіка надання освітніх послуг дітям з алалією // *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу: матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології (м. Київ, 19-20 жовтня 2022 р.)*. Київ, 2022. С. 299-304.

URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733043>

Ханзерук Лілія Олексіївна,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології,
Факультету спеціальної та інклюзивної освіти
УДУ імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

ЯКІСНЕ ЗАДОВОЛЕННЯ

ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ЯК ІМПЕРАТИВ

Повномасштабна агресія росії проти України поставила освіту під загрозу. Введення в Україні правового режиму воєнного стану стало справжнім викликом в освіті. Створені значні перешкоди на шляху втілення у життя Концепції Нової української школи з її гуманістичними ідеями дитиноцентризму, особистісно-орієнтованої моделі освіти, партнерської взаємодії, інклюзивними цінностями. Освітні втрати не тільки привертають увагу до питання безпеки учасників освітнього процесу, загострюється проблема забезпечення корекційної спрямованості навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

В Україні, без перебільшення, створено справжній освітянський фронт, на передовій якого – люди, які кожного дня виконують свій професійний обов'язок, або тільки здобувають освіту. Власне, проблема підготовки фахівця Нової української школи, готового надавати психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами, в сучасних умовах, виступає чи не найважливішим викликом.

Творчий підхід до праці (вирішення завдань, поставлених актуальною ситуацією) виступає ключовою умовою імперативу забезпечення рівних освітніх можливостей, які знайшли втілення в інклюзивній формі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Йдеться, насамперед, про такого фахівця, який готовий працювати на засадах біопсихосоціальної моделі. Розроблена на протипагу біомедичній моделі науковцями Дж. Л. Енгелем та Дж. Романо, ця парадигма трактує хворобу/порушення розвитку як наслідок складної взаємодії різних за своєю природою факторів ризику: біологічних, психоемоційних, психосоціальних. Кожний, взятий окремо чинник, не важливий на стільки, щоб викликати певну проблему, але поєднання, різних за своєю природою факторів, запускає її механізм.

Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП) – ефективний сучасний інструмент, який дозволяє фахівцям різних профілів взаємодіяти та приймати рішення на основі ефективного алгоритму. Це забезпечує «єдину професійну мову», дозволяє уникнути хаотичності вивчення дитини та побачити цілісну картину/ цілісний соціальний контекст її розвитку, сприяє якісному освітньому процесу. Можливість сімей долучитись до експертизи розвитку своєї дитини та стати співавторами програм підтримки стає важливим додатковим важелем цієї цілісності. Комплекс заходів, різноаспектна взаємодія, яка характеризує увесь процес функціонування дитини, сприяють реалізації потенціалу особистості в повсякденному житті [3].

Однак, ми тільки на початку цього шляху. Очевидно, що «корекційна матриця» як засаднича ідея спеціального навчання, а також інклюзивного

навчання дітей з особливими освітніми потребами потребують нової методології, а також розроблених на її засадах технологій. Корекційна робота сучасного типу, яка вибудовується на біопсихосоціальному підході, загострює питання необхідності інтегративного, а не симптоматичного її характеру [1; 4].

Досліджені загальні закономірності розвитку дитини в онтогенезі та дизонтогенезі потребують переосмислення з позицій аналізу сучасних теорій та концепцій, які популяризуються в освітньому просторі (до прикладу, теорії поколінь Штрауса-Гоува, теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера, теорії емоційного інтелекту тощо). З часів написання Ж.-Ж. Руссо книги «Еміль, або Про виховання» (1762) не втрачає актуальності думка: для початку уважно придивись до своїх учнів, адже ти про них нічого не знаєш.

Не випадково, великий інтерес викликають освітні практики на основі використання педагогами темпераменту для гармонійного співіснування з учнями у процесі спеціального/інклюзивного навчання. Педагогу легше мати справу з дитиною, темперамент якої співпадає з його власним темпераментом: «учень-холерик»-«вчитель-холерик». Разом з тим, важливе значення має гнучкість педагога, його спроможності «увійти» в конкретний темперамент дитини і бути таким темпераментом для неї.

Безперечно, майстерність спеціального педагога, великою мірою, залежить від його психологічної компетентності (В. Синьов, Д. Шульженко, Л. Руденко, Г. Афuzова та багато інших). Але також і особистісних характеристик. Фахівцям зі спеціальної освіти добре відомі пошуки Е. Сегена про необхідність стати «волею дитини». Не менш цікавий педагогічний досвід Р. Штайнера, який зрозумів, що виховання і викладання повинні стати мистецтвом, яке ґрунтується на справжньому пізнанні людини. Він виділяє принцип економії, за яким до кожного уроку, який триває півгодини, доводиться готуватись протягом двох годин з метою так оформити навчальний матеріал, щоб за короткий проміжок часу і за найменшої напруги сил учня, досягнути максимально можливої продуктивності.

Сучасний освітній простір все більше набуває характеру цифрової трансформації, однак якісно підготувати фахівця до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в таких умовах, як і навчати таких учнів, вкрай важко. Відповідь на цей виклик знаходимо у зв'язках між новими та класичними знаннями про природу нашого емоційного життя, у розвитку емоційного інтелекту: самоусвідомлення себе і свого призначення у професії; самоконтроль у роботі над собою, здатність витримувати навантаження, розподіляти сили; емпатія (не поверхневий, а глибинний підхід до розуміння суті професійних проблем); здатність не авторитарно вирішувати складні завдання, а мотивувати себе та інших; вміння керувати деструктивними емоціями; впевненість у собі та своїх знаннях; соціальні навички тощо.

Ефективно навчатися професії в умовах війни важко. Позитивному просуванню, безперечно, буде сприяти вміння диференціювати досвід, відокремлювати дисстресові ситуації, акцентуватись на моделюванні, а також актуалізації позитивного досвіду пізнання.

Отже, окреслена багатомірність, в якій ми розглядаємо сучасного фахівця або здобувача вищої освіти, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, вирізняється синергетичним характером, а також багатьма іншими показниками творчості: постійним пошуком, непрагматичністю, альтруїзмом, відкритістю тощо. Професійну компетентність спеціального педагога не слід розглядати, як сталу величину, оскільки процес її набуття ніколи не завершується, а навпаки, постійно удосконалюються. Вимірювання цього динамічного явища у результатах навчання безперечно важливе, однак справжньої якості вона може досягнути тільки у конкретних ситуаціях професійної діяльності спеціального педагога. Готуючи фахівців, важливо розуміти, що завдання полягає не тільки у наборі світоглядних, методологічних, технологічних, інструктивних кейсів, втілених у інтегральній, загальних та фахових компетентностях, а напрацюванні складного ментального конструкту - «складу розуму» фахівця, внутрішньої норми регуляції його поведінки.

Список використаних джерел:

1. Sinev V., Khanzeruk L. The New Ukrainian School and the provision of quality competence-based education for students with SEN. _Social inclusion through segregation?_ (2020) Research Report № 7. P. 17-23.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Х.: Віват, 2020. 512 с.

3. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. Всесвітня організація охорони здоров'я. Женева. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://moz.gov.ua/uploads/2/11374-9898_dn_20181221_2449.pdf

4. Синьов В. М. Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Вип. 7. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 36-45.

5. Творчість. Академічний тлумачний словник <http://sum.in.ua/s/tvorchistj>

Хомик Тетяна Василівна
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка
Київ, Україна

Михайлюк Марія Володимирівна
здобувач першого (бакалаврського) рівня освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Київський університет імені Бориса Грінченка
Київ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

На сучасному етапі розвитку української держави одним із пріоритетних напрямків політики є модернізація освіти з метою забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дітей. Загальновідомо, що головною умовою особистісного та інтелектуального розвитку є збереження мовленнєвої функції та розвиток усіх психічних процесів (Л. Андрусишина, І. Барташнікова,

О. Барташніков, Н. Гаврилова, Н. Грицай, О. Давидова, Н. Ковальова, Г. Костюк, Л. Ружицька, Ю. Рібцун, Г. Силенок, Є. Соботович, О. Сташкевич, В. Тищенко та ін.). Труднощі у мовленнєвому розвитку можуть впливати на розвиток та функціонування пізнавальної сфери, зокрема й пам'яті, що може призвести до проблем зі здобуванням знань та розумінням матеріалу в межах початкової ланки освіти (Л. Андрусишина, О. Даниленкова, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, С. Поліщук, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін.) [2; 3; 4].

В психологічних галузях під пам'яттю трактують відповідні процеси запам'ятовування, зберігання, відтворення певної інформації з навколишнього середовища та забування індивідом свого власного досвіду (М. Варій, Б. Данькова, С. Коробко, О. Коханова, Г. Люблінська, С. Максименко, О. Пасека, Ю. Приходько, О. Сергеєнкова, О. Столярчук, В. Сало, Ю. Трофімов, О. Яценко, В. Юрченко та ін.). За умови типового розвитку у молодшому шкільному віці даний психічний процес характеризується підвищеною здатністю до заучування та відтворення; зростає продуктивність, міцність та об'єм запам'ятовування інформації; зміна співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування, образної і словесно-логічної пам'яті; процеси мимовільного запам'ятовування та відтворення включаються у систематичне виконання учнями навчальних завдань; опанування здатністю набуття великих за обсягом і складних за змістом знань тощо (О. Белова, І. Барташнікова, О. Барташніков, О. Васильєв, О. Дроброштан, О. Куліш, О. Кочегара, М. Осип, І. Терлецька, А. D. Baddeley, G. J. Hitch та ін.) [1; 3].

Наукові розвідки О. Белової, Н. Гаврилової, Т. Ілляшенко, А. Обухівської, Л. Ружицька, М. Шеремет та ін. констатують, що діти з порушеннями мовлення мають особливості розвитку психічної сфери. Зокрема, досліді Л. Андрусишиної, І. Барташнікової, О. Барташнікова, О. Белової, О. Даниленкової, Н. Гаврилової, С. Коробко, Н. Ковальова, Р. Мартинової, С. Коноплястої, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович та ін. наголошують на специфіці розвитку і функціонування пам'яті у означеної категорії. Фахівці відзначають обмежену здатність до запам'ятовування та відтворення як вербальної так і загальної

інформації; труднощі зі збереженням інформації та її послідовності; складнощі із запам'ятовуванням нового матеріалу та організацією інформації в пам'яті (слухо-мовленнєвих стимулів); складнощах з запам'ятовуванням імен, слів та речень та призводити до затримок в навчанні, а також зниженні самооцінки; переведенням слів у поняття та іншими аспектами пам'яті, що впливають на їхні навчальні досягнення та загальний розвиток; недостатньо сформовано процес запам'ятовування; недорозвиток навичок контролю (зокрема, вербального й слухо-мовленнєвого); зменшення обсягу основних видів й форм пам'яті; зниження ефективності переходу від одного виду пам'яті до іншого (перенесення словесної інформації в образну форму та навпаки, тощо); дефіцит пам'яті, що спричинений браком уваги та стабільності або віковими відмінностями розвитку в засвоєнні мовлення та ін. [1; 2; 4].

Все означене дало підстави для організації й проведення експериментального дослідження з метою дослідження рівня розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення та типовим розвитком. За основу досліду було взято методичні напрацювання А. D. Baddeley & G. J. Hitch сутність яких полягає у виконанні завдання, які вимагають зберігання інформації у короткочасній пам'яті. Зміст всіх обраних діагностичних проб було адаптовано з урахуванням віку та особливостей розвитку реципієнтів [5]. До досліду було залучено 20 молодших школярів (рівномірна кількість учнів з порушеннями мовлення та типовим розвитком), які навчаються в першому та другому класах Комунального закладу «Кисляцька спеціальна школа» Вінницької області.

Отже, до методики експериментального дослідження було включено завдання на: повторення послідовності слів за зразком; класифікації слів за значенням; повторення послідовності цифр за зразком; зорового пошуку піктограм. Кожна проба мала чітку структуру та передбачала визначену мету, мовленнєвий та дидактичний інструментарій, інструкцію, рівні допомоги, критерію та шкалу оцінювання.

Для інтерпретації отриманих даних використовувалися різні параметри.

Наприклад, кількість слів або картинок, які було збережено в короткочасній пам'яті, або кількість помилок під час повторення списку слів чи переказу зображення на картинці. Результати надають можливість встановити, які складові короткочасної пам'яті працюють більш ефективно у молодшого школяра, а які потребують підвищення уваги та тренування.

Узагальнені результати проведеного дослідження продемонстровано в Табл. 1. та на Рис. 1. Означені показники вказують на те, що у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення пам'ять переважно сформована на середньому (45%) та низькому (43%) рівнях. Високий (12%) рівень продемонструвала незначна частка учнів. Водночас, у дітей з типовим розвитком цей показник є вищим та знаходиться на високому (62%) та середньому (30%). Низький рівень продемонструвало лише 8% молодших школярів.

Таблиця 1.

Стан пам'яті у дітей молодшого шкільного віку

Рівні	молодші школярі з порушеннями мовлення	молодші школярі з типовим розвитком
Високий	12%	62%
Середній	45%	30%
Низький	43%	8%

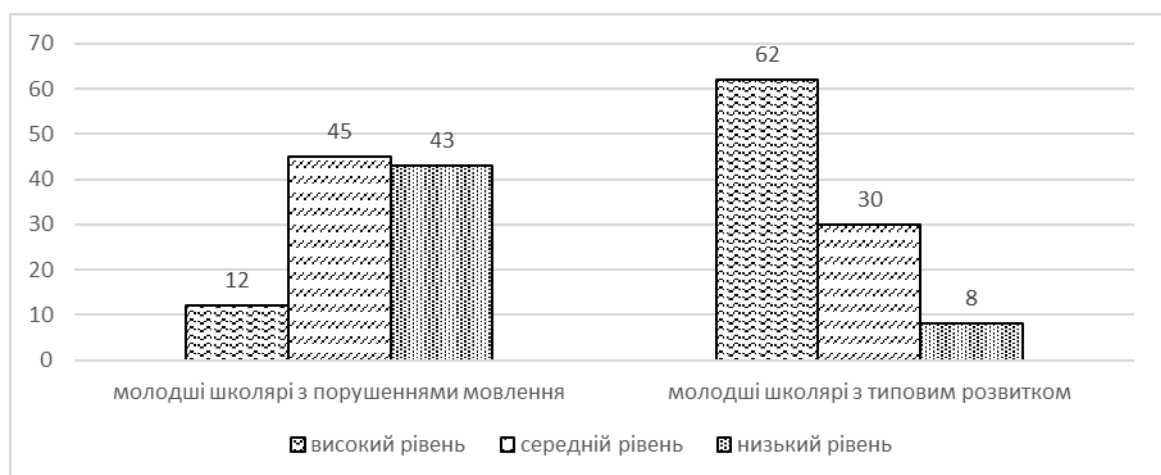


Рис. 1. Стан пам'яті у дітей молодшого шкільного віку (у % співвідношенні)

Під час виконання завдань з експериментальної методики було відмічено такі особливості пам'яті: *зменшений об'єм запам'ятовування вербального матеріалу*: у молодших школярів з порушеннями мовлення відмічається значно менша кількість правильних відповідей на завдання повторення послідовності слів за зразком у порівнянні з їх однолітками з типовим розвитком; відтворення 50% запропонованих на запам'ятовування слів, тоді як учні з типовим розвитком повторили в 90% запропонованих слів. Можемо припустити, що це в результаті обмеженості робочої пам'яті та слабку здатність до збереження та відтворення інформації у школярів з мовленнєвими труднощами; *короткотривалість збереження інформації*: під час виконання завдання учні як з порушеннями мовлення так і з типовим розвитком продемонстрували здатність зберігати інформацію протягом короткого періоду часу. Однак, молодші школярі з мовленнєвими труднощами мали меншу кількість правильних відповідей. Це може свідчити про те, що їм складніше довготривало зберігати інформацію; *специфіка збереження та відтворення вербальної інформації*: діти з порушеннями мовлення мають складнощі зі збереженням та відтворенням інформації у робочій пам'яті. Така особливість можлива в результаті наявності мовленнєвого порушення, яке перешкоджає повноцінному оволодінню мовою та мовлення. Відповідно, означена категорія учнів продемонструвала складнощі у класифікованні слів за значенням; *зменшений об'єм відтворення вербального матеріалу*: під час виконання завдання на повторення послідовності цифр за зразком, молодші школярі з порушеннями мовленнєвого розвитку показали суттєво меншу кількість правильно відтворених послідовностей в порівнянні з учнями з типовим розвитком. Це свідчить про значні труднощі у мовленнєвому запам'ятовуванні та роботі з короткочасною пам'яттю.

Отже, дані показники засвідчують значне зниження функціонування пам'яті у молодших школярів з порушеннями мовлення, що є підґрунтям для продовження більш детального вивчення стану розвитку всіх видів, форм та процесів пам'яті у означеної категорії дітей та розробки комплексу корекційно-

розвиткових завдань з метою вдосконалення їх функціонування в учнів з порушеннями мовлення.

Список літературних джерел:

1. Гаврилова Н. С. Психологічна характеристика дітей з загальним недорозвитком мовлення з порушенням пізнавальної сфери кінетичного типу. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна, 2008. Вип. X. С. 306-310
2. Логопедія : підручник / За ред. проф. М. К. Шеремет. Вид. 5-те, доповн. та переробл. Київ, 2019. 856 с.
3. Мартиненко І. В. Логопсихологія : курс лекцій : навч. посіб. Вид. 3-тє, виправл. і доповн. Київ : ДІА, 2019. 120 с.
4. Рібцун Ю. В. До проблеми логопсиходіагностики різних видів пам'яті дошкільників з алалією. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*, August 18, 2023; Cambridge, UK, С. 202-204.
5. Baddeley A. D., & Hitch, G. J. (2005) Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, P. 47-89.

Хорішман Оксана Павлівна,
вчитель зарубіжної літератури НРЦ №21 Оболонського району м. Києва
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ПУБЕРТАТНОЇ КРИЗИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Процес становлення та розвитку особистості розпочинається з моменту народження людини та триває протягом усього її життя. Однак особливу роль відіграє період підліткового віку, коли відбувається пубертатна криза та закладаються багато фундаментальних чинників, що виконують роль життєвих орієнтирів у ході подальшого розвитку особистості. У цьому контексті особливо важливим є те, щоб дитина з інтелектуальними порушеннями не

піддалася деструктивним впливам та змогла усвідомити свою соціальну роль, яка б не суперечила засадам соціуму і мала конструктивний характер.

Проблема використання арт-терапії як ефективного засобу виховання та сприятливого впливу на психіку людини досліджувалася на мультидисциплінарному рівні багатьма дослідниками у сфері психології, психотерапії, педагогіки, мистецтвознавства тощо. Так, особливості використання різних видів мистецтва з метою впливу на розвиток та корекцію особистості висвітлювали в своїх дослідженнях Е. Крамер, М. Наумбург, О. Пилипенко, Г. Побережна, К. Рудестам, Ю. Савченко, О. Федій, І. Чемпернон та інші науковці.

Серед учених, які досліджували різні аспекти стресу та стресостійкості, можна відзначити таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: М. Вебера, Р. Грановську, О. Карабанову, О. Личко, Г. Сельє та ін.

У сучасних умовах зростання кількості підлітків із тривожністю, агресивною поведінкою, низькою самооцінкою, що є проявами недостатньої сформованості стресостійкості особистості, на яких не можуть звичайними методами корекції поведінки вплинути сучасні корекційні педагоги та психологи, потребує проведення більш ґрунтовних досліджень можливості корекції поведінки дітей, особливо під час переживання пубертатної кризи, в умовах навчально-реабілітаційних закладів освіти засобами арт-терапевтичних технологій.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «стрес» (англ. *stress* – «тиск», «зусилля», «напруга», «зовнішній вплив») трактується у широкому та вузькому розумінні. Так, у Великому словнику сучасної української мови за редакцією В. Бусела стрес є станом підвищеної нервової напруги, перенапруги, викликаний будь-яким сильним впливом, і є захисною реакцією організму на різні несприятливі чинники [2].

З позиції психології, стрес є станом надмірно сильної і тривалої психологічної напруги, що виникає в людини, якщо її нервова система отримує емоційне навантаження [1, с. 41].

У цілому на сьогодні можна стверджувати, що стрес – це загальне напруження організму, що виникає під впливом надзвичайного подразника (стресора).

Питаннями стресостійкості займалися багато вчених (Г. Коплевіц, Н. Трофаїла та ін.), які досліджували проблеми взаємозв'язку особистості та діяльності, розвитку особистості на життєвому шляху, ролі важких життєвих ситуацій у цьому процесі. Так, деякі дослідники (П. Зільберман, Т. Поніманська) пов'язують стресостійкість із властивостями темпераменту – емоційною стійкістю. П. Зільберман відзначає стресостійкість як певне нерозумне явище, що характеризується відсутністю адекватного відображення ситуації, що змінилася, що свідчить про недостатню гнучкість, пристосовуваність [4]. Т. Поніманська емоційну стійкість розглядає як здатність особистості долати стан зайвого емоційного збудження під час виконання складної діяльності [4].

Узагальнивши деякі наукові підходи до розуміння сутності стресу та стресостійкості, було сформульовано такі дефініції цим поняттям: стрес – це надмірна психологічна або фізіологічна напруга, що виникає в ході впливу несприятливих факторів на людину; стресостійкість є готовністю особистості спокійно приймати будь-які зміни будь-якого характеру (тривалого, миттєвого).

Стресостійкість дитини з інтелектуальними порушеннями має чотирикомпонентну структуру, що включає: 1) наявність любові до себе та самосприйняття; 2) вміння релаксувати; 3) вміння долати негативні емоції та стани; 4) оптимізм (загальне позитивне ставлення до різних подій у житті) [1, с. 41].

Аналіз сучасної педагогічної, психологічної, корекційної та методичної літератури свідчить про те, що арт-терапевтичні технології можуть розглядатися як один із засобів психокорекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями під час пубертатної кризи, спрямованої на формування у них стресостійкості за допомогою використання різних технологій творчості і мистецтва.

Терапевтичний ефект арт-терапії (музикотерапії, ігротерапії, кольоротерапії, казкотерапії, ізотерапії, мандалотерапії тощо) полягає у можливості підлітка з інтелектуальними порушеннями здійснювати емоційне, психомоторне самовираження, розвитку здібностей дитини до емоційної саморегуляції, забезпеченні подолання страху, скутості, сором'язливості та напруги. У дитини з порушеннями когнітивного розвитку зміцнюється впевненість у собі, самоприйняття, розвивається позитивне ставлення до себе, підвищується самооцінка, відновлюється довіра до дорослих та однолітків [2, с. 14]. Під час арт-терапевтичних занять підліток може програвати ті зразки поведінки, які не реалізовує у повсякденному житті через особистісні особливості (бути сміливим, спритним, хоробрим, товариським тощо).

Як зазначає Р. Оепен, низький рівень сформованості стресостійкості у дитини підліткового віку з інтелектуальними порушеннями знаходить своє відображення у поведінці дитини (агресія, тривожність, невпевненість у собі, сором'язливість тощо) та може впливати на аспекти пізнання, які мають вирішальне значення для успішного навчання та продуктивності: 1) звернення уваги те, що має бути вивчено; 2) ефективне оброблення інформації; 3) вилучення інформації та демонстрація навичок, які раніше були вивчені [5, с. 3–4].

Основними ознаками браку стресостійкості та підвищеним рівнем тривожності дитини з інтелектуальними порушеннями в період пубертатної кризи, які є підґрунтям для використання арт-терапевтичних засобів з метою корекції поведінки, є такі: 1) неухважність та занепокоєння; 2) проблеми з концентрацією уваги; 3) деструктивна поведінка; 4) надмірні пошуки впевненості; 5) страх перед конкретними діями; 6) помилки, рутинні зміни або нові ситуації, що викликають паніку; 7) прокрастинація; 8) уникнення спілкування чи групової роботи з однолітками/дорослими [3].

Розглядаючи специфіку використання арт-терапевтичних технологій з метою психокорекції агресивної та тривожної поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями та формування у них стресостійкості, слід

зауважити, що важливу роль тут відіграє те, наскільки дитина може встановлювати оптимальну для себе дистанцію у відносинах із педагогом, використовуючи художні матеріали як посередників. Крім того, особливе значення має наявність фізичного контакту дитини з різними художніми та природними матеріалами (глиною, гуашшю, тістом, піском, водою тощо). Підліток може самостійно здійснити свій вибір, що дозволяє не лише відреагувати на переживання, а й позбавити сферу фізичних відчуттів [4]. Наприклад, через малюнок, гру, танці у дитини з інтелектуальними порушеннями знаходиться вихід для соціально неприйнятних негативних емоцій та почуттів, оскільки вона у процесі арт-терапевтичної роботи знімає напругу.

Позитивними результатами у процесі використання арт-терапевтичних технологій як засобу формування стресостійкості у дітей з інтелектуальними порушеннями, які переживають пубертатну кризу, є [3, с. 64]: 1) виникнення адекватного емоційного реагування дитини на ситуацію, тобто прийнятна реакція, допустима в соціумі; 2) полегшення процесу комунікації; 3) виникнення можливості невербального контакту, а також можливості подолання комунікативних та психологічних бар'єрів та захист; 4) створення сприятливих умов для розвитку саморегуляції і довільності; 5) розвиток почуття внутрішнього контролю; тощо.

Таким чином, процес формування стресостійкості у дитини з порушеннями когнітивного розвитку в пубертатному періоді є процесом довготривалим, який ґрунтується на чотирьох постулатах: наявності любові до себе та самосприйняття; оптимізмі; вмінні релаксувати; та вмінні долати негативні емоції/стани.

Технології арт-терапії – це ефективний засіб формування стресостійкості у дитини підліткового віку з інтелектуальними порушеннями, оскільки: забезпечує здійснення емоційного, психомоторного самовираження; сприяє розвитку творчих здібностей та креативності; забезпечує зняття емоційної напруги, подолання агресивності та тривожності; сприяє подоланню страху,

скутості, сором'язливості, зміцненню впевненості у собі, самосприйняттю; забезпечує розвиток позитивного ставлення до себе та відновлення довіри до оточуючих людей.

Список літературних джерел:

1. Вознесенська О.Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: [Зб. наук. праць] / Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка. № 3 (29). С. 40–47.

2. Пірогова Н.М. Корекція тривожності дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії. *European Journal of Natural History*. 2014. № 5. С. 14–16.

3. Серeda I.B., Збишко Є.А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 10. Т. 1. С. 63–66.

4. Хіля А.В. Арт-терапія у системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя у дітей та молоді з функціональними обмеженнями. Методичні матеріали. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 252 с.

5. Oepen R., Martin L., Bauer K., Gruber H. Creative Arts Interventions for Stress Management and Prevention—A Systematic Review. *Behav Sci (Basel)*. 2018. Vol. 8 (28). P. 1–18.

Олег Хотенюк,
аспірант ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Активний розвиток суспільства, вказує на те, що майбутній прогрес людства залежить не тільки від економічного зростання, а й від рівня розвитку особистості. Всесвітньо відома організація ЮНЕСКО пропонує перейти від класичного поняття «людські ресурси» до концепції «компетентності людини».

Дана концепція передбачає максимальне врахування інтересів людини, зокрема оволодіння професійною компетентністю, знаннями та навичками, необхідними для охорони та покращення здоров'я, розвитку культури, захисту навколишнього середовища, конкурентоспроможності на ринку праці. Поруч з цим, українському суспільстві на сьогодні актуальним залишається питання про конкурентоспроможність спеціалістів в умовах ринкової економіки, стрімких технологічних змін, глобалізації суспільства. Донедавна фахівець оцінювався згідно з рівнем своєї кваліфікації. Нині недостатньо володіти певною кваліфікацією, сьогодні треба бути професійно компетентним, володіти здатністю та уміннями вирішувати постійно виникаючі у процесі діяльності завдання. Особливої уваги потребує розгляд цієї проблеми в освітній сфері, адже саме від управлінської компетентності керівника закладу освіти залежить формування ключових компетентностей як вчителів, так і здобувачів освіти.

В умовах відкритого освітнього простору закладам освіти потрібні керівники нового типу, які володіють високим рівнем розвитку управлінської компетентності, що забезпечує виконання поряд із традиційними функціями ряду нових, серед яких: прогнозування розвитку, управління якістю і змінами, виявлення і підтримка інновацій, управління власним часом і часом підлеглих, фандрейзинг та маркетинг, бренд – менеджмент тощо. Керівник нового типу має бути не лише харизматичним лідером, професіоналом із педагогічною освітою, а й володіти кваліфікацією менеджера освіти, навичками стратегічного проектування, моніторингу та системного моделювання процесів, що відбуваються в установі, організації ефективних міжособистісних і професійних комунікацій в колективі, отримання та ефективного застосування інформації, знань тощо.

На думку дослідників [2, 3, 4, 5], успішне запровадження інклюзивного навчання з метою забезпечення права кожної дитини з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти та проживання в сім'ї безпосередньо залежить від фаховості керівників закладів, їх практичної та

психологічної готовності до інноваційної діяльності, розуміння значущості та необхідності інклюзивного навчання.

Зокрема, Боднар О., Горішна О. зазначають, що організаційна компетентність, як базова, необхідна керівнику закладу освіти для забезпечення умов функціонування закладу освіти та його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг [1]

Л. Мартинець, наголошує, що сутність функції управління полягає у визначенні місця і ролі кожного члена колективу в досягненні поставлених цілей та реалізації планів. Ця функція визначає суттєві зв'язки між людьми, завданнями та роботою; вона дозволяє інтегрувати та координувати всі наявні ресурси (час, кадри, матеріальнотехнічні, фінансові) [3, с. 13].

Н. Ярмола вказує на те, що керівники закладів освіти з інклюзивним навчанням повинні мати глибоке розуміння концепції інклюзивного навчання, її переваг і викликів. Вони повинні бути ознайомлені з міжнародними і національними стандартами щодо інклюзивного навчання. Поруч з цим, науковиця зазначає, що керівники мають знати сучасні методики інклюзивного навчання, розуміти потреби дітей з різними можливостями та здібностями, мати здатність підтримувати вчителів у роботі з різнорівневими класами. Не менш важливими, на думку А. Лапіна, Н. Квітки є вміння надавати підтримку вчителям щодо роботи з учнями з особливими потребами. Це може включати в себе організацію тренінгів, робочих груп, обмін досвідом та інші форми професійного розвитку. Не менш важливим є активна співпраця з батьками, громадськими організаціями і іншими зацікавленими сторонами, щоб забезпечити підтримку і ресурси для інклюзивної освіти [2, 4, 5].

На сайті Державної служби якості освіти зазначено, що «знання керівником закладу освіти нормативно-правової бази щодо організації інклюзивного освітнього середовища - запорука коректної реалізації усіх необхідних для цього кроків та налагодження якісного освітнього процесу. Орієнтація в законодавстві підсилює узгодженість дій, планування, контроль результатів, а також є беззаперечним захистом від дискримінації, упередженого

ставлення до учня з особливими освітніми потребами, некомпетентних розпоряджень чи намірів».

В контексті сказаного, особливого значення набуває управлінська компетентність керівників закладів освіти з інклюзивним навчанням. Практичне дослідження проблеми професійної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти засвідчило недостатній рівень готовності директорів шкіл до запровадження інклюзивного навчання; необхідність ґрунтовного опису складових інклюзивної компетентності керівника; розробки та апробації шляхів її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема управлінської компетентності керівників закладів освіти висвітлена у працях В. Беґей, В. Бондаря, Л. Даниленко, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Маслова; окремі питання інклюзивної компетентності керівника закладу освіти розкрито С. Мироною, М. Буйняк, Н. Софій, Н. Плахотник, В. Шинкаренко, Н. Ярмолю.

Проте наукові пошуки стосуються лише окремих складових означеного питання. Натомість особливості управлінської компетентності директора в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням ще не були предметом цілісного спеціального дослідження ні в загальній, ні в спеціальній педагогіці.

Отже, огляд наукових джерел свідчить, що проблема розвитку управлінської компетентності керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням не було предметом спеціального комплексного дослідження. А з урахуванням окреслених у тезах особливих вимог до керівників закладів освіти з інклюзивним навчанням та розгляду їх як своєрідних індикаторів професійного розвитку цих фахівців вважаємо необхідним та перспективним дослідження за темою «Формування управлінської компетентності керівника закладу освіти з інклюзивним навчанням».

Список використаних джерел:

1. Боднар О., Горішна О. Організаційна компетентність керівника в умовах змін. Професійна компетентність керівника сучасного закладу освіти: код епохи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В. В. Гуменюк. Хмельницький : ОШПО, 2020. С. 71–77.

URL: https://drive.google.com/file/d/1SgCL8MqUHFu70HsNnrzjYpt_eOAvJaTM/view?usp=sharing (дата звернення: 16.10.2023).

2. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 208 с.

3. Мартинець Л. А. Управлінська діяльність керівника навчального закладу : навч. посіб. Вінниця, 2018. 196 с.

4. Ярмола, Н. А., Тороп, К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами/ Ярмола, Н. А., Тороп, К. С.//Вид-во НПУ ім. МП Драгоманова. – 2021. – № 40. – С. 99-106

5. Yarmola N. A., Torop K. S. (2020) The current state of the system of general secondary education of children with special educational needs in Ukraine. Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : Collective monograph. Riga, Latvia : —Baltija Publishing, 2020. R.452-469 DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-28> R

Ігор Хотенюк,
аспірант ІСПП імені М. Ярмаченка
НАПН України
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

З початком воєнних дій неабиякої актуальності набуло питання соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб (ВПО). У більшості, воно розглядається з позиції медичного супроводу – відновлення психічного здоров'я та психосоціальної підтримки.

В Україні, на державному рівні розроблено ряд нормативно-правових актів, впроваджено соціальні програми підтримки. Зокрема, згідно статті 1 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» визначено, що «внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув місце свого проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру». За інформацією Міністерства соціальної політики України кількість офіційно зареєстрованих внутрішньо переміщених осіб в країні постійно змінюється, за останніми даними вона досягає 4,8 мільйона осіб, також близько 2 мільйонів не зареєстрованих.

Слід зауважити, що серед внутрішньо переміщених осіб певну кількість становлять соціально уразливі категорії населення (люди з особливими потребами, похилого віку, одинокі батьки, малозабезпечені тощо), і обставини переселення посилюють фактори ризику для них. Надзвичайно вразливою категорією є сім'ї, які мають дітей з особливими потребами. *Батьки дітей з особливими освітніми потребами, які вимушено покинули місце постійного проживання, нині почуваються вдвічі складніше, аніж це було раніше, питання соціалізації та навчання своїх дітей набуло нових складнощів та*

потреб. А можливості, що до їх реалізації зменшилися, натомість діти стали потребувати більшої уваги, тоді як особистий ресурс батьків катастрофічно знижується.

Багато сімей були вимушені покинути своє постійне місце проживання, звичний уклад життя, свої заклади освіти, перервати корекційні заняття та призупинити надзвичайно важливу для дітей з особливими освітніми потребами корекційно-розвивальну роботу.

Поруч з цим, більшість внутрішньо переміщених осіб щодня зіштовхуються з побутовими та соціальними труднощами; у них не задоволені базові потреби – безпечні й комфортні умови проживання, харчування тощо. Перед ними виникає низка життєвих проблем, а саме: забезпечення їжею і житлом; відновлення документів; виплата пенсій і державних соціальних допомог; доступ до соціальних та медичних послуг, особливо для тих, хто потребує спеціалізованої медичної допомоги, лікування, реабілітації; професійне перенавчання і працевлаштування; влаштування дітей до навчальних закладів; продовження (поновлення) навчання тощо.

Наразі, досить гострою, для внутрішньо переміщених родин, постала проблема соціальної адаптації. За визначенням ряду дослідників [3, 4] соціальна адаптація передбачає інтеграцію людини в суспільство, у процесі якої формується самосвідомість і рольова поведінка, здатність до самоконтролю та адекватних відносин. Соціальна адаптація тісно пов'язана з психологічною адаптацією, яка відбувається шляхом узгодження індивідуальних цінностей і переконань та суспільних норм. Успішність адаптації залежить не стільки від об'єктивних умов ситуації, скільки від особливостей індивідуальних ресурсів, адекватності й ефективності стратегій їх застосування.

У наукових джерелах знаходимо такі визначення соціальної адаптації [2, 3]:

- один із компонентів (механізмів) соціалізації (І. Милославова);
- постійний процес пристосування особистості до суспільних відносин, норм, традицій суспільства, в якому живе людина (з одного боку), і результат

цього процесу (з іншого боку) (А. Налджанян);

– процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища (О. Безпалько).

Отже, соціальна адаптація тісно пов'язана з процесом соціалізації і можна говорити про те, що цей процес є безперервним протягом усього життя. Також слід підкреслити, що соціальна адаптація одночасно виступає процесом і станом. Процес адаптації розглядається як входження особи в певну групу, засвоєння нею норм, відносин та займання певного місця у структурі відносин між членами групи. Стан соціальної адаптації – це характеристика відносин людини, групи із зовнішнім середовищем, яке слугує виразом успішності адаптації як процесу. Розглядаючи соціальну адаптацію як процес, спрямований на оптимізацію взаємовідносин людини і соціального середовища, необхідно враховувати, що цей процес є двостороннім, а саме: з одного боку, людина корегує свою поведінку відносно вимог соціуму, тобто цей процес пов'язаний з активною зміною своєї особистості, корекцією своїх власних установок і стереотипів поведінки; з іншого – людина впливає на соціальне середовище, внаслідок чого воно також зазнає певних змін. Результатом соціальної адаптації є соціальна адаптованість особистості, яка визначається мірою набуття людиною тих особистісних якостей та засвоєнням деякого набору соціальних ролей, що, за наявних умов діяльності, уможливають задоволення її потреб на тому чи іншому рівні.

Проблема соціальної адаптація внутрішньо переміщених осіб знаходиться у фокусі уваги як політиків, представників влади, організацій різних рівнів так і вітчизняних науковців, таких як Н. Авдєєва, І. Аракелова, С. Булеца, Т. Доронюк, О. Перепелюкова, А. Солодько та ін. Окремі аспекти питання сімей

та дітей висвітлили А. Асмолов, Я. Овсяннікова, О. Петрусевич, Г. Солдатова, К. Халепа, В. Франкл та ін. Методичні поради з питань соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми у конфліктний та постконфліктний період розробили Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін.

Проте наукові розвідки стосуються лише окремих складових означеного питання. Натомість питання соціальної адаптація внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами ще не були предметом цілісного спеціального дослідження.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що проблема соціальної адаптація внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами не було предметом комплексного дослідження. Це зумовлює необхідність проведення комплексного дослідження з теми «Соціальна адаптація внутрішньо переміщених батьків дітей з особливими освітніми потребами».

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

2. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації / О. Є. Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 3(1). – С. 111-117.

3. Галецька І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації // Вісник Львівського університету. Сер. "Філософські науки". 2003. Вип. 5. – С. 433–442.

4. Кан-Калик В.А. (1997) Учителю о педагогическом общении. К.: Просвещение, 190 с.

Храновська Людмила Валентинівна,
вчитель трудового навчання вищої категорії
Новоушицька спеціальна школа
Хмельницької обласної ради
Нова Ушиця, Україна

**ГАРМОНІЙНЕ ПОЄДНАННЯ СУЧАСНИХ
ІННОВАЦІЙНИХ ТА ТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ**

Уроки трудового навчання займають провідне місце в освітніх програмах шкіл для дітей з порушеннями слуху. Вони спрямовані на розвиток практичних навичок, які учні зможуть використовувати в подальшому житті (навчаються шити, в'язати, майструвати, готувати тощо). Стимулюють розвиток творчих здібностей у дітей з ПС (вчать проявляти свою фантазію і креативність у створенні виробів). Допомагають дітям інтегруватися в суспільство (навчаються працювати в команді і взаємодіяти з іншими людьми).

Для підвищення інтересу учнів до навчання, покращення якості засвоєння матеріалу, збільшення доступності освіти на уроках трудового навчання використовую сучасні методи і прийоми роботи, які базуються на застосуванні інноваційних. Основна їх мета полягає в гармонійному поєднанні сучасних інноваційних технологій з традиційними засобами розвитку дітей .

У своїй роботі хочу зосередити увагу на плануванні та проведенні уроків трудового навчання, які базуються на використанні інноваційних технологій: інтерактивної, проєктної, ігрової, здоров'язберігаючої, наочного моделювання, мнемотехніки та інформаційно-комунікаційної технології.

Коротко зупинюсь на кожній з них.

1. Інтерактивні технології дозволяють учням з порушеннями слуху: інтерактивні дошки, мультимедійні презентації та віртуальні лабораторії, забезпечують наочну демонстрацію матеріалу, що полегшує його розуміння

учнями; дозволяють учням з ПС взаємодіяти з навчальним матеріалом і один з одним, що сприяє їх активній участі в навчальному процесі; ефективно розвивати свої творчі здібності

2. Проєктні технології на уроках трудового навчання для дітей з ПС можуть бути ефективним способом розвитку їх творчих здібностей, самостійності та критичного мислення. Ось кілька прикладів проєктів, які можна реалізувати на уроках трудового навчання: розробка та виготовлення нового виробу, дослідження технологічного процесу, створення віртуальної виставки виробів. Під час планування та використання проєктні технології на уроках свою роботу починаю з невеликих проєктів, які доступні для учнів, враховую індивідуальні особливості, надаю достатньо часу для виконання проєкту, заохочую до творчості і самостійності, надаю учням допомогу і підтримку в міру необхідності.

3. Ігрові технології є ефективним способом підвищення мотивації учнів до навчання, розвитку їх творчих здібностей і навичок самостійного навчання. Ігри бувають:

- настільні (вивчення теоретичних основ трудового навчання, наприклад: правил техніки безпеки, правил використання інструментів і матеріалів);
- комп'ютерні (навчання практичним навикам трудового навчання, наприклад, шиття, в'язання, столярства);
- дидактичні (перевірка знань і навичок учнів, наприклад: для перевірки умінь складати схеми, користуватись лекалами, інструментами та обладнанням у шкільній майстерні);

Слід пам'ятати, що ігри не є самоціллю, вони використовуються для досягнення навчальних цілей, адаптовані до вікових, освітніх і фізичних можливостей учнів з ПС, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів, дозволяють учням проявити свою креативність і винахідливість.

4. Здоров'язберігаючі технології - це комплекс заходів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнів під час навчання. Приклади використання:

- організація робочого місця. Робоче місце повинно бути достатньо освітленим, мати всі необхідні інструменти і матеріали, а також бути розташоване в безпечній зоні;
- проведення інструктажів з безпеки праці. Обов'язковий інструктаж з безпеки праці на початку кожного уроку, доступним і зрозумілим для учнів;
- використання безпечних інструментів і матеріалів;
- раціональне планування уроку. Уроки не повинні бути занадто тривалими, а навантаження на учнів повинно бути помірним;
- фізкультхвилинки. Зняти м'язову напругу і поліпшити кровообіг;
- релаксація. Щоб допомогти учням розслабитися і відпочити;
- просвітницька робота з учнями. З питань здорового способу життя.

Застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках трудового навчання сприяє зниженню рівня травматизму і нещасних випадків, покращенню фізичного і психічного здоров'я учнів, формуванню навичок здорового способу життя.

5. Технологія наочного моделювання - це метод навчання, який передбачає створення учнями наочних моделей, що відображають певні об'єкти, процеси або явища. Ось кілька прикладів використання технології наочного моделювання:

- створення моделей з природних матеріалів (моделі тварин, рослин, або навіть абстрактних образів з листя, гілок, каменів, тощо);
- створення моделей з паперу (моделі з паперу, використовуючи ножиці, клей, і інші інструменти);
- створення моделей з картону (моделі будинків, автомобілів, літаків);
- створення моделей з тканини (одяг для ляльок, для себе або для інших людей, сувеніри, іграшки, панно, картини тощо);
- модель кулінарного процесу - уроки з приготування їжі.

6. Мнемотехніка - це система мнемонічних прийомів і способів, які дозволяють запам'ятовувати інформацію на основі асоціацій, візуальних образів, скорочень тощо.

Наведу кілька прикладів.

- для запам'ятовування правил безпеки праці використовую такі асоціації: не користуватися інструментами, які несправні, - це як їхати на розбитій машині; не працювати без надійного захисту - це як ходити без одягу; не залишати робоче місце без нагляду - це як залишати їжу без нагляду;

- для запам'ятовування послідовності виготовлення виробу використовую такі образотворчі образи: уявіть, що ви будете будинок. Спочатку потрібно покласти фундамент - це перші кроки в проектуванні. Потім потрібно побудувати стіни - це виготовлення деталей виробу. Після цього потрібно побудувати дах - це складання виробу. Нарешті, потрібно обробити будинок - це декорування виробу.

7. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Приклади використання ІКТ на уроках трудового навчання для дітей з ПС: комп'ютери для демонстрації технологічних, відео для навчання практичним навикам, віртуальні лабораторії для проведення експериментів, інтернет для пошуку інформації.

Працюючи учителем трудового навчання, намагаюся створити для дитини школу радості, прищепити їй любов до творчості, до праці, виховувати відповідальність за свої вчинки, віднайти в дитині паростки таланту, навчити працювати в колективі. Намагаюся стимулювати дитячу активність прикладами інших учнів. Кожна дитина повинна бачити чийсь успіх, чийсь досягнення як реальну мету для себе. Кожна хвилина спілкування вчителя з учнями, вчителя з батьками, учнів між собою має виховне значення у формуванні дитини як особистості, як Людини. Вміння згуртувати навколо себе дітей - великий дар і велика робота. Вміння захопити, повести, відкрити світ - неоціненний скарб справжнього педагога. Ну і, звичайно, любити дітей. Без цієї умови навряд чи можна бути хорошим учителем.

Список літературних джерел:

1. Рібцун Юлія Валентинівна, доктор філософії в галузі педагогіки, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, дипломований психолог, сертифікований психотерапевт **ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**
2. Коробова, Н. В. Інтерактивні технології в освіті дітей з порушеннями слуху: навчально-методичний посібник / Н. В. Коробова, О. В. Пушкарьова. - К. : ТОВ «Академія», 2019..
3. Олійник, І. В. Інтерактивні технології на уроках трудового навчання в початковій школі: методичний посібник / І. В. Олійник. - К. : ТОВ «Академія», 2019.
4. Федоренко, О. В. Інтерактивні технології в освіті дітей з особливими потребами: навчальний посібник / О. В. Федоренко. - К. : ТОВ «Академія», 2019.
5. Білецька, О. І. Інтерактивні технології в освіті дітей з порушеннями слуху / О. І. Білецька / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Педагогіка. - 2016.

**Цимбалюк Наталія Павлівна,
Лукачук Ірина Дмитрівна,
Лозинська Марія Петрівна,
Білецька Наталія Миколаївна,
КЗ ЛОР "Багатопрофільний
навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая",
м. Львів, Україна**

СИСТЕМА РОБОТИ КЗ ЛОР «БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР СВЯТОГО МИКОЛАЯ»

КЗ ЛОР «БП НРЦ Святого Миколая» – сучасний заклад освіти, який активно працює у напрямку розвитку інклюзивної освіти, зокрема реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, їх соціалізації та інтеграції в суспільство шляхом здійснення комплексних корекційно-

розвиткових та реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень, всебічний гармонійний розвиток тощо. Тут реалізовується інклюзивний підхід до організації освітнього процесу, який передбачає створення умов для навчання та розвитку дітей з різними потребами і можливостями: інтелектуальними порушеннями різного ступеня, синдромом Дауна, розладами спектру аутизму та іншими генетичними, складними та комплексними порушеннями.

Заклад здійснює діяльність з надання спеціальної освіти для дітей з порушенням психофізичного розвитку. У КЗ ЛОР «БП НРЦ Святого Миколая» діють такі структурні підрозділи: дошкільне відділення (забезпечення ранньої педагогічної корекції, у складі якого функціонують групи компенсуючого типу денного перебування для дітей віком від 3 до 6 (7) років), відділення школи (1-10 класи)), допрофільна середня освіта за професійним спрямуванням (11-13 класи) та Освітньо-соціально-культурний центр (ОСКЦ) для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються на інклюзивній чи індивідуальній формі навчання в інших закладах освіти. У підрозділах закладу освітньою послугою охоплено 285 дітей віком від 3-х до 21-го року, з яких близько 200 – з інвалідністю. Щороку кількість учнів збільшується, що свідчить про позитивний імідж закладу та високу якість надання освітніх та корекційно- реабілітаційних послуг.

Для забезпечення організації інклюзивної освіти у закладі працюють фахівці-професіонали, які мають відповідну кваліфікацію та досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Використання ними різноманітних методик, методів та підходів до навчання дозволяє забезпечити максимально ефективно засвоєння змісту навчальних програм дітьми. Найчастіше педагоги використовують наступні з них: візуальну підтримку, систему жетонів (мотивація та корекція небажаної поведінки), техніку нейрокінцугі, квест-технології, дудлінг, LEGO-технології, уроки під відкритим небом, елементи методики Марії Монтесорі, НІТ, мнемотехніку, нейроігри (освітню кінезіологію), глобальне читання, читання за методикою М.Зайцева,

інтерактивні технології, іпотерапію, каністерапію, пісочну та світлову терапії, музикотерапію, арт-терапевтичні техніки, казкотерапію, застосунок для комунікації та взаємодії TippryTalk, проектну діяльність, ігрові технології тощо.

Заклад також працює над створенням інклюзивного середовища, яке сприяє розвитку соціальної адаптації та взаємодії між дітьми. Включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище дозволяє розвивати їх, враховуючи індивідуальні потреби та можливості. КЗ ЛОР «БП НРЦ Святого Миколая», залучаючи напрямок інклюзії, ставить перед собою завдання забезпечити доступну та ефективну освіту для дітей з різними потребами, надаючи їм рівні можливості для розвитку та успіху в самостійному житті. Колектив закладу досягає цієї мети завдяки реалізації проекту «Шлях до успіху», який включає усі описані нижче проекти. Зазначений проект – це ініціатива, спрямована на надання підтримки та ресурсів для досягнення успіху в різних сферах життя дітей з ООП, в рамках якої створюються та реалізуються проекти, проводяться семінари, вебінари, тренінги, практикуми, пишуться програми, видаються навчальні посібники, впроваджуються нові методики для роботи з дітьми.

КЗЛОР «БП НРЦ Святого Миколая» реалізовує інноваційні науково-педагогічні експерименти регіонального рівня в рамках Програми розвитку освіти Львівщини на 2021-2026р.:

- проект «Допрофільна середня освіта за професійним спрямуванням для дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру (11-13 класи)»;
- проект Освітньо-соціально-культурний центр (ОСКЦ) для дітей з особливими освітніми потребами (інклюзивне навчання або педагогічний патронаж).

Допрофільна середня освіта за професійним спрямуванням для дітей та молоді з особливими освітніми потребами є проміжною ланкою між ЗЗСО та ПТНЗ. Вона включає проведення частини занять профорієнтаційного напрямку на базі закладів профтехосвіти м. Львова (Львівський професійний ліцей

побутового обслуговування, Львівське вище професійне училище харчових технологій, Львівський фаховий коледж індустрії моди КНУТД). Діти отримують профорієнтаційні навички за напрямками: кулінарія, швейна справа, флористика, індустрія моди. В сукупності, вони забезпечують розвиток інклюзивної освіти у напрямку забезпечення рівних можливостей для всіх студентів, а також підготовки кваліфікованих фахівців для ринку праці. У 2021р. в рамках цього проекту вчителі БП НРЦ написали авторські програми для усіх предметів, за якими навчаються учні 11-13 класів.

Освітньо-соціально-культурний центр (ОСКЦ) – відділення КЗ ЛОР «БП НРЦ Святого Миколая», у якому надаються додаткові корекційні послуги для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються на інклюзивній або індивідуальній формі (педагогічний патронаж). Фахівці відділення здійснюють діяльність щодо забезпечення всебічного розвитку особистості та реабілітації дітей з ООП шкільного віку шляхом створення освітньо-соціально-культурного середовища в позаурочний час та надання профорієнтаційних навичок. У відділенні корекційні та розвиткові послуги надають вчителі-логопеди, вчителі-дефектологи, вчителі-реабілітологи, практичні психологи, соціальний педагог, вчитель фізкультури, вихователі, іпотерапевти.

Крім цього, КЗ ЛОР «БП НРЦ Святого Миколая» розробляє та реалізує описані нижче передові новаторські проекти, які є інклюзивно орієнтованими та спрямованими на розвиток ключових компетентностей вихованців, включаючи навички soft skills, та допомагають залучати учнів до більш активної участі в освітньому процесі і розвитку їхніх творчих здібностей.

В НРЦ через гурток «Терапевтична верхова їзда» реалізується проект «Іпотерапія», в основі якого є взаємодія дитини із конем, завдяки чому покращується фізичне, психологічне та соціальне здоров'я. Триває проект із реабілітологом Ерезом Пілзом з Ізраїлю (курс реабілітаційних заходів за методом Фельденкрайза для учнів 1-х класів). На базі закладу щороку проводяться інклюзивні тренінгові табори для дітей з ООП, їхніх батьків, братів та сестер. Програмою табору передбачено щоденні навчання батьків

провідними спеціалістами, а також корекційно-розвиткові, розважальні заняття та різноманітні активності для дітей. За ініціативи Rotary-Club започатковано італійсько-український проект «Дитячий медіапростір», де учні матимуть змогу самостійно створювати мультфільми. Профорієнтаційний проект з навчання в Академії грації, краси та моделінгу «Glance Models» із Анастасією Барбарою, в ході якого діти навчаються модельної справи та виступають на показах моди для презентації одягу львівських дизайнерів. Інформаційна стаття про цей проект та світлини із фотосесії увійшли до міжнародного журналу «Star Models» в рамках проекту «New Day». Проект «Акторська майстерність», в рамках якого учні беруть участь у виставах з акторкою Львівського театру імені М.Заньковецької, викладачкою школи Павла Табакова, Мар'яною Фехтель. За сприяння Центру соціальної кінології, професійного хендлінгу «Harmonic Dog» (м.Львів) та з метою позитивного, психосоціального і фізіореабілітаційного впливу собак на дітей у закладі діє проект «Каністерапія». Започатковано норвезько-український соціально-мистецький проект – ArtLionII, що діє при Львівській обласній бібліотеці та систематично організовує пізнавально-розважальні та мистецькі заходи для дітей закладу. За ініціативи ГО «Розвиток громади», вихованців закладу залучено до проекту «Міс Львів 2021», в рамках якого відбулися заходи у сфері індустрії моди та краси. У рамках проектународних промислів «Колорит» учні виготовляють дерев'яні іграшки, предметипобуту та елементи декору. Під час реалізації проекту «Основи фінансової грамотності» з дітьми проводиться освітня діяльність, що сприяє формуванню у вихованців самостійності у дорослому житті та культури поведінки з фінансами. Арт-терапевтичний проект «Театр тіней» діє як курс гуртка та сприяє всебічному розвитку учнів через терапію казкою. Проект «Реабілітаційний туризм» – це реабілітація дітей з ООП через активну взаємодію з природою. Наскрізною лінією у діяльності проекту «Теплиця» є впровадження хортіерапії, завдяки чому здійснюється профорієнтаційна адаптація дітей з ООП та підготовка їх до подальшого самостійного життя.

У закладі велика увага приділяється професійному розвитку та зростанню

педагогів. Для них організуються навчання та зустрічі з видатними фахівцями у галузі спеціальної освіти. Також педагогічні працівники закладу постійно залучаються до трансляції та обміну досвідом як тренери і спікери семінарів, вебінарів, конференцій, практикумів, курсів підвищення кваліфікації, у тому числі обласних, всеукраїнських та міжнародних рівнів. БП НРЦ Святого Миколая активно співпрацює з Управлінням державної служби якості освіти у Львівській області з питань сертифікації та інституційного аудиту. Педагоги закладу пройшли відповідне навчання та стали освітніми експертами з сертифікації вчителів, інституційного аудиту і здійснюють експертну діяльність.

Загалом, діяльність закладу охоплює освітню послугу, корекцію, реабілітацію, соціальну інтеграцію, підтримку сімей, які виховують дітей з ООП, культурну і соціальну діяльність та відіграє ключову роль у покращенні якості життя дітей та молоді з різними нозологіями порушень, надаючи їм можливість гармонійного розвитку та максимальної інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел:

1. КЗ ЛОР «Навчально-реабілітаційний центр I-II ступенів Святого Миколая» <http://nrc-sv-mykolaia.lviv.sch.in.ua/>
2. Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого Миколая група <https://www.facebook.com/groups/St.NicolasSpecialChildrensCenter/>

Цуркан І. О.

Комунальна установа

«Саратський інклюзивно-ресурсний центр»

Саратської селищної ради

Білгород-Дністровського району Одеської області

ОСНОВНІ ЗАСАДИ В РОБОТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ (КППС) У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Наше сьогодні нагадує мені велику бібліотеку, в якій люди – це книги...
безліч книг, різних за жанром, змістом, розміром, кількістю сторінок,

цікавих, різнобарвних. А наші особливі діти – це теж Книжечки – маленькі, великі, яскраві, фантастичні, надзвичайні, цікаві книжечки, гортаючи сторінки яких можна відчувати радість і сум, розвиток і успіх, турботу і піклування, і, нажаль, на даний час, біль і страждання.

Кожна дитина – це окрема історія, сюжет якої розгортається за своїм сценарієм, навіть, якщо ці історії пов'язує одна особливість, одна категорія освітніх труднощів, один біль...

Нажаль, зараз, під час воєнних дій, в нашій країні ці Книжечки перетворюються на чорно-білі видання книг жахів. Для підтримки особливих в освітньому процесі створюється безпечне освітнє середовище, важливим аспектом якого є психологічна безпека. У навчальних закладах впроваджується інклюзивна освіта, відкриваються інклюзивні класи/групи, пишуться накази..., в тому числі і наказ *«Про склад команди психолого-педагогічного супроводу» (КППС)*, в яку входять: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини з ООП тощо; залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо. [1].

Саме КППС стає тим самим трампліном, який веде до повноцінного життя та навчання, де *основними принципами* є:

- повага до індивідуальних особливостей дитини з особливими освітніми потребами,
- дотримання інтересів дитини з ООП,
- не допущення дискримінації та порушення її прав,
- командний підхід,
- активна співпраця з батьками,
- конфіденційність,
- дотримання етичних принципів [1].

І зараз, як ніколи, особливим дітям потрібно саме це.

Під час *організації роботи КППС* загальне керівництво покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи/вихователя-методиста, який несе відповідальність за виконання покладених на Команду завдань та розподіл функцій між її учасниками. Однією з організаційних форм діяльності КППС є засідання її учасників, яке проводиться не менше трьох разів протягом навчального року. За потреби скликаються позачергові засідання. Ініціювати позачергове засідання КППС може будь-хто з її учасників. Рішення засідання Команди супроводу оформляється протоколом, який веде секретар засідання. Протокол засідання підписується головою, секретарем та всіма учасниками засідання. Корекційно-розвиткові заняття згідно з ІПР проводяться педагогічними працівниками закладу освіти та (або) залученими фахівцями ІРЦ, інших установ/закладів, фізичними особами, які мають право здійснювати освітню діяльність у сфері освіти [1].

Команда супроводу виконує наступні завдання:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;
- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;
- розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;
- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;
- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;
- проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти

серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Саме ці основні засади є значущою складовою у житті особливих дітей, житті, яке наповнюється яскравими барвами та емоціями, завдяки яким у сюжеті цікавих Книжечок, менше відчаю, болю, страху, агресії, де кожна історія цікава читачам – нам з вами, і суспільству в цілому.

Літера за літерою, слівце за слівцем, сторінка за сторінкою – так створюється майбутнє кожної дитини, майбутнє, в якому кожна Книжечка не буде запилена і загублена на полицях однієї великої бібліотеки під назвою ЖИТТЯ, МИРНЕ ЖИТТЯ, де теперішнє і майбутнє – безпечне, де ОСОБЛИВИМ можна почуватися звичайними – отримувати академічні знання, комунікативні і соціальні навички тощо, все те, що їм знадобиться у майбутньому, де вони зможуть посміхатися, радіти, гратися, спілкуватися і просто жити.

І ми разом будемо наше майбутнє, де наші особливі діти, наші цікаві Книжечки – є невід'ємною частиною нашого майбутнього.

Почніть робити , те що потрібно.

Потім робіть, що можливо.

І ви раптом виявите,

Що робите неможливе.

Св. Франциск Ассизский

Список використаних джерел:

1. Наказ МОНУ від 08 червня 2018 р № 609 «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти».

Чебаненко Олег Іванович,
голова Громадської організації осіб з інвалідністю
«Громадський рух «Соціальна єдність»,
м. Київ, Україна
Бартман Ольга Сергіївна,
волонтер Громадської організації осіб з інвалідністю
«Громадський рух «Соціальна єдність»,
м. Київ, Україна

ЗНАЧЕННЯ ДОСТУПНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОВНОЮ ВТРАТОЮ СЛУХУ

Забезпечення комунікативної та інформаційної доступності для дітей з повною втратою слуху в закладах загальної середньої освіти є обов'язковою умовою забезпечення безпечності інклюзивної освіти для дітей з повною втратою слуху.

Згідно статистичних відомостей, наданих Міністерством освіти і науки України на запит ГО «Громадський рух «Соціальна єдність», до початку повномасштабного російського військового вторгнення на територію України у 2021/2022 навчальному році кількість здобувачів загальної середньої освіти з повною втратою слуху в **інклюзивних класах** становила 53 особи, у 2022/2023 навчальному році їх кількість збільшилася до 62 осіб. У свою чергу, кількість здобувачів освіти з повною втратою слуху, які здобувають освіту у **спеціальних закладах загальної середньої освіти** у 2021/2022 навчальному році становила 1759 осіб, а у 2022/2023 навчальному році – 1652 особи.

Ці дані Міністерства освіти і науки України свідчать про те, що воєнні дії на території України значно не вплинули як на кількість здобувачів загальної середньої освіти з повною втратою слуху, так і на їх розподіл між закладами освіти. Як до початку повномасштабного російського військового вторгнення, так і під час повномасштабної війни, питома вага здобувачів освіти з повною втратою слуху, які відвідують інклюзивні класи, не перевищує рівня 4% від

загальної кількості здобувачів загальної середньої освіти з повною втратою слуху. Відсутність достатніх ресурсів для забезпечення доступного комунікативного середовища для здобувачів освіти з повною втратою слуху є однією із перешкод повноцінного впровадження інклюзивної освіти для дітей з повною втратою слуху. Причин недоступності інклюзивної освіти для дітей з повною втратою слуху ми вбачаємо декілька.

Першою причиною є недосконалість державної політики та відсутність дієвих механізмів забезпечення можливостей для інклюзивної освіти для дітей з повною втратою слуху. Попри те, що реформування системи інклюзивної освіти в Україні здійснюється більше 5 років, для дітей з повною втратою слуху наразі не створено комфортних та безпечних умов для здобуття освіти в інклюзивних класах. Незважаючи на визнання української жестової мови офіційною мовою спільноти жестомовних українців, а також гарантування права на вільне використання української жестової мови, навчання жестовою мовою, вивчення української жестової мови [1, ст. 4], реалізація цього права у мережі інклюзивних класів закладів загальної середньої освіти належним чином не гарантована. У першу чергу це пов'язано із комунікативною та інформаційною недоступністю інклюзивної освіти. Ефективність навчання будь-якої дитини, а надто дитини з повною втратою слуху, безпосередньо залежить від здатності дитини вільно висловлюватися та взаємодіяти як з педагогічними працівниками, так і з іншими учасниками навчального процесу. Для дітей з повною втратою слуху таку можливість забезпечує вільне використання у навчальному процесі української жестової мови. Натомість, програма підготовки педагогічних працівників в Україні не містить компоненту

«українська жестова мова», а тому педагогічні працівники не здатні самостійно забезпечити ефективну комунікацію із дитиною з повною втратою слуху. Забезпечення комунікативної доступності для дітей з повною втратою слуху шляхом організації ефективної системи перекладу на жестову мову може частково компенсувати мовний бар'єр між педагогічним працівником та дитиною, проте не є абсолютно прийнятним для дитини з повною втратою

слуху, оскільки функція навчання є притаманною саме для вчителя, а не асистента вчителя або перекладача жестової мови. Досвід Бразилії в організації білінгвально-бімодальної моделі освіти дітей з повною втратою слуху свідчить про необхідність як включення до програм підготовки педагогічних працівників вивчення української жестової мови, так і залучення до навчального процесу, поряд із двомовним вчителями, асистента вчителя з повною втратою слуху та перекладача жестової мови. Використання в інклюзивному освітньому просторі національної жестової мови також успішно впроваджується в Канаді, Англії, Франції. Існуючі в Україні державні стандарти надання соціальної послуги перекладу жестової мови та соціального супроводу під час інклюзивного навчання не здатні повноцінно забезпечити право дитини навчатися на жестовій мові в інклюзивних класах.

Особливо гостро проблема забезпечення комунікації із дитиною з повною втратою слуху в інклюзивних класах постає під час дистанційного навчання, яке в умовах повномасштабного російського військового вторгнення широко поширене на прифронтових територіях, і частково – на всій території України. Поглиблює проблему комунікативної та інформаційної недоступності інклюзивного навчання для дітей з повною втратою слуху відсутність навчальних матеріалів у формі, доступній для сприйняття дітьми з повною втратою слуху. Чинне законодавство України, попри декларування права жестомовних людей на навчання українською жестовою мовою, не передбачає обов'язок перекладу на українську жестову мову навчальних матеріалів, у тому числі матеріалів, розміщених на платформі Всеукраїнська школа онлайн. Це повністю унеможливує ефективну самостійну роботу дітей з повною втратою слуху із навчальними матеріалами та можливість самостійного засвоєння матеріалів шкільної програми, надто в умовах дистанційного навчання. ГО «Громадський рух «Соціальна єдність» під час громадського обговорення проекту Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки надавалися до Міністерства освіти і науки України пропозиції додати до завдань Стратегії забезпечення комунікативної та інформаційної доступності

закладів освіти та освітнього процесу, що передбачає реформування освіти педагогічних працівників, вивчення жестової мови як в закладах вищої освіти, так і в закладах загальної середньої освіти, підвищення авторитету професії перекладача жестової мови, адаптацію навчального матеріалу на українську жестову мову для забезпечення незалежності здобувачів освіти з повною втратою слуху. На жаль, за результатами Звіту за результатами громадського обговорення проєкту Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки [2], пропозиції Організації не були враховані.

Описані вище прогалини державної політики у сфері інклюзивної освіти поглиблюють залежність дитини з повною втратою слуху від двомовних викладачів, які працюють переважно у спеціалізованих закладах загальної середньої освіти, що перешкоджає повноцінному впровадженню інклюзивного навчання дітей з повною втратою слуху.

Також, суттєвим чинником неефективності існуючої системи інклюзивного навчання для дітей з повною втратою слуху є особливості психології глухих, які протягом багатьох десятиріч та кількох поколінь живуть в ізольованих спільнотах, не маючи достатньо досвіду позитивної та ефективної взаємодії із чуючою спільнотою. Таке становище є наслідком радянської політики щодо людей з інвалідністю, відсутності безбар'єрного простору для людей з інвалідністю, відносної пасивності людей з повною втратою слуху у відстоюванні своїх прав та недостатньої зосередженості інститутів громадянського суспільства на роботі із частиною суспільства без інвалідності. Протягом багатьох років діяльність інститутів громадянського суспільства спрямовувалася виключно на задоволення потреб людей з порушеннями слуху різного ступеню. Проте на даний момент цього явно недостатньо для повноцінного існування людей з порушеннями слуху у суспільстві. Надзвичайно важливе значення у питанні захисту прав людей з інвалідністю має загальна правоосвітня діяльність та робота із суспільством в цілому з самих ранніх років, що дозволяє сформуванню у суспільстві загальні поняття про інвалідність та важливість функціонування елементів

безбар'єрності для повноцінної участі людей з інвалідністю у громадському житті, забезпечення їх економічної та соціальної активності та запобігти булінгу на ґрунті інвалідності.

Наша Організація протягом останніх років здійснює успішну адвокаційну, освітню та практичну діяльність, спрямовану на усунення комунікативних та інформаційних бар'єрів для людей з порушеннями слуху. Досвід Організації спільно з Харківською міською радою із забезпечення перекладу на українську жестову мову в закладах охорони здоров'я, ще до запровадження на законодавчому рівні такої вимоги, отримав схвальний відгук Моніторингової місії ООН. Організація стала ініціатором повернення норми про забезпечення доступності закладів охорони здоров'я для людей з порушеннями слуху, дія якої була тимчасово припинена з початком повномасштабного російського військового вторгнення. Також Організація активно здійснює адаптацію життєво важливої інформації для потреб людей з порушеннями слуху, публікуючи на своїх сторінках у соціальних мережах перевірені новини, а співпраця з ДСНС України мала надзвичайно важливе значення під час інформування людей з повною втратою слуху про алгоритм дій під час знищення греблі Херсонської ГЕС російськими військами.

Важливість безпечної інклюзивної освіти у особистому становленні дитини з порушеннями слуху складно переоцінити, оскільки саме ефективна система інклюзивної освіти допоможе як жестомовним дітям адаптуватися до майбутнього життя в чуючому суспільстві, так і чуючій частині суспільства зрозуміти важливість використання української жестової мови у громадському просторі під час комунікації із жестомовними українцями. Тільки спільна робота держави, інститутів громадянського суспільства, науковців, педагогічних працівників, членів родин нечуючих, а також активність самих українців з повною втратою слуху у відстоюванні своїх прав може забезпечити ефективне реформування системи інклюзивної освіти для дітей з повною втратою слуху.

Список літературних джерел:

1. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України станом на 18 жовтня 2023 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text> (дата звернення 18.10.2023).

2. Звіт за результатами громадського обговорення проєкту Національної стратегії розвитку і інклюзивного навчання на 2023-2030 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2023/07/10/Zvit-ho-proyekt.Nats.strat.rozv.inklyuzyvn.navch.2023-2030-10.07.2023.pdf> (дата звернення 18.10.2023).

Чеботарьова Олена Валентинівна,
доктор педагогічних наук,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СТРАТЕГІЇ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Стратегія трансформації освіти і науки, над якою працює нині Міністерство освіти і науки, залучивши понад 1700 експертів, спрямована на формування основних освітніх пріоритетів: якісного і безпечного навчання у країні, яка має перемогти. Міністр Оксен Лісовий у своєму виступі зазначає:

«Ключовий запит – людина у центрі уваги. Усі зміни для людей і про людей. Ставка на технології та інновації, щоб українці мали найкращі можливості, а держава – потужний людський капітал» [1].

Одним із пріоритетів удосконалення системи освіти в Україні в контексті трансформаційних змін в суспільстві є забезпечення її компетентнісної спрямованості, реалізація інноваційного потенціалу навчальних закладів щодо розвитку життєвої компетентності підростаючого покоління [2; 3].

Реалізація компетентнісного підходу є ключовою стратегією Нової української школи, що передбачає оновлення змісту освіти, формування необхідних життєвих компетентностей учнів. Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів: ключові, предметні та життєві (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пошетун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.).

В умовах запровадження концепції Нової української школи відбувається процес модернізації освіти дітей з особливими потребами, якому сприяють розробка та впровадження Державного стандарту початкової освіти, Державного стандарту базової середньої освіти, типових освітніх та модельних навчальних програм, визначення змісту корекційно-розвиткової роботи як в умовах системи спеціальної освіти, так і в умовах інклюзивного навчання. Життєва компетентність осіб з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається як ключова, і передбачає здатність цілісно реалізовувати на практиці знання, уміння, навички, досвід і цінності, набуті та необхідні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Сучасні технології навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку спрямовано на підготовку школярів до самостійної життєдіяльності, успішної подальшої соціально-трудової адаптації, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізичних особливостей і потреб.

Реалізація технологій навчання відбувається на основі впровадження типових освітніх та модельних навчальних програм для закладів загальної середньої освіти, в яких нині у форматі очного, дистанційного та змішаного навчання здобувають освіту діти з порушеннями інтелектуального розвитку; створення сучасного освітнього середовища, підготовлених вчителів, які розкривають пізнавальний потенціал учнів, забезпечуючи доступність якісної освіти та успішну соціалізацію школярів.

Так, зокрема, на запит практики було розроблено Комплект модельних

навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та важкого ступеня, які підготовлено творчим колективом авторів Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України спільно з практичними працівниками КЗО «Спеціальна школа «ШАНС «ДОР» (директор Тороп К.С.) та опубліковано у 2022 році. Програми отримали гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ № 899 від 12 жовтня 2022 року) [4].

Даний Комплект модельних навчальних програм рекомендовано до використання в освітній практиці спеціальних закладів загальної середньої освіти, та може використовуватися як ресурс у закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання по всій Україні.

Представлений Комплект (9 модельних навчальних програм) спрямований на розвиток у дітей мовлення, ігрової, предметно-практичної, самообслуговуючої діяльності, особистісного, емоційно-ціннісного, сенсорного, статевого виховання, соціально-побутової адаптації, формування здоров'язбережувальних навичок, математичних та природничих уявлень та ін.

В основу авторських розробок покладено сучасне розуміння особливостей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, формування у них ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі соціальної поведінки, що забезпечується насамперед у процесі спеціального навчання та психолого-педагогічного супроводу (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, І. Дмитрієва, В. Засенко, В. Кобильченко, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, Л. Прохоренко, І. Татяничикова, О. Хохліна та ін.), сучасних положень теорії і практики навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку (Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С. Трикоз, К. Тороп, О. Чеботарьова та ін.).

Усі програми, представлені у Комплекті, пройшли апробацію в спеціальних закладах загальної середньої освіти міст Києва, Одеси, Харкова,

Дніпра, Білої Церкви, Борислава та ін. Комплект адресовано педагогам, психологам закладів загальної середньої освіти, науковцям, працівникам соціальної служби, викладачам та студентам вищих навчальних закладів; батькам дітей з особливими освітніми потребами, всім зацікавленим проблемами сучасної спеціальної педагогіки та психології.

Даний Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушення по інтелектуального розвитку помірною та тяжкою ступеня є вагомим внеском в теорію та практику спеціальної педагогіки і психології та сприятиме підвищенню якості навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

При реалізації навчання слід дотримуватись принципів корекційно-розвивальної спрямованості; узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання; науковості, доступності і практичної спрямованості; логічної послідовності й достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів учнів.

Наскрізними корекційно-розвивальними напрямками для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку помірною та тяжкою ступеня 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.

Слід зазначити, що вибір форм і методів навчання, розподіл годин за темами вчитель визначає самостійно, враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, конкретні умови роботи, забезпечуючи водночас досягнення корекційно-розвивальних завдань та орієнтованих очікуваних результатів, зазначених у програмі.

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.

Важливим є аналізувати хід реалізації навчальної програми й ухвалювати рішення щодо коригування програми і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини; мотивувати прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, не боятися помилок, переконання у власних можливостях і здібностях.

Особливого значення у дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, практикою застосування здобутих уявлень, знань, навичок поведінки в життєвих ситуаціях.

Обмеженість відповідного досвіду учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує постійного залучення й аналізу їхніх вражень, чуттєвої опори на результати дослідження об'єктів і явищ навколишнього світу. 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 пізнавально-комунікативної 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, життєвої компетентностей учнів.

Отже, реалізація стратегій і технологій навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів забезпечується на основі компетентнісної парадигми навчання, Концепції Нової української школи, створення безпечного освітнього середовища, використання педагогами інноваційного змісту типових освітніх та модельних програм навчання учнів у різних типах закладів загальної середньої освіти. Це сприятиме забезпеченню передумов для цілеспрямованого взаємозв'язку навчання та розвитку здобувачів освіти, формування їхньої життєвої компетентності. Найціннішим

результатом Нової української школи для дітей з особливими освітніми потребами є забезпечення сприятливих умов для розвитку кожної дитини, її творчих здібностей, пізнавальних можливостей та освітніх потреб.

Список літературних джерел:

1. Стратегія розвитку освіти і науки до 2030 року.
<https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3770487-strategia-rozvitku-osviti-i-nauki-do-2030-roku-koli-i-cogo-ocikuvati.html>
2. Закон України про освіту <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Концепція НУШ: <https://mon.gov.ua>
4. Комплект модельних навчальних програм для спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною та важкою ступеня <https://mon.gov.ua>, <https://lib.iitta.gov.ua/732295>, <https://lib.iitta.gov.ua/732296>; <https://lib.iitta.gov.ua/732305>

Ірина ЧЕПЧИНА,

Голова Українського товариства глухих

УКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ГЛУХИХ:

НАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ОСІБ

З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Життя вкотре доводить: щоб побудувати правильну стратегію якоїсь дії, ми повинні мати точну інформацію. Тому від імені Товариства розкриємо нагальні проблеми освіти осіб з порушеннями слуху.

COVID

У 2020 році у зв'язку з пандемією COVID-19 разом із загальноосвітніми школами спеціальні школи для дітей глухих та напівглухих перейшли до дистанційного навчання.

Станом на **01.01.2020 рік** у спеціальних дошкільних та шкільних закладах України освітні послуги отримували **4998** глухих осіб. Просимо звертати увагу на цифри УТОГ для наступного порівняння.

Очікувано було, що спеціальна освіта не готова до переходу на дистанційну форму навчання. Але не настільки ж.

Перехід до онлайн навчання виявив наступні прогалини:

1. **Психологічна неготовність педагогів** є найбільшою проблемою. Уроки за зачиненими дверима – це одна справа, а уроки, відкриті для когось ще, крім дітей – зовсім інша.

2. **Відсутність практичної методики навчання** глухих дітей у форматі ZOOM.

3. **Відсутність або недостатність технічного забезпечення для двох сторін.** Проблему з комп'ютерною грамотністю за другий рік війни педагогами подолано більш-менш. Але не у кожного учня є можливість мати власну техніку. Відтак, дитина просто випадала з навчального процесу.

4. **Відсутність або слабкий рівень знань у педагогів мови глухих дітей – жестової.** Якщо діти знали цю проблему, то на це звернуло увагу родинне коло дитини (особливо батьки і родичі, якічують).

Озвучимо ще **проблеми онлайн навчання:**

- **кілька навчальних предметів**, таких як фізкультура, трудове навчання, ритміка, слухова робота, класні години, ОБЖД тощо **фактично випали з навчального розкладу;**

- важко усвідомити, але було виявлено **відсутність самостійності в учнів** як в процесі уроку, так і під час виконання домашніх завдань;

- кричущою стала проблема **незнання батьками жестової мови та невміння батьків спілкуватися з власними дітьми та допомагати їм** у процесі навчання – це говорить про те, що у питанні навчання дитини батьки повністю поклалися на школи;

- **відсутність діалогу «вчитель-учень».** На жаль, педагоги за краще брали правило вирішувати питання навчання дитини через батьків. Бо, щоб

безпосередньо звертатися до дитини, треба знати жестову мову або розуміти текст, написаний дитиною.

- **відсутність уроків як таких.** Коротко – ця проблема мала місце у багатьох місцях.

Відтак, наявність озвучених проблем зумовило на основі численних звернень від батьків ініціювати організацію відеоуроків на сайті УТОГ як зразок для спеціальних навчальних закладів. На той час припадає діяльність Всеукраїнської онлайн школи: з кожного навчального предмету для певного класу демонструвалися уроки. Була пізніше спроба створити віконечко для перекладача жестової мови. Зауважимо, що:

- розмір віконечка не давав змогу повноцінно читати жестове мовлення перекладача,

- перекладач жестової мови не є педагогом і не знає методики викладання навчального матеріалу.

Відеоуроки

Українське товариство глухих звернулося до глухих педагогів, які в екстреному порядку підготували **відеоуроки** і які Товариство виставило на сайт. Як зразок для наслідування. Втім, тут теж були виявлені прогалини:

- має місце незначна кількість власне вчителів з числа глухих,

- також наявна відсутність глухих учителів, які б викладали фізику, алгебру, геометрію, математику, біологію, історію, літературу, мову. Над цим варто задуматися.

Також Українське товариство глухих замовило науковцям написання статті «Дистанційне навчання дітей з порушеннями слуху» для широкого загалу громадськості, і, звичайно, для педагогів і батьків глухих та напівглухих дітей. Підписники нашого сайту мали змогу безпосередньо отримати потрібну інформацію і вносити корективи у навчальний процес дітей.

Війна

Почалася війна. Зверніть увагу, що станом на **01.01.22** була **4661** глуха дитина. Безумовно, що діти, які залишалися у навчальних закладах, були

повернуті додому до батьків. Питання подальшого перебування дитини, евакуація, консультативно-правова і медична допомога лягли безпосередньо на батьків дитини. УТОГ моніторив і надавав допомогу в межах членства та тим батькам, що чують, які зверталися за допомогою до обласних організацій УТОГ. Такі чинники як:

1) безпорадність батьків, що мають глухих та напівглухих дітей, була викликана відсутністю уваги верхів;

2) гостре відчуття відповідальності батьків за здоров'я, життя і долю дітей спонукали до прийняття неординарних рішень у кризовій ситуації.

Втрати

Тим паче, що почалися суттєві втрати для всієї спеціальної освіти. Всім відомо про руйнацію Харківської спеціальної школи № 5 для глухих дітей. Щодня у тому регіоні лунають тривоги і бувають прильоти.

Зруйнована Сватівська школа для глухих дітей (Луганська область). Крім пошкодження будівлі (ще в перші місяці війни) посеред розритого шкільного подвір'я глибока вирва від ракети.

Зруйнована Кам'янська школа для дітей з порушеннями слуху. На фото бачите руйнування теж в перші місяці війни. Наразі будівля не підлягає відновленню – отже, школу як таку нам уже не бачити в с. Кам'янському.

Зруйнована, точніше, спалена місяць тому Запорізька школа для глухих дітей. На світлині можна побачити, що відбувається всередині будівлі.

Солідарність закладів спеціальної освіти приємно вражає. Львівська спеціальна школа для глухих дітей імені Марії Покрови на чолі з директором Любомиром Мостовим прийняла певну кількість дітей, які вимушено покинули місця проживання у зоні бойових дій, або школи, де вони навчалися – зруйновані.

Львівська школа готова і надалі приймати дітей та забезпечувати їхнє право на повноцінну освіту.

Статистика

Станом на **01.01.2023** ми маємо вже **2916** глухих дітей. Лише за один рік війни значно зменшилася кількість дітей – на **1745** осіб. Одні покинули межі

країни, інші, мабуть пішли в «не наші» заклади, тобто інклюзивні, ще інші десь загубилися.

Бо за даними дослідження, станом на 01.09.2022 року за кордоном знаходилася **771** глуха дитина. Через дотримання «конфіденційності» низка навчальних закладів не надала інформацію, унаслідок чого похибка статистики може становити 20-40%.

Відтак, враховуючи відсоток похибки можна говорити про **925-1079** глухих та напівглухих дітей, які знаходяться за кордоном у **36** країнах світу.

Вірогідність, що певна частина дітей (з 666 дітей) не буде нами знайдена – висока.

Глухі діти

Діти, які вимушено покинули домівки та свої школи, поділилися на дві категорії: внутрішньо перемішених осіб та осіб зі статусом тимчасового прихистку за кордоном. Яким є навчання таких дітей?

- **Внутрішньо переміщені особи та місцеві глухі діти** навчаються в одній школі за формою офлайн та онлайн у разі тривоги.

- **Діти-біженці** (771 особа) навчаються або в одній або у двох школах одночасно. Якщо:

- в **одній**, то, скорше, у місцевій школі (закони закордоння суворі щодо питання навчання дитини: органи опіки можуть відібрати дітей у батьків, якщо дитина не ходить у школу). У такому разі українська школа для дитини майже втрачена, бо з довшою тривалістю війни українська ідентичність набуває розпливчастої форми; дитина призабуває українську словесну мову, яка є для неї другою. У разі повернення дитини додому в Україну буде виявлено незбіг у проходженні навчальної програми – і це може викликати додаткову психологічну проблему.

- у *двох* школах. Кількість таких дітей буде зменшуватися, бо за рахунок вільного часу від навчання у місцевій школі дитина має тягти українську програму. Яким чином? Хто налає методичну та іншу допомогу?

Що стосується дітей дошкільного віку, то кількість дошкільнят залишається для нас невідомою. Відомо, що за кордоном народжуються діти.

Глухі українські діти

Тепер, знаючи реальну ситуацію, а саме: зменшення кількості дітей у навчальних закладах доцільно ставити запитання: **Чи є шанс на повернення наших дітей із закордоння? Спробуємо дізнатися на порівнянні дітей ВПО (і звісно – місцевих) і біженців.**

Розглянемо різні чинники, щоб розуміти, а відтак, і планувати. Наступна інформація отримана від дітей та батьків.

Бажання, мотивація навчання. Як бачимо, в українській школі бажання вчитися невиразне у дітей ВПО і місцевих, у них занижена мотивація. Натомість, за кордоном мотивація висока. Діти охоче біжать до навчальних закладів. Їм там добре.

Щодо рівня **знання української словесної мови** дітьми ВПО і біженцями, то він – посередній. Є загроза зниження грамотності української словесності у дітей-біженців. А щодо **знання української жестової мови** двох категорій дітей, то рівень – високий, бо діти не припиняють спілкування. Навіть за кордоном: бо поруч є українські однолітки, або ж є соціальні мережі.

Що стосується **знання місцевої словесної мови**, то російськомовним дітям з числа ВПО вивчати українську словесну мову нескладно в умовах постійного спілкування в україномовному оточенні. Хоча знання української словесної мови, як уже було сказано, є посередніми для всіх категорій. Щодо дітей-біженців картина погана: їм важко вивчати іноземну словесну мову: одні прагнуть долати, іншим важко, і останні мають проблему. Що стосується **опанування іноземною жестовою мовою** – діти вивчають її охоче і більшість з них вільно спілкується нею. Підтверджується аксіома: якщо добре знаєш одну

мову, то легко вивчити іншу. Так і тут: рівень знання і володіння українською мовою впливає на рівень знання і володіння іноземною жестовою мовою.

Рівень *мови вчителя в навчальному процесі* діти ВПО оцінюють як середній через незнання або погане володіння жестовою мовою самим вчителем. В іноземних школах для дітей глухих або напівглухих педагогу не знати жестову мову – нонсенс. Тому нашим дітям там комфортно.

Відтак, через згаданий чинник у дітей як і ВПО, так і місцевих *доступність до знань* знаходиться на поганому рівні, а за кордоном діти мають повний доступ до отримання знань.

Натомість, як свідчать батьки-біженці і підтверджують діти, українська *навчальна програма* є привабливою. Місцева, тобто іноземна навчальна програма видається їм слабкою, тобто легкою для опанування. У порівнянні 5-ий клас за кордоном проходить програму українського 4-го, а то і 3-го класу. Батьки і діти ВПО не мають такого досвіду порівняння, щоб висловити свій погляд.

Тепер про *інформацію*, яка надходить до глухих та напівглухих дітей. На жаль, в Україні наші діти вкрай слабо поінформовані, а отже, і озброєні знанням. За кордоном інформація надходить до кожної людини безвідносно її стану – повноцінно, швидко і точно.

Перекладацькі послуги. Для наших дітей в Україні мова, на жаль, про це не йде. УТОГ лобіює питання вільного доступу до інформаційних просторів для дорослих і робить свої потужні кроки для цього. За кордоном в освітньому просторі діти мають право на отримання перекладацьких послуг. І не лише в освітньому.

Можливо, заява про жестову мову як чинник ідентичності глухої особи може викликати здивування, але дана ідентичність має місце. На світлині угорі видно пару наших дітей, які навчаються в Німеччині та із задоволенням спілкуються німецькою жестовою мовою. Світлина підтверджує, що ідентичність глухої особи має місце, і її ознакою є користування жестовою мовою.

На іншій світлині український глухий підліток на одному масовому заході виконує для англomовної аудиторії пісню українською жестовою мовою про реальні воєнні події, виливаючи свої переживання за долю України. Ми бачимо формування у підлітків ознаки ідентичності глухого українця. Ознака даної ідентичності стає дедалі яскравішою.

Нагальні проблеми

Підсумовуючи вищевикладене УТОГ відзначає:

1. ***Низький або відсутній рівень жестомовної комунікації.*** За переконанням УТОГ знання та володіння УЖМ педагогами та персоналом навчальних закладів є обов'язковими.

Для цього шлях вирішення проблеми наступний:

- організація навчальних курсів з вивчення основ жестової мови,
- використання рекомендованої літератури, перелік якої бачимо на слайді презентації.

2. ***Відсутність дитячого психолога*** зі знанням жестової мови або можлива наявність такого з низьким жестомовним комунікативним рівнем.

ЦП УТОГ піднімало питання про підготовку психологів для глухих осіб.

Шляхи вирішення проблеми наступні:

✓ підготовка фахівців з числа глухих або представників CODA

✓ УТОГ започаткував Інтернет проєкт «Контур психологічної безпеки глухих» на власному сайті і даний проєкт станом на 01.квітня 2023 року має 18,2 тис. переглядів.

3. ***Відсутній або низький інформаційний рівень у глухих дітей.***

УТОГ вважає, що варто запуснути інформаційно-пізнавальні ресурси для користування глухими дітьми.

Шляхи вирішення проблеми:

✓ УТОГ продовжує лобіювання питання повного доступу глухих осіб до інформаційного простору,

✓ у навчальних закладах здійснюється вивчення стану та створення діючих, активних соціальних чатів для учнів та педагогічного колективу,

✓сприяння долученню дітей до наявних у Товаристві інформаційних об'єктів.

УТОГ має:

Якщо говорити про доступ до інформаційного простору у Товаристві безпосередньо, то на слуху у багатьох цілодобова служба зв'язку «Сервіс УТОГ». Станом на 01.04.2023 маємо 1989 звернень від глухих та напівглухих осіб.

Серед соціальних мереж у глухих членів УТОГ високою популярністю користуються FB – з 11,2 тис. учасниками; наявна маса груп в Телеграм як на обласному, так і всеукраїнському рівні; YouTube, який має 8.8 тис. підписників.

Товариство невпинно вирішує питання перекладу на телебаченні на всіх рівнях. Наразі можна бачити переклад новин на багатьох каналах. Просовуємо питання перекладу пізнавальних програм. Художні фільми тепер глухі особи можуть переглядати, читаючи субтитри.

Під час війни гостро постала проблема інформування глухого населення щодо подій в Україні. **Переклад жестовою мовою виступів Президента, інформації Генштабу, високопосадовців** наразі є атрибутом щоденного життя глухих українців як на своїй території, так і в 36 країнах світу. Про це свідчать 1105 відеороликів станом на 01.04.2023 лише у ФБ.

Заходи – в період війни – об'єднали дітей

Розуміючи, що у дітей має бути дитинство і вони ж мають сприймати реальність з тим, щоб формувати життєву позицію, Товариство організувало Всеукраїнський онлайн-конкурс дитячого малюнка серед школярів з порушенням слуху «Діти проти війни». Також були проведені Всеукраїнський флеш-моб «Ми проти війни» і Всеукраїнський флешмоб «Де закон України «Про українську жестову мову?»».

КФКПН

Завершити хочемо інформацією про Київський фаховий коледж прикладних наук (в минулому – Київський коледж легкої промисловості). Як

відомо, УТОГ співпрацює з даним закладом 65 років. І незважаючи на війну, співпраця продовжується.

1. Приємно відзначити, що і другого року війни коледж має першокурсників з числа глухих.

2. А також той факт, що вперше у 2023 році за всю історію існування коледжу відкрилася підготовка фахівців зі спеціальності «Соціальний працівник: перекладач жестової мови».

Череда Олександр,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ.

Орієнтирами реформування державної системи освіти України визначено входження в науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Основними цілями інтеграційних процесів є створення умов для всебічного розвитку конкурентоспроможного, компетентного фахівця, здатного до професійного самовдосконалення протягом життя.

На сьогодні актуальним питанням нинішньої психології є саме формування професійної компетентності у сфері професійної діяльності психолога. Означена проблематика висуває нові вимоги до її професійного та особистісного розвитку певної діяльності. Одним із головних завдань спеціаліста є професійні якості, постійно триматися на високому рівні та достатній рівень професійної компетентності, ціннісних орієнтацій, світогляді, професійних уявлень, обов'язково бути мобільним [1].

Нагальним на сьогодні є пошук нових шляхів формування професійної компетентності психолога. Саме питання професійної компетентності є актуальними в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених.

Методологічною основою розробки сучасної освітньої стратегії є саме компетентнісний підхід, проблемам упровадження якого присвячено чимало вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень (Б. Авво, А. Бермус, А. Вербицький, О. Гейна, І. Зимня, О. Локшина, Л. Морська, О. Овчарук, В. Петрук, О. Савченко, О. Субетто, С. Трубачева, А. Хуторський та ін.). Науковці визначають поняття «професійна компетентність», як складову професіоналізму. Проте згодом їх відокремлюють один від одного.

Професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатофункціональним визначенням, на що вказує численність наукових підходів у нинішній науковій літературі: професійного, соціокультурного, діяльнісного, комунікативного, контекстно-інформаційного, психологічного тощо. Поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній літературі пояснюється як: цілісність знань, умінь та навичок, що визначають результативність праці; єдність теоретичної та практичної підготовки фахівця; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями; система знань та вмінь, що виявляється при вирішенні на практиці професійних завдань; певна система знань та вмінь, на основі якої формується креативний потенціал психолога та будується його діяльність. [3;4].

Дещо ширше виділяють професійну компетентність Т. Браже, І. Зязюн, А. Маркова. Так, науковці вказують на те, що професійна компетентність психолога, що працює в системі взаємодії між людьми, обумовлюється не тільки опорними знаннями й вміннями, а й ціннісними орієнтуваннями фахівця, стимулом професійної діяльності, осмисленням самого себе у навколишньому середовищі та середовищі довкола себе, стилем комунікації з людьми, колективного збагачення та вміння до розвитку креативного потенціалу [2].

Термін «компетентність» позначає поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у відповідній діяльності. Наразі під «професійною компетентністю» розуміють «інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність

вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і нахилів».

На нашу думку, професійна компетентність як одна зі складових ділової компетентності сучасного психолога являє собою «спроможність до реалізації спеціалістом усіх компонентів професійної діяльності завдяки своїм знанням, навичкам, умінням, здібностям і психічним властивостям».

Таким чином, теоретичний аналіз літературних джерел вказує на те, що професійна компетентність орієнтується не тільки на актуальні запити соціальної практики, а також враховує її перспективи, оскільки те, що є сьогодні актуальним, завтра може виявитися неактуальним. Модель професійної компетентності психолога відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності.

Список літературних джерел:

1. Григоренко Т. В. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). Педагогічний часопис Волині: науковий журнал. – Луцьк : СНУ імені Лесі Українки. - №1 (12). 130 с. 78-86.

2. Павлюк Є. О. Професійна компетентність як складова професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів / Є. О. Павлюк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. - 2014. - № 2. - С. 109-117. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2014_2_12.]

3. Руденко Л. М. Формування системи медичних знань у процесі підготовки педагога-дефектолога до корекційної роботи в закладах спеціальної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ 2005. 288 с.

4. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03). Київ. 657 с.

Чорноконь Світлана Василівна,
вчитель дефектолог вищої категорії, вчитель методист,
директор Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради
смт Нова Ушиця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ ВПРАВ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ЛОГОПЕДА

З ДІТЬМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Ці порушення викликають труднощі в спілкуванні з оточуючими і у подальшому призводять до певних змін особистості, що відбивається на процесі подальшого навчання. Перебуваючи на межі зіткнення педагогіки, медицини, психології, нейролінгвістики, логопедія використовує найбільш ефективні методи та прийоми суміжних наук, адаптує їх до своїх потреб, що допомагає оптимізувати роботу вчителя логопеда. Використання в корекційній роботі різноманітних логопедичних технологій, що включають інноваційні методи та прийоми, запобігає втомі дітей, підтримує у дітей з різною мовленнєвою патологією пізнавальну активність, підвищує ефективність логопедичної роботи в цілому. Саме такою інноваційною технологією є застосування кінезіологічних вправ та прийомів.

Кінезіологія – наука, що вивчає рух у всіх проявах. Її розробили і запатентували в США фахівці з освітньої кінезіології Пол і Гейл Деннісон під назвою «Гімнастика мозку» в 1964 році. Основна ідея, на якій побудована гімнастика мозку - це зв'язок і вплив в процесі навчання один на одного трьох елементів: мозку, тіла і емоцій. Ці вправи дозволяють створити нові нейронні зв'язки і поліпшити міжпівкульну взаємодію у дітей.

В. О. Сухомлинський уважав, що рух пальців призводить до порушення мовленнєвих центрів головного мозку і посилення погоджень діяльності мовленнєвих зон. Розвиток інтелекту безпосередньо залежить від сформованості півкуль головного мозку та їхньої взаємодії. Зважаючи на це,

дуже важливо застосовувати на практиці цю інноваційну технологію, що зробить доступною тренування «мозку» у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Поняття –міжпівкульна взаємодія» включає в себе уявлення про домінантність півкуль мозку по відношенню до певного фактору, умов, віку, соціокультурних вимог; функціональну асиметрію мозку; спеціалізації лівої і правої півкуль в процесі забезпечення будь-якої психічної функції; парну роботу обох півкуль і участі кожної з них в реалізації аспектів психічної діяльності в цілому або конкретної психічної функції; систему і функції комісуральних зв'язків, що забезпечують парну роботу мозку.

Праці В. М. Бехтерева, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурія засвідчили про вплив маніпуляцій рук на функції вищої нервової діяльності та розвитку мовлення. Отже, корекційно-розвиваюча робота повинна бути спрямована від руху до мислення, а не навпаки.

Для забезпечення міжпівкульної взаємодії у корекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення використовують кінезіологічні вправи. Кінезіологічні вправи – комплекс рухів, що дозволяє активізувати міжпівкульну взаємодію, під час якої півкулі обмінюються інформацією, відбувається синхронізація їх роботи.

Застосування цього методу вправ дає можливість розвитку дрібної моторики, кистьового захоплення руки, розвиток та корекцію когнітивних процесів, зорово-просторових уявлень; зниження стомлюваності; підвищення здатності до довільного контролю; сприяє профілактиці дислексії та дисграфії; допомагає адаптації ліворуких; розвиває міжпівкульну спеціалізацію, міжпівкульну взаємодію, синхронізацію роботи півкуль. Кінезіологічні вправи дають кумулятивний ефект для підвищення розумової працездатності та оптимізації мислення у дітей.

У сучасній кінезіотерапії розроблено спеціальні комплекси вправ, метою яких є розвиток міжпівкульної спеціалізації, міжпівкульної взаємодії, моторики, здібностей, розвиток пам'яті, уваги, мовлення та мислення. При

створенні цих комплексів об'єднано два навчальних принципи: вплив на збережені ланки регуляції психофізіологічних функцій; вплив на порушені ланки регуляції психофізіологічних функцій.

Вправи для мозку зібрані в чотири групи:

- перша група об'єднує рухи, які перетинають середню лінію тіла;
- друга група рухів - це вправи, спрямовані на розтягування м'язів тіла;
- третя група – це група вправ, спрямованих на енергетизацію тіла;
- четверта група являє собою позивні вправи, які впливають на лімбічну і

емоційну системи мозку. Всі рухи комплексів гімнастики мозку впливають на різні системи управління організмом.

Комплекс рухів кінезіологічних вправ можна розділити на три блоки:

- вправи, що збільшують тонус кори головного мозку (дихальні, масаж біологічно-активних точок);
- вправи, що поліпшують можливості прийому і переробки інформації (руху кінцівками перехресно-латерального характеру);
- вправи, що поліпшують контроль і регуляцію діяльності (руху і пози перехресного характеру).

Умови проведення кінезіологічних вправ з школярами з тяжкими порушеннями мовлення:

- кінезіологічна гімнастика проводиться тривалістю 5-15 хв.;
- вправи виконуються в доброзичливій обстановці;
- кінезіологічна гімнастика проводиться систематично, без пропусків;
- від дітей вимагається точне виконання рухів і прийомів;
- вправи проводяться за спеціальними комплексам, тривалістю 2 тижні.

Комплекси кінезіологічних вправ проводять серед заняття, з урахуванням наступного принципу - виконання стандартних навчальних дій може перерватися кінезіологічним комплексом, тоді як творчу діяльність переривати недоцільно. З кожним днем завдання можуть ускладнюватися, обсяг завдань збільшуватися, а темп виконання – нарощуватися. Тривалість занять залежить від віку і може складати від 10-15 до 20-35 хвилин в день. Займатися необхідно

щодня. Тривалість занять по одному комплексу вправ – 45-60 днів. Бажано реалізувати цикл за наступною схемою: комплекс вправ для розвитку міжпівкульних зв'язків (6-8 тижнів); перерву (2 тижні); комплекс вправ для розвитку правої півкулі (6-8 тижнів); перерву (2 тижні); комплекс вправ для розвитку лівої півкулі (6-8 тижнів). Для поступового ускладнення вправ можна використовувати:

- прискорення темпу виконання;
- виконання з легко прикушеним язиком і заплющеними очима;
- доручення рухів очей і мовлення до рухів рук;
- доручення дихальних вправ і методу візуалізації.

Приклади кінезіологічних вправ:

«Ліхтарики-зірочки» Руки витягнуті перед собою. Одна долоню стиснута в кулак, друга — пальці розчепірені. Ритмічна зміна позицій («зірочки запалилися і згасли»).

«Кільця» По черзі якомога швидше дитина перебирає пальці рук, з'єднуючи в кільце з великим пальцем послідовно вказівний, середній і т. ін. Вправу виконують у прямому (від вказівного пальця до мізинця) і в зворотному (від мізинця до вказівного пальця) порядку.

«Кулак-ребро-долоня» Послідовна зміна позицій на площині столу: долоня, стисла в кулак, долоня ребром на площині столу, розпрямлені долоні на площині столу

«Вухо-ніс» Лівою рукою беруться за кінчик носа, а правою рукою — за протилежне вухо. Одночасно відпускають вухо і ніс, плескають у долоні, змінюють положення рук «з точністю до навпаки».

«Горизонтальні вісімки» Витягнути руку вперед, зігнути в лікті, підняти великий палець руки на рівень перенісся, описувати вісімки в горизонтальному полі бачення. Стежити за рухом великого пальця, тільки очима. Малювати вісімки справа наліво і зліва направо, зверху вниз.

«Дзеркальне малювання» Малювати на аркуші паперу одночасно обома руками дзеркально-симетричні малюнки, літери.

Таким чином, комплексне і систематичне проведення кінезіологічних вправ під час групових і індивідуальних занять з дітьми молодшого шкільного віку дає позитивні результати у розвитку зорово - просторового гнозису, мовленнєвого розвитку, нормалізації м'язового тону (артикуляційних і мімічних м'язів), зменшення синкінезій. Дана технологія є перспективною для розробки і реалізації її у системі режиму дня дитини з важкими порушеннями мовлення.

Вправи для мозку універсальні для дітей і дорослих. Вони прості і не вимагають будь-якої спеціальної фізичної підготовки. При регулярному виконанні вони знімають втому, підвищують концентрацію, розумову і фізичну активність призводять до покращення психо-мовленнєвого розвитку.

У ході систематичного використання з кінезіологічних вправ на корекційних заняттях із молодшими школярами з важкими порушеннями мовлення зникають явища дислексії, розвиваються міжпівкульні зв'язки, поліпшується пам'ять і концентрація уваги. У зв'язку з поліпшенням інтегративної функції мозку в багатьох дітей спостерігається значний прогрес у здібностях до навчання та вміння керувати своїми емоціями.

Список використаних джерел:

1. Деннісон П., Деннісон Г. Програма «Гімнастика розуму» / пер. С. М. Масгутовой. — М., 1997.
2. Любимова В. Кінезіологія, або природна мудрість тіла. — СПб. : «Невський проспект», 2005.
3. УДК 372.881'342.1:616.89-008 Впровадження кінезіотерапевтичних вправ у реабілітаційно-комплексній роботі з дітьми. Галущенко В.І. кандидат педагогічних наук.

Шабаліна Наталія Дмитрівна,
заступник директора з навчальної роботи,
НРЦ №21 Оболонського району м. Києва
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБОМ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

Сьогодні в умовах реформування вітчизняної сфери освіти та активної реалізації Концепції Нової української школи (НУШ) [2] постає питання побудови освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного та інтегрованого підходів, які передбачають використання інноваційних педагогічних технологій задля формування активної, творчої, всебічно розвиненої особистості дитини, яка прагне пізнавати світ та критично мислити. З огляду на це актуалізується проблема використання сучасним учителем початкової ланки в освітньому процесі нетрадиційних форм організації навчання.

Різні аспекти використання нетрадиційних форм навчання в роботі молодших школярів вивчалися багатьма українськими та зарубіжними дослідниками, зокрема О. Коханко, І. Підласий, К. Пономарьова, О. Савченко, Е. Речерська та ін.

Одним із важливих мотивів до навчання учнів з особливими освітніми потребами (ООП) початкової школи, справедливо можна назвати пізнавальний інтерес. Це зумовлено тим, що саме його вплив сприяє продуктивному протіканню навчальної роботи молодших школярів з особливими освітніми потребами. Завдяки сформованості пізнавального інтересу як навчального мотиву, в учнів з ООП виникає бажання / намір до здійснення самостійної діяльності, а сам процес отримання нових знань та умінь набуває активності, стає більш творчим та цікавим, що, у свою чергу, зміцнює інтерес учня до навчання та пізнання.

В умовах реалізації Концепції Нової української школи (2016 р.), яка спрямована на формування пізнавального інтересу у молодших школярів на

засадах компетентнісного підходу, передбачається, що пізнавальний інтерес дитини у початковій школі полягає у формуванні допитливості, власних прагнень здійснювати спостереження та проводити експерименти та дослідження на задані або особисто обрані теми (особисто та/або в групі), пропонувати нових ідей, пізнанні себе та навколишньої дійсності [2].

На думку української дослідниці Е. Печерської, в сучасній педагогіці існує два головних напрямки у процесі формування у молодших школярів з особливими освітніми потребами позитивного, стійкого та дієвого пізнавального інтересу [5, с. 63]:

- 1) забезпечення розуміння молодшими школярами з ООП навчального матеріалу з певного предмета;
- 2) залучення учнів початкової школи до різних видів творчої діяльності.

Процес формування пізнавального інтересу у молодших школярів з ООП до предмета відбувається під впливом багатьох факторів, серед яких варто визначити такі [1, с. 79]: 1) особистість учителя; 2) різновиди пізнавальної діяльності; 3) зміст навчального предмету; 4) використання методів навчання; 5) види діяльності молодших школярів з ООП; 6) форми організації вчителя; 7) засоби навчання (традиційні/нетрадиційні); 8) інші фактори.

Відтак, під «пізнавальним інтересом молодшого школяра з особливими освітніми потребами» слід розуміти особливий вид інтересу здобувача початкової освіти з особливими освітніми потребами як до навчання, так і безпосередньо до самого процесу пізнання, в ході якого має місце оволодіння учнем змістом навчальних предметів та сукупністю необхідних знань, умінь та навичок, за допомогою яких відбувається отримання освіти.

У сучасній науковій літературі існують різні поняття, які прийнято ототожнювати з категорією «нетрадиційне навчання» (англ. *non-standard learning*): «нетрадиційна форма навчання», «нестандартний урок», «нестандартне навчання» та ін. [5]

За Е. Печерською, під «нестандартним уроком» слід розуміти процес

викладення певного навчального матеріалу здобувачам освіти у незвичній для них формі, що обумовлено виникненням у них великої кількості асоціацій, різних емоцій, які сприяють формуванню позитивної навчальної мотивації [5, с. 64].

О. Савченко «нетрадиційну форму навчання» пропонує розуміти як специфічний вид уроків, нетрадиційність якого обумовлюється провідним способом організації навчальної діяльності учнів [4, с. 215].

На думку деяких науковців-дидактів (Л. Лухтай, А. Цимбалару та ін.), під поняттям «нестандартний урок» доцільно розглядати такий різновид організації освітнього процесу, який виходить за визначені класичною дидактикою межі встановлених вимог до урочної форми навчання [3, с. 61].

Використання нетрадиційних форм навчання на уроках з учнями початкової школи вважається педагогічною інновацією, що покликана перетворювати традиційну навчальну діяльність у цікавий та творчий процес отримання знань та залучення всіх учнів до активної пізнавальної діяльності.

На сьогодні використовується багато різних нетрадиційних форм навчання, які можна класифікувати за різними критеріями. Зокрема І. Весельська пропонує поділяти нетрадиційні форми навчання на чотири великі групи:

- 1) уроки, що відображають сучасні суспільні тенденції, в основу яких покладено ініціативність учнів (наприклад, урок-диступ, урок-дискусія та ін.);
- 2) уроки з використанням ігрових ситуацій (урок-рольова гра, урок-змагання, урок-квест, урок-театралізована вистава тощо);
- 3) уроки творчості – урок-ермітаж, урок-виставка, урок-твір тощо;
- 4) традиційний урок з новим аспектом – урок-віртуальна екскурсія, урок-прогулянка, урок-консультація тощо [1, с. 29-30].

Розглядаючи особливості практичного використання нетрадиційних форм навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами у дидактичному аспекті, можна стверджувати про те, що вони забезпечують досягнення педагогом цілої низки психолого-педагогічних та методичних цілей,

а саме: 1) забезпечення здійснення контролю знань, умінь та навичок молодших школярів з ООП з конкретної вивченої теми; 2) формування у класі ділової (робочої) атмосфери та серйозного ставлення учнів до уроку; 3) забезпечення максимального залучення всіх учнів класу до навчальної діяльності у ході нетрадиційного уроку; 4) зниження рівня участі вчителя на уроці та виконання ним ролі партнера, помічника, а не керівника.

Задля того, аби нетрадиційний урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів з ООП, учителю доцільно дотримуватися певного алгоритму дій в організації та проведенні нетрадиційної форми навчання у початковій школі:

1) використовувати нетрадиційних уроків доцільно під час організації заключних уроків з вивченої теми з метою узагальнення та закріплення вже здобутих знань, умінь та навичок молодших школярів з ООП, або, навпаки, на початковому етапі вивчення теми з метою мотивації учнів з особливими освітніми потребами до роботи над нею;

2) не звертатися до нетрадиційних уроків в освітньому процесі занадто часто (організовувати систематично, але з дотриманням певного інтервалу) з метою збереження стійкого інтересу учнів з ООП до навчального предмета та до самого процесу пізнання;

3) проводити реальну підготовку до нетрадиційних уроків та розробляти систему конкретно визначених навчально-виховних цілей;

4) у процесі підбору форм нетрадиційних уроків слід враховувати особливості темпераменту та характеру педагога, рівень підготовленості та специфічні особливості як класу в цілому, так і окремих учнів;

5) під час проведення нетрадиційних уроків слід керуватися принципом «з дітьми та для дітей» [3, с. 705-706].

Таким чином, під поняттям «нетрадиційна форма навчання» прийнято розуміти одну з форм організації освітнього процесу у початковій школі, в основу якої покладено творчий підхід, що водночас синтезує ігрову та навчальну діяльність молодших школярів з ООП та є ефективним засобом підвищення

пізнавального інтересу молодших школярів з ООП до навчального предмета.

Використання різних нетрадиційних форм навчання (уроків-екскурсій, творчих проєктів, уроків з використанням ігрових технологій, уроків-вікторин тощо) в освітньому процесі забезпечує: підвищення продуктивності роботи учнів з ООП; підвищенню їхньої пізнавальної активності; розвиток комунікативної, соціальної та пізнавальної компетентностей; отримання нових знань, умінь та навичок; та ін.

Список використаної літератури:

1. Весельська І. Вплив нестандартних уроків на рівень засвоєння знань, умінь і навичок учнів // Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н.П. Тарнавської., Н.Ю. Рудницької, Ю.М. Мурашевич. Житомир: ФОП «Левковець», 2015. 430 с.

2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. *Офіційний вісник України*. 2017. №1. Стор. 84. Ст. 22.

3. Пономарьова К. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/11071/1.pdf> (дата звернення: 26.09.2023).

4. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. 2019. № 19 (3). С. 26–32.

5. Pecherska E. Lessons are different and unusual. *Ridna shkola*. 2015. Vol. 4. Pp. 62–65.

Шапочка К. А.,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ЗНЯТТЯ СТРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ООП В УМОВАХ ВІЙНИ

Сучасні геополітичні виклики, військова агресія росії проти України, глобальний виклик, зумовлений пандемією, спричиненою поширенням коронавірусу SARS-CoV-2, і нові вимоги до забезпечення освітнього процесу стали викликом для вітчизняної системи освіти.

Реформування освітньої системи України, що передбачає усталення інклюзивної парадигми у межах Нової української школи з акцентом на освітній підтримці, виїзд жінок з дітьми, зокрема шкільного віку, закордон зумовило необхідність розглянути вивчення іноземної (англійської) мови як засобу зняття стресу у молодших школярів із особливими освітніми потребамив умовах війни.

Закон України «Про освіту» (2017, остання редакція 1.01.2023) закріплює практику надання особам з особливими освітніми потребами «системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників», що гарантує їм право на освіту й забезпечення рівних можливостей у всіх сферах суспільного життя [1]. Переконані, що повномасштабне вторгнення вплинуло на кожного українця, незалежно від статі й віку, кожен опинився в складній життєвій ситуації, кожна людина зазнала вплив стресорів та отримала психологічну травму. Це питання потребує вирішення, а тому метою нашої статті є по-новому подивитися на вивчення іноземної мови, розкрити технології, які можна використати для зняття стресу молодших школярів, зокрема із особливими освітніми потребами, в умовах війни.

Для більшого розуміння поняття «дитина з особливими потребами» й саме акцентуванні категорії, що сьогодні потребує особливої уваги, слід розглянути як це представлено у класифікації, що подана в навчально-

методичному посібнику «Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів». Автори визначають такі категорії дітей з ООП: порушення психофізичного розвитку; особливості навчальної діяльності: діти, які можуть зіштовхуватися з труднощами у навчальній діяльності: дислексія, дискалькулія; обдаровані діти; особливості встановлення контактів із соціальним середовищем: діти, які мають первазивне (наскрізне) порушення розвитку: розлади аутистичного спектру; *особливості, зумовлені впливом соціального середовища: діти, які: потребують підтримки у навчанні, що пов'язана з проживанням на тимчасово окупованій території або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення; мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту; здобувають (ли) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин [2].*

Аналізуючи поняття «діти з особливими освітніми потребами», в контексті інклюзивної практики, розуміючи складність освітніх потреб, широту спектру інтелектуальних, психофізичних, емоційно-вольових порушень, необхідності відповідного діагностування, з подальшим наданням комплексної підтримки командою супроводу, створення позитивної атмосфери й співпраці, індивідуалізації освітнього процесу, вважаємо необхідним зупинитися у нашому дослідженні на категорії дітей, що мають особливі освітні потреби, зумовлені впливом соціального середовища.

В Законі України «Про освіту» (ст.7.) вказано, що «Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти». Беручи це до уваги, розуміючи проблеми освітнього процесу в Україні сьогодні, вважаємо необхідним розглянути деякі прийоми навчання англійської мови, які можна використовувати для зняття психологічної напруги, стресу, формування соціальної взаємодії, ті, що націлені на формування когнітивних здібностей

дітей, зокрема з особливими освітніми потребами.

Як стверджують Л. Прохоренко, О. Бабяк, Н. Баташева відстеження психолого-педагогічного статусу дітей з особливими потребами є досить складним процесом, який потребує тісної співпраці усіх спеціалістів, що беруть участь у їх життєдіяльності. І лише на основі цілісного бачення розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами розробляється і реалізується загальна стратегія навчання та розвитку. Так, науковці виокремлюють такі основні етапи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а саме: підготовчий, орієнтовний, етап уточнення проблеми, планування, реалізації індивідуальної програми та підсумковий [3, с.4-5]

З огляду на зазначене, прийоми навчання англійської мови, що можна розглядати як частину корекційно-розвивальної роботи, будемо реалізовувати в процесі виконання індивідуальної програми розвитку дитини.

При цьому важливо врахувати принципи будови, розвитку та реабілітації вищих психічних функцій дітей із особливими освітніми потребами. До основних завдань корекційно-розвивальної роботи в системі психологічного супроводу відносять: розвиток емоційно-особистісної сфери та корекцію її порушень (гармонізацію афективної сфери дитини; профілактику та усунення можливих агресивних і негативних проявів, інших відхилень у поведінці; запобігання і подолання негативних рис особистості та формування характеру; розвиток і тренування механізмів, що забезпечують адаптацію дитини до нових соціальних умов; створення умов для формування адекватної самооцінки; розвиток соціальних емоцій, комунікативних здібностей, тощо.

Аналіз фізіологічних та психологічних характеристик молодших школярів підтверджує наявність сприятливих факторів, щодо засвоєння мов. Так, функціональна локалізація мозку, зокрема локалізація мовних функцій як улівій, так і, частково, у правій півкулі, забезпечують високу сенситивність молодших школярів до мовних й мовленнєвих явищ, особливо фонологічного

характеру: артикуляційна гнучкість, здатність до наслідування, легке вироблення моторних навичок. Психологи В. Андрієвська, І. Зимня, наголошують на позитивному емоційному ефекті, оскільки наслідування за вчителем, носієм мови або фонограмою окремих звуків, слів, фраз, речень, інтонаційних моделей викликає задоволення, захоплює дітей і приносить приємні емоції, що допомагає долати стрес.

На уроках вчителі англійської мови працюють над розширенням емоційного досвіду дітей, що передбачає допомогу в засвоєнні дитиною уявлень про невербальні засоби вираження емоцій, формуванні розуміння змісту і значення різних форм поведінки людей, що сприяє розумінню власної поведінки. Вивчення англійської мови сприяє розвитку пізнавальної діяльності та цілеспрямованому формуванню вищих психічних функцій (пізнавальна мотивація; увага (стійкість, концентрація); пам'ять (обсяг, стійкість, тощо); сприймання (просторового, слухового), просторові і часові уявлення, сенсомоторна координація; розумова діяльність (аналіз, порівняння, узагальнення, тощо); розвиток елементарних умовиводів і гнучкості розумових процесів); формування довільної регуляції діяльності та поведінки (вміння ставити та утримувати мету діяльності; планувати дії; визначати і зберігати спосіб дій; самоконтроль, оцінювання та самооцінка).

З іншого боку, молодші школярі, зокрема з особливими освітніми потребами (в нашому випадку категорія дітей, що мають особливі освітні потреби, зумовлені впливом соціального середовища) випробовують певні труднощі, зокрема пов'язані із додатковим навантаженням, що може погіршити стан здоров'я й призвести до психофізичних захворювань. Зрозуміло, що, у цілому, незавершеність розвитку органів й систем підвищує чутливість організму дитини до несприятливих факторів, зокрема діючи стресори, пережитий травмуючий досвід, або переїзд до іншої країни батьків/одного з батьків і пов'язаний з цим процес переключення мовного коду, тощо.

Використання методичних прийомів в процесі вивчення англійської мови – є конкретними діями вчителя й учнів, тобто це елементарні дії, що спрямовані

на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку. Враховуючи той факт, що вчитель англійської мови в початковій школі повинен мати високий рівень психологічної культури, адже за твердженням Д. Ельконіна, відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю, причому її фізичний розвиток залишається недосконалим, ще раз підтверджує необхідність психологічної та корекційно-розвивальної ерудиції вчителя, його готовність працювати за індивідуальною програмою розвитку дитини в інклюзивному освітньому середовищі.

Робота вчителів, зокрема з іноземної мови, має бути побудована таким чином, щоб створити емоційно сприятливе середовище; забезпечити та сприяти відновленню почуття безпеки дитини; залучати дитину до фізичної активності (фоно-ритмічні вправи, комунікативні вправи з рухливими діями, ігри, тощо); створити позитивну атмосферу, що сприятиме діалогу між дітьми й вчителем, однолітками; дозволити дитині висловлювати свої емоції та почуття; сприяти соціальній активності дитини.

Розуміємо, що вивчення іноземної мови молодшими школярами із ООП має бути вмотивоване. Підтримувати мотивацію можна лише створенням відповідної позитивної освітньої атмосфери, для цього необхідно враховувати вікові та психолого-педагогічні особливості, використовувати завдання, які спонукають активно застосовувати здобуті знання та сформовані вміння і навички, що є неодмінними умовами ефективного засвоєння іноземної мови.

Матеріал, який ми пропонуємо використовувати на уроках (пісні, вірші, вправи, рухливі ігри, відео) дає можливість вчителям зробити уроки більш привабливими, ефективнішими; робота з матеріалом відбиває соціально-культурні особливості країни виучуваної мови, розширює інформаційний фон уроку і тим самим утворює чинник, який в руслі теорії оптимізації уроку Ю. Бабанського має позначитися на усвідомленні учнями своїх навчальних дій і суттєво прискорити їх темп.

Говорячи про навчання дітей із особливими освітніми потребами, ми розглядаємо іноземну мову як інструмент, що відкриває нові можливості, «нові

вікна» для дітей й несе «свіже повітря» для зняття втоми й подолання стресу.

Саме тому акцентуємо увагу на певні субкатегорії іншомовної комунікативної компетенції, зокрема соціокультурну, фонетичну, тощо. Формування соціокультурної компетенції (формування лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань або системи уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мова якої вивчається, а також системи навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку згідно з цими знаннями) є надзвичайно важливим завданням. За твердженням С. Роман: «формування соціокультурної компетенції у дітей молодшого шкільного віку в умовах активізації мотиваційно-емоційної та пізнавальної сфер і підсилення прагматичної цінності вивчення іноземної мови оптимізує процес навчання іншомовного спілкування і є перспективним для освіти, виховання та розвитку учня в ході формування його соціокультурного тезаурусу» [4, с.15].

В свою чергу, фонетична компетенція є тією складовою частиною мовної компетенції, що визначає уміння учнів сприймати на слух всі звуки, інтонацію, ритм іноземного мовлення і фонетично грамотно вимовляти звуки в мовленнєвому потоці, додержуючись його ритміко-інтонаційного малюнку, типового для певної комунікативної ситуації.

Ефективність використання пісень в освітньому процесі дітей із ООП пояснюється тим, що пісні на уроці поживляють викладання, вносять різноманітність, викликають позитивні емоції та створюють високу мотивацію. Більшість пісень особистісно орієнтовані в тому розумінні, що вони торкаються тем, які є близькими всім людям незалежно від віку та інтересів. Приклад демонструє, як легко можна вивчити частини тіла. Крім того, у дітей із ООП наочна пам'ять переважає над словесною, що займає центральне місце у навчальній діяльності. Так, співаючи пісню «*Head, Shoulders, Knees, and Toes*» вчитель полегшує запам'ятовування слів молодшими школярами із ООП, оскільки разом із співом виконує рухливі дії, а саме торкається частин тіла,

змушуючи працювати не тільки словесну, а й наочну пам'ять молодших школярів, або демонструє відео супровід під час дистанційної роботи.

Пісні надають чудову можливість для багаторазового повторення та запам'ятовування лексичного та граматичного матеріалу, оскільки швидко відкладаються і в короткостроковій, і в довгостроковій пам'яті, всім відоме явище коли пісню весь час хочеться наспівувати [5].

Нова українська школа – це нове освітнє середовище, побудоване на засадах педагогіки партнерства і компетентнісного підходу, побудоване таким чином, щоб задовольнити потреби усіх учнів. Вивчення іноземної мови не повинно стати бар'єром і додатковим стресором для дитини, зокрема із особливими освітніми потребами, а навпаки сприяти розвитку особистісно-емоційної сфери, корекції її порушень, формувати пізнавальну мотивацію, сприяти діалогу з однолітками й дорослими.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Порошенко М.А., Колупаєва А.А. *Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник* / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
3. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації [Вісник Національної академії педагогічних наук України \(naps.gov.ua\)](http://naps.gov.ua) <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>
4. Роман С.В. *Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник*. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.
5. Шапочка К.А. Особливості використання навчального посібника «Moving West» («Рухаючись до заходу») на уроках англійської мови для молодших школярів із ЗПР Вересень: Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал № 1-2 (46-47) Миколаїв, 2009 С. 73–80.

Шевцов Андрій Гаррієвич,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
Державної наукової установи «Науково-практичний центр
профілактичної та клінічної медицини» Державного управління справами,
м. Київ, Україна

Ласточкіна Олена Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ЗМІШАНОГО ТА ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА ОРГАНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Проблемні напрями спеціальної освіти, що висвітлюються сьогодні на нашому науковому зібранні, є нагальними не тільки сьогодні, але й для подальшої післявоєнної перспективи.

У полі проблематики наявний великий спектр питань, вирішення яких має бути соціально сприйнятним, лаконічним, економічно та дидактично ефективним, а також орієнтованим на європейські, американські й інші закордонні модернові освітні тенденції. Одним із таких трендів зарубіжжя є змішана форма навчання (ЗФН), що являє собою поєднання аудиторної роботи (у різних її методичних підходах до використання ІКТ) із дистанційним навчанням (як за вимушеної потреби, так і через спеціальне програмоване провадження).

Уперше ідею ЗФН було запропоновано у 60-х роках ХХ століття, у сфері бізнесу. Дещо пізніше змішану форму навчання розпочали використовувати освітяни, які розширили її термінологічне поле та створили більше 40 моделей ЗФН.

Однак, широкоживаною із 2014 року є моделі ЗФН згідно класифікації американських дослідників М. Хорна і Х. Стейкер (матеріали «Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco: Jossey-Bass»), які з 2012 року вивчали проблематику впровадження ЗФН на базі закладів шкільної освіти.

Дослідниками описано наступні чотири моделі ЗФН: ротаційна модель

(Rotation), що має підмоделі – «ротація станцій», «ротація лабораторій», «перевернутий клас», «індивідуальна ротація»; принцип її роботи – ротація/обертання/перехід від роботи віч-на-віч до роботи за комп'ютером; гнучка модель (Flex) – онлайн навчання є основним, проте практично весь час учні проводять в аудиторіях із офіційно закріпленим за ними вчителем (т'ютором); особистісно-орієнтована модель (A La Carte) – можливість здобувачів освіти обирати онлайн курси на доповнення до програмних предметів, що засвоюються в аудиторіях; викладач працює тільки в режимі онлайн; збагачена віртуальна модель (Enriched Virtual) пропонує організувати для учнів основні навчальні заняття і важливі завдання в класі, а решту частину завдань виконувати онлайн будь-де; в обох видах занять задіяний один і той же викладач.

За матеріалами А. Шевцова та О. Ласточкиної – «Сучасний понятійний дискурс змішаної та гібридної форм навчання», маємо опис додаткового розподілу підходів до змішаного формату: «...беручи до уваги суттєву характеристику – «теорії гібридності», вищезазначені моделі ЗФН М. Хорн і Х. Стейкер поділили на гібридні та проривні технології; гібридні моделі вдосконалюють традиційних клас, у той же час проривні моделі готові замінити його принципово іншими навчальними технологіями, дидактичними моделями та методиками. До моделей гібридної зони належать: ротаційна модель із її різновидами – ротація станцій, ротація лабораторій, перевернутий клас. До моделей проривної зони належать: гнучка модель, особистісно-орієнтована модель, збагачена віртуальна модель і різновид ротаційної моделі – модель індивідуальної ротації».

Упровадження ЗФН у різних ланках національної системи освіти розпочиналося поступово, після офіційно затвердженого та введеного в дію Положення про дистанційне навчання (2013 р.). На сьогодні вже маємо створене нормативно-документальне підґрунтя для реалізації ЗФН на базі ЗПТО та ЗВО, а також низку керівних документів для впровадження ДФН (дистанційна форма навчання) і ЗФН у заклади загальної та спеціальної середньої освіти у вигляді окремих інструктивно-методичних матеріалів (Навчання в умовах карантину, 2020 р.; Всеукраїнська школа онлайн, 2020 р.; Особливості організації

2022/2023 н.р., 2023 р.; Лист МОНУ Методичні рекомендації *Щодо організації навчання осіб з ООП у закладах загальної середньої освіти у 2021/2022 н.р., 2021 р.; постанова КМУ *Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні, 2022 р. і Лист МОНУ *Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 н.р., 2022 р.***

Сучасні вітчизняні наукові розвідки з означеного питання представлені теоретичними та практичними розробками. Спектр теоретичних робіт представляють дослідження ЗФН ланок вищої та професійно-технічної освіти, (Г. Ткачук; О. Пасічник, Ю. Єлфімова, Х. Чушак О. Шинаровська, А. Донець; В. Корнят, Л. Чередник, Н. Діра; К. Осадча, В. Осадчий, В. Круглик, О. Спірін, І. Крашеніннік, Р. Горбатюк. Практичні досягнення – це окремі відео-огляди для впровадження моделей ЗФН у ЗЗСО та зрідка для навчання дітей з ООП в умовах ДФН/ЗФН (В. Немченко, В. Коваленко). Практичні розробки щодо впровадження ЗФН стосуються загальної та середньої освіти (Всеукраїнська школа онлайн; Всеукраїнський проект «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання»; Проект «Організаційно-педагогічні умови впровадження змішаного формату навчання здобувачів закладів загальної середньої освіти»).

Аналізуючи емпіричний досвід упровадження ЗФН для молодших школярів із особливими освітніми потребами (ООП) в умовах ЗЗСО та оприлюднення експериментальних досліджень із даного питання в офіційних джерелах, стверджуємо, що такі проекти відсутні; це мотивує нас уживати заходи для його вирішення. Наразі в ЗЗСО з інклюзією та спеціальних ЗЗСО маємо процес стихійного впровадження різних моделей ЗФН про що свідчать якісні результати проведеного нами опитування вчителів спеціальної освіти й інклюзивного навчання та які пропонуємо нижче.

Із метою вивчення особливостей роботи в умовах змішаного навчання й готовності впроваджувати його моделі, а також реальних чи прогнозованих переваг і недоліків даного формату для вчителів спеціальної освіти й інклюзивного навчання, а також викладачів вишів нами було створено та апробовано

опитувальник, що змістово представляє собою аналіз означеної проблеми через основні різновиди – *ротаційна* (та її підмоделі), *гнучка*, *особистісно-орієнтована*, *збагачена віртуальна* моделі (класифікація М. Хорн, Х. Стейкер, 2014 р.).

До опитування (жовтень-листопад 2022 р.; квітень 2022 р.) нами було залучено 150 респондентів закладів спеціальної освіти, закладів із інклюзивним навчанням, ІРЦ і ЗВО; учасниками стали особи зі стажем фахової діяльності від 3-х до 40 років.

У результаті аналітичних підсумків можемо констатувати:

2. Більша частина респондентів – 78 % осіб, взагалі не знайомі з моделями ЗФН, менша частина – 22 % осіб, частково або повністю впроваджують їх у своїй практиці.

3. Фахівці впроваджують моделі ЗФН у власній практиці: від 0,5-3 років, 3-5 років, більше 5 років і до сьогодні; більшість опитаних вказали, що почали цей досвід через карантин (2019) та активну фазу війни.

4. Часткове впровадження різних видів моделей ЗФН учасники опитування описали наступним чином: лише окремі респонденти пропонували правильний алгоритм функціонування використовуваних ними моделей; решта учасників (особи, які володіють інформацією та не впроваджують практику ЗФН, а також особи, які впроваджують змішаний формат протягом нетривалого часу) рідко подавали правильний опис але не часткового, а повного алгоритму, до того ж, тільки двох підмоделей ротаційної моделі – «Ротація станцій» та «Перевернутий клас»; більша частина респондентів плутає компоненти та етапи як конкретної моделі, так і моделей між собою.

5. В описі переваг і недоліків моделей ЗФН респонденти, які мають реальний та тривалий досвід практики, зауважують про окремі технічні й організаційні труднощі, як от відсутність централізованих курсів із підвищення кваліфікації для педагогів, супервізії батьків; вони ж наголошують про вагомі переваги під час впровадження різних ситуативних, соціально-політичних умов і психофізичного стану школярів/студентів); фахівці з мінімальним досвідом роботи в умовах ЗФН чи його відсутністю вказують у більшості випадків перелік

недоліків, окремі реальні чи прогнозовані переваги, посиляючись на необхідність виправлення функціонально-технічних недоліків моделей ЗФН та створення окремих спеціальних онлайн-ресурсів із наявністю на них упорядкованої навчально-методичної інформації з деталізованим описом і прикладами реалізації кожної моделі/підмоделі змішаної форми навчання.

6. Щодо рекомендацій для інших колег/фахівців використовувати моделі ЗФН учасники відповіли стверджувально «так» у більшості випадків – 61,9 %, але при цьому це були прогностичні рекомендації осіб без досвіду та з уточненнями – «...не для дітей з ООП; для учнів старшої школи; для студентів, за відсутності технічних та організаційних бар'єрів ...»; не рекомендуватимуть – 38,2 % осіб, через «...відсутність теоретичних знань і практичних навичок, право самостійного вибору для кожного педагога, отриманий негативний досвід...».

7. Необхідними формами вдосконалення компетентності для ефективного упровадження ЗФН більшість респондентів вважають навчальні курси (20,7 %), майстер-класи (22 %), тренінги (16 %).

Загальні висновки. Питання практичного та теоретичного вивчення змішаної форми навчання наразі є гостро актуальним, адже реальність свідчить про мінімальну кількість як законодавчих документів, так і дидактичних розробок для її офіційного та ефективного впровадження у закладах загальної та спеціальної середньої освіти. Дослідження цього навчального формату особливо важливе для дітей із особливими освітніми потребами, оскільки можливості моделей ЗФН можуть забезпечити великий спектр їхніх освітніх потреб.

Якісний аналіз проведеного нами опитування свідчить про відсутність у респондентів структурованої інформації з даного питання та наявність запитів із удосконалення компетентностей у сфері ЗФН. Тож, вбачаємо за необхідне реалізацію заходів із вирішення означеної проблеми для оптимізації роботи фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Шишко Ірина Миколаївна,
аспірантка відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка
м. Харків, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, на шляху інтеграції України до Європейського простору, при переході до ринкової економіки, що характеризується стрімким зростанням обсягу наукової інформації і високоінтелектуальними технологіями суспільного виробництва, демократичне суспільство вимагає від закладу освіти значних змін.

Суспільству необхідна людина, яка здатна до активного творчого оволодіння знаннями; вміннями застосовувати ці знання на практиці. Знання повинні бути гнучкими. І учень має вміти мобілізувати їх у реальній життєвій ситуації, швидко адаптуватися до нестандартних ситуацій.

Крім того, щоб знайти своє місце в житті, бути успішним, активно засвоїти свої життєві і соціальні ролі, сучасний випускник з особливими освітніми потребами повинен не тільки вміти працювати в команді, бути комунікабельним та вмотивованим на успіх, а й конкурентоспроможним.

Нова українська школа має ефективно допомогти учневі розкрити, розвинути особистісний потенціал та сформувати стійкі компетентності, які необхідні при досягненні його життєвого успіху. Сучасна школа повинна готувати учнів до самостійності та повноцінного життя.

Серед галузевих компетентностей важливого значення набувають математичні компетентності, оскільки математичні поняття, аксіоми, теореми та теорії мають своїм джерелом реальність, разом з тим вони призначені для дослідження тієї ж реальності за допомогою математичних моделей. Оволодіння математичним методом пізнання дійсності постає підґрунтям до формування математичних компетентностей.

Складено формулу компетентності, що спрямована на досягнення конкретного результату під час компетентісно орієнтованого підходу до навчання:

КОМПЕТЕНТНІСТЬ = МОБІЛЬНІСТЬ ЗНАНЬ + ГНУЧКІСТЬ МЕТОДУ
+ КРИТИЧНІСТЬ МИСЛЕННЯ

Формула вказує, що шляхом до формування компетентності є:

- озброєння учнів знаннями та вміннями їх знайти, відсіяти від непотрібної інформації, перевести їх у досвід власної діяльності;
- розуміння, яким чином можна здобути ці знання, в якому випадку який метод потрібний;
- розвинене критичне мислення для адекватного оцінювання себе, світу, свого місця у світі.

Компетентність – це по-перше, мобільні знання, які постійно оновлюються, по-друге, – гнучкі (дієві) методи, які дають можливість використовувати ці знання у конкретній ситуації, по-третє, – критичне мислення, яке дозволяє оцінювати окремі ідеї, знання та можливість їх використання в тій чи іншій ситуації.

Математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Предметне навчання, де навчальними програмами регламентується зміст та вимоги до засвоєння предметних знань, може стати основою для формування компетентностей учня. Для досягнення цілей і отримання результату освітньої діяльності потрібно оптимально поєднувати традиційні та сучасні форми, методи, засоби навчання, при яких розвиваються і формуються компетентності кожного учня.

Методи навчання математики, що формують набуття математичних компетентностей:

Методи навчання → Активізація уваги → Виклад нового матеріалу →
Закріплення знань → Навчання розв'язування задач

Активні методи більшою мірою спрямовані на формування в учня власної думки щодо заданої проблематики. Інтерактивні методи спрямовані на вироблення вміння роботи в рамках малої групи.

Активні методи навчання:

- метод конкретної ситуації (вчить дітей думати, узагальнювати, аналізувати, розглядати різні способи, складати свої задачі);
- метод інциденту (залучення учнів до участі в олімпіадах, конкурсах. Учні вчаться долати інертність, переборювати стресові ситуації, що так важливо в житті);
- метод мозкового штурму (привчає учнів на поставлені питання давати варіанти відповідей);
- метод занурення (створюються ситуації, де учні з головою занурюються в поставлені завдання, ефективно розв'язують їх);
- метод евристичних питань (спонукає учнів думати, аналізувати);
- дослідницький метод (учитель разом з учнями формулює проблему, учні, самостійно обравши засоби, вирішують її).

Інтерактивність у навчанні - це знаходження в постійній, активній взаємодії, в режимі діалогу, спільної дії всіх учасників процесу навчання. Сутність інтерактивного навчання: співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, у співпраці).

Інтерактивні форми й методи навчання:

- рольові ігри (сприяють не лише розвитку вміння викладати свої думки, а з повагою ставитися до думок і пропозицій інших);
- метод проблемного викладу знань (є перехідним від виконавчої до творчої діяльності. У співпраці з вчителем учні відкривають для себе нові знання, осягають теоретичні особливості математики);
- кейс-метод (розбір конкретних виробничих ситуацій),
- кооперативний метод (виконується при роботі в групах).

Крім того: презентації, дискусії, метод круглого столу, метод ділової гри, конкурси практичних робіт з обговоренням, практичні групові та індивідуальні вправи, моделювання виробничих ситуацій тощо.

Сучасні інноваційні технології у поєднанні з іншими педагогічними технологіями сприяють інтелектуальному, соціальному й духовному розвитку школяра, формуванню ключових і предметних компетентностей на уроках математики.

Виховати людину освіченою – той ідеал, до якого прагне будь-який творчий вчитель. «Виховувати людину означає навчати, наставляти, вчити всьому, що необхідно для життя... Вихована людина освічена, збагачена знаннями», – зазначає В. Даль у тлумачному словнику.

Щоб відчувати настрій учнів, зацікавити їх математикою, вчитель має бути психологом, здійснювати гуманний підхід до навчання, привчаючи учнів до самостійного подолання труднощів, до пошуку шляхів розв'язання складних ситуацій. З цією метою слід розширювати вибір оптимальних технологій, сміливо втілювати в практику досягнення педагогічної науки, долати формалізм у педагогічній діяльності, постійно перебувати в творчому пошуку.

Список літературних джерел:

1. Бевз, Г. П. (2003). Методи навчання математики. Х.: Основа.
2. Бібік, Н. М., Єрмаков, І. Г., Овчарук, О. В. (2005). Компетентнісна освіта – від теорії до практики. К.: Плеяда. 120 с.
3. Калугіна, О. Р. (2008) Шляхи формування предметної компетенції на уроках математики. *Освітнянин*. №1
4. Макаренко, В. М. (2007) Технологія формування та розвитку критичного мислення. *Математика в школах України*. №26.

РОБОТА З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ: ЗМІНИ ТА ПРИСТОСУВАННЯ ДО СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ

Професія педагога-організатора передбачає планування й організацію позаурочної навчально-виховної діяльності з учнями у закладі освіти, а також створення сприятливих безпечних умов для реалізації інтересів і потреб учнів, для їх розвитку та змістовного проведення дозвілля. Педагог-організатор спільно з педагогічним колективом закладу освіти та колективами культурно-мистецьких організацій, творчими спілками, громадськими об'єднаннями, спортивними товариствами розвиває в закладі мережу гуртків та секцій.

Виховна робота у Комунальному закладі «Миколаївська спеціальна школа №6» Миколаївської обласної ради проводиться за такими орієнтирами:

- особистісні цінності;
- суспільні і громадянські цінності;
- національні цінності;
- родинні цінності;
- загальнолюдські цінності;
- культурні цінності;
- екологічні цінності;
- цінність праці.

Для реалізації процесу виховної роботи за вищеперерахованими напрямками протягом року визначаються тематичні тижні, часто пов'язані з загальнодержавними святами, у рамках яких у нашому закладі проводяться різноманітні за формою та змістом види заходів: тематичні виховні бесіди, години спілкування, виставки малюнків та фотовиставки, виставки листівок, виставки дитячих поробок, конкурси малюнків, флешмоби, челенджі, пізнавально-розважальні квести, марафони, конкурси жестової пісні, творчі проекти, загальношкільні сходина, дні пам'яті, лінійки-реквієми, урочисті

заходи, конкурсно-розважальні програми та благодійні акції.

До повного переходу на дистанційне навчання, що пов'язано з повномасштабним вторгненням країни-агресорки росії на територію нашої країни, тобто до 24 лютого 2022 року, у нашій школі активно проводилася діяльність учнівського самоврядування «Лідерія». До його основних завдань належало:

- 1) залучення дітей та молоді до прийняття рішень;
- 2) захист прав та інтересів учнів;
- 3) реалізація інтересів учнів, підтримка їхніх здібностей, прав та свобод;
- 4) створення умов для самореалізації учнів;
- 5) налагодження контактів та реалізація спільних проєктів, ініційованих учнями.

Протягом навчального року лідери центрів брали участь у тренінгах, проводили мотиваційні зустрічі, брали участь у ігрових програмах з елементами тренінгу, ділилися результатами праці своїх центрів протягом визначеного терміну, брали участь у підготовці звітних лінійок, оформленні тематичних фотозон.

Враховуючи досить велику навантаженість, яка лягла на плечі педагогічного, учнівського колективів та батьків учнів у зв'язку з переходом на онлайн-навчання, та технічні перешкоди, які часом виникають через відсутність світла чи інтернету, діяльність учнівського самоврядування в нашому закладі на період воєнного стану тимчасово призупинено.

Та якщо говорити про те, що стосується організації загальношкільних заходів, то ми не тільки не припинили їх проводити, а й урізноманітнили форми заходів, спираючись на можливості їх організації в умовах дистанційного навчання. Так протягом минулого навчального року під час дистанційного навчання в нашій школі було проведено такі заходи:

- *виставки малюнків та фотографій*: фотовиставка «Наш спортивні будні» (до Олімпійського тижня здоров'я), виставка малюнків «Дитинству –

безпечні дороги» (до тижня безпеки руху дітей), виставка дитячих малюнків «Я хочу жити у мирній країні» (до Міжнародного дня миру), фотовиставка «Лапи, вуса, хвіст» (до Всесвітнього дню захисту тварин), виставка малюнків «Козацька душа України» (до Дня Українського козацтва), виставка дитячих малюнків «Кожна дитина має право на щасливе дитинство» (До Міжнародного дня ООН), фотоколаж «Ми - діти Європи» (До Дня заснування Європейського Союзу), виставка валеолистівок на тему «Ми обираємо життя без шкідливих звичок» (до тижня антиалкогольної, антитютюнової та антинаркотичної пропаганди), виставка світлин «Воїни світла України» (до Дня Збройних сил України), виставка дитячих поробок «Маскарад новорічних чудес», виставка світлин «Різдвяні традиції в різних країнах світу» (до новорічних та різдвяних свят), фотоколаж «Ніколи не кажи: «Не вмію», а кажи: «Навчусь»», інформаційний вісник «Цікаве про професії» (до тижня трудового та профорієнтаційного виховання), виставка малюнків «Поезія Шевченка у малюнках» (до шевченківських днів), віртуальна виставка «На наших писанках малюнки: квіти, сонце, візерунки» (до Великодніх свят), фотовиставка «І люди, і звірі, і квіти – ми, Земле, усі твої діти» (до тижня екологічного виховання), виставка малюнків та фотографій «З родини йде життя людини» (до декади родинно-сімейних цінностей), фоточелендж «**Вишиванка – національна святиня**»;

- *флешмоби та челенджі*: спортивний челендж «У здоровому тілі - здоровий дух», загальношкільний челендж «Козацькі викрутаси», «Подякуй солдату», загальношкільний челендж «Як лунає «дякую» на різних мовах світу», флешмоб «Діти єднають країну», флешмоб «Заспіваймо головну пісню разом!», загальношкільний флешмоб «Вище райдуги, швидше вітру»;

- *акції*: «Парасольки миру», «Я проти насилля! А ти?», «Почни добро із себе», «Запали свічку», «Єднаймося заради миру», «Пам'ятаємо! Перемагаємо!»;

- *тематично-інформаційні виставки та дайджести*: «Твоя безпека – твоя уважність!», відеодайджест «Я пізнаю загадкову Європу», відеодайджест

« Ми рівні серед рівних», дайджест «Веселка мого щастя складається з...».

Протягом вересня та жовтня цього навчального року вже було проведено онлайн-лінійку до Дня знань, спортивний челендж «Здорово бути здоровим!», виставку малюнків «Безпека життєдіяльності у моєму житті», конкурс дитячого малюнку під гаслом «Україна майбутнього»; виставку малюнків «Ти у моєму серці, Україно!», флешмоб «Зупинимо булінг разом!», загальношкільний флешмоб «Лист самому собі у майбутнє»; створено відеопривітання Героям України до Дня захисників і захисниць України та відеолістівка до Дня працівників освіти, фотоколаж «Осінь в різних куточках світу».

Ми розуміємо, що для дітей з порушеннями слуху, живе спілкування та можливість пізнавати навколишній світ не через екран комп'ютера чи телефона є надзвичайно важливою. Тож для дітей, які знаходяться у Миколаєві, з дотриманням заходів безпеки у стінах навчального закладу було організовано квест «Моя безпека». зустріч із вчителем нашої школи, а наразі захисником нашої країни. Також разом із педагогічним працівниками та батьками за межами школи діти відвідали відкриття виставки «KOSMO MAXS», переглянули в театрі виставу у форматі повчальної казки-гри, а також мультимедійний флешмоб «Щенячий патруль» в кінотеатрі міста.

Хочеться також відзначити те, що часом долучаються до флешмобів та виставок світлин також педагогічні працівники закладу та батьки учнів. Так наприклад, педагоги закладу взяли участь у флешмобі «Жестова мова єднає нас» до Міжнародного дня жестових мов та Міжнародного дня людей з порушеннями слуху.

Звіти про проведені заходи та зустрічі публікуються на сторінках нашого закладу у соціальних мережах Facebook та Instagram, що додатково мотивує дітей брати в них участь.

Отже, виховна робота, що проводиться в нашому навчальному закладі протягом навчального року, направлена на формування демократичного світогляду, ціннісних орієнтирів, засвоєння морально-етичних норм, сприйняття власної індивідуальності, впевненості в собі, на усвідомленому виборі здорового

способу життя, на осмислення самовизначення у виборі професії, на пропаганду духовних надбань українського народу, на виховання любові до рідної землі, мови, на формування правової культури, негативного ставлення до протиправних діянь, на свідоме ставлення до потенційних небезпек, пов'язаних із воєнним станом в країні, на розширення світогляду, на формування толерантного ставлення до людей з інвалідністю. Зі свого боку ми, як педагоги, робимо усе можливе, щоб учні нашого закладу не лише отримували якісні освітні послуги, а й росли всесторонніми особистостями зі сформованими цінностями та поглядами на життя.

Якимова Яна Леонідівна,
студентка I курсу, група СПО-23-1м-тк,
спеціальність «Спеціальна освіта»,
Миколаївський інститут розвитку людини Університету «Україна»
Науковий керівник: Олексюк О.Є, канд. пед. наук, доцент.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ

З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті здійснено аналіз поняття «соціалізація» дітей з особливими потребами. Проаналізовано проблеми дітей з особливими освітніми потребами. Розкрито особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. Розглянуто інклюзивний підхід, під яким розуміють створення умов, за яких усі діти мають рівний доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі потреби».

Ключові слова: соціалізація; стадії соціалізації; замкнутість; песимізм; діти з особливими освітніми потребами.

Соціалізація – це один з важливих чинників повноцінного розвитку особистості та її ефективному функціонуванні в соціумі. У процесі соціалізації у дитини формуються соціальні якості, знання та вміння, відповідні навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин [1, с. 23].

На думку Л. С. Виготського, дитина, народившись, уже є соціальною істотою, оскільки її із самого народження оточує багатогранний, складно

структурований соціальний світ того суспільства, повноправним членом якого їй ще доведеться стати, але без якого вона вже не може існувати. Відносини дитини і цього світу постійно змінюються – поступово дитина оволодіває діями з предметами, в яких закріплено соціальний спосіб їх виконання; надалі світ її спілкування розширюється, все більше людей у нього включається; вона пізнає все більше соціальних ролей; у неї починають формуватися перші уявлення про себе як про частину даного соціального світу. Поступово оточуючий соціальний світ відкривається дитині в системі існуючих рольових взаємовідносин, правил соціальної поведінки, культурних норм взаємодії. У подальшому соціальне оточення надає дитині спектр чітко оформлених ціннісно-нормативних моделей і зразків соціальної поведінки. На основі засвоєння яких відбувається вибір між існуючими нормами та формується персональна ціннісно-нормативна система.

Окремі аспекти соціалізації та соціальної адаптації учнівської та студентської молоді висвітлювали О. Дікова-Фаворська (соціологічна концептуалізація освіти), Н. Гордієнко (соціалізація підлітків та молоді з особливими потребами), Г. Бурова (соціологічні аспекти життєвих стратегій), Особливе значення для розв'язання проблеми соціалізації особистості мають праці зарубіжних науковців (Ф. Гіддінс, Г. Тард, Д. Томпсон, Т. Парсонс, Ч. Кулі, У. Томаса, Дж. Міда).

Як зазначено у словнику, соціалізація — це, по-перше, процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду, який вміщує в себе соціальне пізнання, соціальну адаптацію, соціальне перетворення себе і навколишньої дійсності. По-друге, це інтеграція людини в систему соціальних відносин і в різні типи соціальних спільнот, засвоєння нею елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються поведінка, самосвідомість і якість особистості [2, с. 564].

У час глобальної інформатизації та технологічного прогресу суспільства проблема соціалізації дітей з особливими потребами недаремно стала надзвичайно актуальною. Адже річ не лише в тому, що дитині необхідне відчуття комфорту у соціальному середовищі, вона також повинна віднайти своє місце у

ньому, з тим, щоб зуміти повністю розкрити свої власні можливості, уміння, а також бути корисною іншим.

Хоча інтерес до процесу соціалізації в представників різних наукових напрямів значний, проблема соціалізації дітей з особливими потребами в рамках сучасної освіти є недостатньо вивченою.

У процесі соціалізації дітей особливими освітніми потребами виникає ряд проблем, серед яких чільне місце займає проблема відношення суспільства і держави до таких осіб, що проявляється у створенні системи спеціальної освіти, доступної системи охорони здоров'я, нерівномірне розміщення спеціалізованих освітніх закладів на території України, наявності та відсутності спеціальних реабілітаційних центрів у місцях проживання сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Зазвичай більшість таких дітей отримують освіту і виховуються у школах-інтернатах. Подібний підхід до освіти дітей з особливими потребами має як позитивні так і негативні наслідки, адже родина фактично усунута від процесу виховання. Дитина протягом 8-10 років перебуває вдома лише короткочасно – у вихідні дні та на канікулах. Відірвана від родини як головного джерела розвитку і соціалізації, від оточуючого середовища, стосунків із тими, хто не має таких особливим потреб, дитина відчуває себе чужою у цьому суспільстві. Багато дітей мають досвід травматизації, що призводить до виникнення емоційних порушень і позначається на їх поведінці. Усе це негативно впливає на формування особистості [4, с. 7-9].

До дітей з особливими освітніми потребами у сім'ях, як правило, пред'являються занижені вимоги, санкції, запити. Дитині не надається можливість проявити власну активність, що сприяє закріпленню інфантильності, невпевненості у собі, труднощам у спілкуванні, у встановленні міжособистісних контактів. Тому реабілітаційний процес має передбачити гармонійну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами, пізнання власного «Я», формування вміння встановлювати взаємини з іншими людьми. Головним у роботі з такими дітьми повинно стати, по-перше, поновлення емоційного контакту, по-друге, встановлення довірливих відносин з дитиною [5, с. 42-46].

При цьому дитина не повинна почувати себе об'єктом діяльності дорослих, вона повинна стати повноправним суб'єктом, співучасником навчально-виховного процесу. Позитивна атмосфера у навчальному закладі, родині, доцільні психокорекційні методи у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є гарантом їх повноцінного особистісного становлення та соціалізації.

Соціальна адаптація, побутове орієнтування, творча плідна праця – є одними з основних, невід'ємних умов успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі у житті суспільства дітей з особливими освітніми потребами. Найважливішим напрямком усієї роботи будь-якого навчально- реабілітаційного центру чи спеціальної школи-інтернату має бути соціальна реабілітація – система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення дитини до активної участі в житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації [3, с. 39].

Завданням кожного закладу освіти має бути виховання соціально-активної особистості через усвідомлення своєї власної значущості й цінності та необхідності участі у житті сучасного суспільства. Наскрізними процесами, що супроводжуватимуть освітню діяльність у спеціальних навчальних закладах мають бути окремі напрямки виховної діяльності, а саме:

- формування у вихованців звичок до здорового способу життя;
- усвідомлення ними громадянської та патріотичної позиції;
- вироблення стійких морально-етичних принципів;
- набуття навичок цілепокладання та досягнення поставленої мети;
- здобуття життєвих компетенцій;
- забезпечення максимально можливої, з урахуванням психофізичних особливостей, пристосованості до функціонування в сучасній соціальній, економічній ситуації [6, с. 329 - 368].

Підводячи підсумок, слід зазначити, що головною перевагою інклюзивного навчання є те, що діти з особливими освітніми потребами будуть

краще підготовлені до умов реального життя, інклюзивне середовище підвищить самооцінку та сприятиме розвитку самостійності у дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасне життя, з одного боку, надає дитині з особливими потребами свободу для вибору соціального середовища й засобів спілкування, способом і стилю життя, а з другого – процес адаптації та самовизначення, що ускладнюється, висуває високі вимоги до рівня самосвідомості та самоконтролю. Отже, реалізація прав на освіту дітей з особливими потребами розглядається як одне з найважливіших завдань сьогодення. Отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти є однією з основних і невід'ємних умов їх ефективної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Дане наукове дослідження має практичне значення в розробці методичних рекомендацій та у подальшому вивченні процесів соціалізації дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання соціалізації дітей із особливими освітніми потребами: інструктивно-методичний лист / Укл. О. О. Мілейко. Миколаїв: ОШПО, 2017.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Київ: «МП «Леся», 2011. 528 с.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад / Тамара Іллященко // Соціальний педагог. – 2009. – №5.
4. Синьов В.М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології. Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія «Соціально–педагогічна» / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. XV.
5. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Надія Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – №3.

6. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями // Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. Капської А. 3-є вид. перероб. і доп. – Київ, 2006.

Якимчук Ганна Василівна,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи
Київ, Україна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДИТИНИ

З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЦЬМИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Труднощі організації очного навчання дітей під час пандемії коронавірусної хвороби і спричинені повномасштабним вторгненням додаткові загрози життю і здоров'ю спонукали педагогічні кола до пошуку нових форм організації освітнього процесу в закладах освіти. Альтернативною формою, як в умовах війни, так і в умовах різних кризових викликів, стало широке запровадження дистанційної форми навчання, яке нині урегульовано законодавчо і застосовується до усіх категорій дітей, в тому числі — дітей з особливими освітніми потребами [1].

Представимо узагальнення досвіду дистанційної форми навчання дітей з особливими мовленнєвими потребами (порушеннями мовленнєвого розвитку) з точки зору психологічних та методичних засад його організації в період війни.

Як відомо, контингент дітей з порушеннями мовлення досить неоднорідний. Його складають діти із різним ступенем прояву мовленнєвих труднощів: поодинокі незначні труднощі, труднощі легкого, помірного, важкого, найтяжчого ступеня прояву. Одночасно значні мовленнєві порушення (тяжкі порушення мовлення), що характеризуються своєрідністю структури і особливостями клінічної симптоматики, впливають на становлення психіки дитини, обтяжуючи в свою чергу її мовленнєвий розвиток. Ідеться про взаємопов'язаність та взаємообумовленість первинної мовленнєвої та вторинної на її тлі психічної недостатності розвитку дитини.

Спостереження показують, що воєнні дії і пов'язані з ними зміни у

звичному житті дитини (вимушена зміна місця проживання, розлука з близькими, відсутність або зміна якості соціальних контактів, збільшення тривожності), виникнення психотравмівних ситуацій можуть значно ускладнити вже наявні особливості розвитку дітей і викликати труднощі соціальної адаптації. Відсутність або епізодичність надання систематичної логопедичної і психологічної підтримки також негативно позначаються на загальному та психомовленнєвому розвитку дитини і є однією з причин освітніх втрат.

Саме тому орієнтуючись на дистанційну взаємодію слід вважати не лише на вікові особливості дитини, а і стан її актуального психомовленнєвого розвитку, який під впливом додаткових несприятливих факторів середовища міг змінитися.

Окрім цього, із запровадженням дистанційної форма взаємодії ідеться також про виникнення додаткових бар'єрів (перешкод) у осіб з особливими мовленнєвими потребами в процесі навчання, що вимагають створення спеціальних умов навчання або впровадження заходів для успішної освітньої діяльності в новому форматі. Ці перешкоди досить різноманітні, серед них: відсутність безбар'єрних ресурсів для дистанційного навчання, неадаптованість засобів дистанційного навчання щодо дітей з мовленнєвими порушеннями, які мають зниження ступеня фонетико-фонематичного, зорового сприйняття; відсутність належного психологічного супроводу, що забезпечує ефективну адаптацію дітей до навчального процесу; технологічні особливості такого процесу; необхідність синхронного батьківського супроводу дистанційного навчання, що не завжди є можливим [2].

Пропонуємо деякі рекомендації щодо організації онлайн-навчання з дітьми з порушеннями мовлення.

1. Організація безпечного робочого місця усіх учасників дистанційного освітнього процесу. Слід продумати, яка кімната і місце в ній є найбільш безпечними. Також варто заздалегідь обговорити з батьками порядок дій на випадок оголошення повітряної тривоги, відключення електроенергії.

2. Надання рекомендацій батькам щодо організації робочого місця

дитини та визначення правил комунікації. Слід обговорити:

- графік проведення дистанційних занять, підготовку батьків до конкретного заняття (заряджений пристрій, облаштування робочого місця, підготовка матеріалів та наочності на урок чи заняття, наприклад, дібрати необхідні іграшки з домашніх, роздрукувати матеріали, підготувати олівці і папір тощо);
- засоби додаткового зв'язку на випадок відключення чи поганої якості інтернет-з'єднання;
- способи створення у дитини заздалегідь позитивної мотивації, заохочення її до занять, якщо дорослі не присутні на занятті;
- дотримання взаємної конфіденційності дистанційної комунікації спеціаліста і сім'ї дитини. Якщо ж виникне необхідність відеофіксації занять, слід погодити це з усіма учасниками дистанційного заняття;
- погодження різних форм зворотного зв'язку з батьками дитини (електронні щоденники, опитувальники, телефонний зв'язок тощо);
- міри допомоги дитини у виконанні завдань, якщо виникають труднощі.

3. Врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку, а також негативних змін в психоемоційному стані (емоційне напруження, тривожність, дезорієнтація), що можуть призвести до погіршення уваги, запам'ятовування, агресивності, дратівливості, зниження мотивації, втрати сформованих навичок.

4. Врахування ступеню розуміння зверненого мовлення дитиною і стану її фонетико-фонематичний слуху. Зайвий шум навколо педагога додасть труднощів із розпізнаванням зверненого мовлення, тому слід продумати використання аудіогарнітури (навушники, мікрофон) педагогом.

5. Перегляд обсягу і складності вправ і завдань, які пропонуються дитині.

6. Підтримка мотивації, залученості самих батьків до участі в онлайн-заняттях.

7. Забезпечення чіткості зображення обличчя логопеда, артикуляції, міміки, коректного відображення картинки на екрані в координатах «ліво-право». Цьому завданню слугуватиме покращення якості освітлення приміщення, з якого ведеться трансляція, контроль швидкості Інтернет-з'єднання усіх користувачів, якісна відеогарнітура, налаштування недзеркального відображення камери.

Отже, упровадження дистанційного навчання відкриває нові можливості для забезпечення неперервності здобуття освіти для осіб з порушеннями мовлення в умовах війни, проте методично-організаційне забезпечення його є недостатнім. Успішна дистанційна логопедична робота можлива за умови індивідуалізації навчання та активної допомоги батьків: важливо провести попередню роботу з батьками щодо організації дистанційної роботи, оцінити поточні умови для ефективного проведення заняття та способи їх покращення, продумати порядок дій у разі виникнення перешкод в дистанційній корекційній роботі, зважати не тільки на особливості розвитку та віку дитини, а й зміни у стані психічного здоров'я, які могли спричинити військові дії.

Список використаних джерел:

1. Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 року № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text> (дата звернення: 15.10.2023).

2. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи) / авт. кол.: Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменчук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ: Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с.

Яковлева Світлана Дмитрівна,
доктор психологічних наук,
професор кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет, Україна

ВИХОВАННЯ СУСПІЛЬНОГО ДОСВІДУ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

У розвитку дитини з порушеннями провідну роль відіграє не первинний дефект, а його вторинні соціальні наслідки. Процеси компенсації, тобто заміщення або перебудова порушених або недорозвинених функцій організму не в змозі повністю виправити дефект, але вони допомагають подолати труднощі, створювані дефектом. Вважається, що соціальне виховання «особливої» дитини засновано на методах соціальної компенсації її природної нестачі це – єдино вірний шлях. Він означає включення дитини в різноманітні соціальні відносини, активне спілкування, суспільно-корисну діяльність на основі компенсаторних можливостей.

Робота з дітьми на першій ступені розвитку повинна бути підпорядкована вирішенню наступних завдань:

1. Розвиток усіх сторін пізнавальної діяльності з урахуванням наявних порушень
2. Правильне виховання, соціальна адаптація та включення в соціальне середовище.
3. Підготовка до соціально-побутової і трудової діяльності.

У основі роботи з дітьми лежать як загальнодидактичні, так і спеціальні принципи навчання і виховання. При цьому такі загальнодидактичні принципи, як наочність (обстеження предмета), доступність (опускатися до рівня дитини), індивідуальний підхід (врахування можливостей і особливостей дитини) мають особливе значення [3].

Формування співпраці дитини з дорослими, з однолітками з нормативним розвитком і формування способів засвоєння соціокультурного досвіду здійснюється завдяки емоційному контакту, який є центральною ланкою,

що формує у нетипової дитини мотиви для ділової форми спілкування, заснованої на спільних діях дорослого і дитини. Слід зазначити, що в дітей з порушеним інтелектом характерна асинергія, тобто відсутність здатності до спільної діяльності. Надалі відбувається формування дій за вказівним жестом і паралельний розвиток функцій уваги. Даний етап готує дитину до наслідування рухам і діям з предметами. Потім саме наслідування стає осмисленим і дозволяє почати формування у дитини пошукових способів орієнтування, зокрема методу проб і помилок. У свою чергу, даний метод і наслідування готують вихованця до оволодіння діями за зразком. Одним з головних вимог до занять даного етапу роботи виступає включення мовлення. Таким чином, наступні умови формування співробітництва дитини з дорослим і однолітками передбачають емоційний, візуальний і тактильний контакт; постановку перед дитиною навчально-виховних завдань у доступній для нього формі; підбір способів передачі дитині соціокультурного досвіду, що відповідають рівню її актуального розвитку.

Виділяють такі способи засвоєння вихованцями суспільного досвіду:

- спільні дії дитини з порушеним і нормативним розвитком;
- наслідування показаним діям;
- дії за зразком і мовною інструкцією;
- пошукові способи орієнтовної пізнавальної діяльності (цілеспрямовані проби, практичне примірювання, зорове орієнтування) [2].

Формування ігрової діяльності дітей з порушеним розвитком. Робота спрямована на розвиток у дітей інтересу до іграшок, предметно-ігрових дій, вміння грати спільно з дітьми нормативного розвитку.

Гра - це провідний вид діяльності в дошкільному віці, який забезпечує всебічний розвиток дитини і є одним з дієвих засобів навчання і виховання. Тому потрібно використовувати дидактичні ігри, сюжетно-рольові і рухливі. Гра, за словами А.С. Макаренка, має для дитини таке ж значення, як для дорослого - робота, служба тощо. Яка дитина в ігрі, такою вона буде і в роботі, коли виросте. Діти з нормативним розвитком повинні не тільки приймати

активну участь у спільній грі з дітьми з порушеним інтелектом, а й у її створенні.

Найбільш важливі для дитини рольові ігри. У них дитина відтворює в доступній для себе формі відносини, які складаються в світі дорослих. Саме гра є тим механізмом, який переводить зовнішні вимоги соціокультурного середовища у власні потреби дитини.

У грі створюються найбільш сприятливі умови для всебічного психофізичного розвитку дитини і корекції наявних онтогенетичних недоліків. У дитини виховуються активність, самостійність, ініціативність. Вона вчиться діяти колективно, в неї закладаються основи продуктивної комунікації.

Трудове виховання і навчання дітей з порушеним інтелектом. Праця чинить значний вплив на формування особистості дитини, на поліпшення її фізичного здоров'я, створює сприятливі умови для коригування інтелектуальної недостатності, робить нетипових дітей незалежними в плані самообслуговування.

До напрямків трудового виховання дітей у спеціальному ДОЗ відносяться:

- А) заняття ручною працею;
- Б) виховання навичок самообслуговування;
- В) виховання поваги до праці дорослих.

Заняття ручною працею дітей з порушенням розумового розвитку представлені формуванням продуктивних видів діяльності. Основне завдання - сформувати інтерес до образотворчої діяльності та зацікавленість у її результаті. На початкових етапах навчання заняття спрямовані на формування передумов до образотворчої діяльності, а саме: на розвиток інтересу до неї, зорово-рухової координації, дрібної моторики, а також на розвиток сприйняття предметів.

Надалі заняття образотворчою діяльністю орієнтовані на формування у дітей умінь аналізувати предмети, оволодіння способами обстеження їх властивостей, якостей і передачі їх через малюнок, ліплення, аплікацію, конструювання, заняття з природним матеріалом, напівфабрикатами з дерева. Образотворча діяльність безпосередньо пов'язана із заняттями по сенсорному вихованню, ознайомлення з оточуючим, навчання грі. Тому заняття

образотворчою діяльністю починаються з молодшої групи.

Виховання навичок самообслуговування. Оволодіння елементами трудової діяльності є прямим продовженням розвитку предметної діяльності дитини, при цьому самі предметні дії стають для дитини соціально значущими. Трудове виховання проводиться в дитячому садку по наступних розділах: формування навичок самообслуговування і побутової праці; знайомство з працею дорослих, прищеплювання навичок по догляду за рослинами і тваринами.

У цій роботі дитина з нормативним розвитком виступає зразком для дітей з порушеним інтелектом. На прикладі самообслуговування однолітків з нормативним розвитком, дитина з порушеним інтелектом засвоює нескладні дії, такі як: може одягнутися і роздягнутися без допомоги дорослого, взутися, користуватися туалетом і т.п. Тут же використовуються спеціально організовані заняття з дидактичними іграшками, в яких всі діти навчаються одягати, годувати, водити гуляти своїх ляльок. Крім того, підвищується роль корекційно-розвиваючих занять, на яких у дітей коригують порушення моторної сфери, удосконалюють координацію рухів, а також корекційно-практичних занять, де діти вчаться практичного виконання культурно-гігієнічних навичок.

Надалі дітей вчать посильної господарсько-побутової праці: прибирання ігрового куточка, чергування по їдальні і в куточку природи, догляду за тваринами, праці на ділянці і т.п. Господарсько-побутову працю організують так, щоб однолітки з нормою розвитку та з порушенням спільно здійснювали посильні трудові дії. Запровадження елементів трудової діяльності відіграє велику роль в засвоєнні дитиною досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії та логічної їх послідовності. Виховання трудових навичок здійснюється у повсякденному житті і на спеціальних заняттях. У процесі занять з праці діти вчаться діяти по наслідуванню, за зразком та словесною інструкцією. Зразком на таких заняттях виступають трудові дії дитини з нормативним розвитком: «Подивіться, як Вітя поливає квіти», або «Подивіться, як Толя акуратно застеляє постіль» та ін. Дії по вербальній інструкції допомагають розвитку у дітей словесної регуляції діяльності.

Виховання поваги до праці дорослих. Формування уявлень про працю дорослих проводиться в ході щоденних спільних спостережень і в процесі занять з ознайомлення з навколишнім. Дітям розповідають про працю помічника вихователя, кухаря, двірника, водія, лікаря, тобто людей, які оточують дітей і праця яких доступна розумінню дітей з порушеним інтелектом. Основне завдання педагога - показати певний вид праці, її результати, її значимість саме для дітей, а також виховувати у них почуття подяки, звертати увагу на моральні аспекти. Згодом коло професій розширюється. Додаються, в-першу чергу, професії батьків. Організуються екскурсії до бібліотек, проводяться бесіди, на прогулянках звертається увага дітей на різноманітність трудової діяльності людини.

Величезну допомогу в розумінні значення праці, в засвоєнні знань про людей різних професій надає гра, в якій діти з нормативним розвитком та порушеним інтелектом спільно під керівництвом педагогів обігрують отримані під час спостережень враження, по черзі виконуючи різні ролі, переживають почуття симпатії до людей різних професій.

Таким чином здійснюється соціальна адаптація-приспосовування, приведення індивідуальної та групової поведінки «особливих» дітей у відповідність з системою суспільних норм і цінностей. У «особливих» дітей, у зв'язку з наявністю порушень розвитку, утруднено взаємодію з соціальним середовищем, знижена здатність адекватно реагувати на зміни, що відбуваються. Вони відчують особливі труднощі в досягненні своїх цілей в рамках існуючих норм, що може викликати в них неадекватну реакцію і призвести до відхилення в поведінці. У завдання розвитку та виховання «особливих» дітей входить забезпечення їх адекватних взаємини з суспільством, усвідомленого виконання соціальних норм і правил. Соціальна адаптація відкриває «особливим» дітям можливість активної участі в суспільному житті. [1; с. 192].

Список літературних джерел:

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія].

Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.

2. Висоцька А.М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец: 13.00.03

„Корекційна педагогіка» К., 1994. 16 с.

3. Позднякова О.Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2010. 22 с.

Ярмола Наталія,

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, заступник
директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і
психології ім. М. Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-9374-5543

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Сьогодні, незважаючи на військовий стан, в Україні триває трансформація нової освітньої політики, яка передбачає включення кожної дитини в освітній простір і цим реалізує її право на освіту. Одним із основних завдань кожного закладу освіти є створення інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує доступність до освітніх послуг всіх здобувачів освіти, які належать до різних етнічних груп та культур, говорять різними мовами, мають різні психофізичні можливості, потреби та інтереси тощо. Тому школа має бути готовою враховувати ці відмінності й не обмежуватись однаковим підходом до всіх дітей.

Не зважаючи на те, що інклюзивне навчання впроваджується в Україні вже більше 10 років, його якість та ефективність викликають багато запитань. З метою більш глибокого вивчення означеного питання нами було виділено чинники, які значущими в організації та реалізації інклюзивного навчання. До них ми віднесли [1, 3]:

1. Наявність нормативно-правової бази, яка має чітко регулювати посадові обов'язки педагогів, асистентів, фахівців інклюзивно-ресурсного центру.

Наразі, документам, які регламентують інклюзивне навчання, бракує

структурованості й алгоритмів дій залучених до інклюзивного навчання закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, батьків і учнів з особливими освітніми потребами. Саме нормативно-правова база має синхронізувати співпрацю всіх учасників освітнього процесу.

2. Наявність підготовлених педагогів та асистентів учителів.

Це є чи не найважливішим чинником якісного інклюзивного навчання у школах на сьогодні. Спектр питань, які стосуються даного чинника, варіюється від вироблення толерантного ставлення і подолання упередженості щодо дітей з особливими освітніми потребами з боку педагогів і адміністрації школи, до конкретних практичних запитів учителів щодо розробки, адаптації та модифікації програм, використання усталених і зрозумілих формулювань висновків комплексного оцінювання для кращого задоволення навчальних потреб учнів з ООП.

3. Комплексна оцінка в Інклюзивно-ресурсних центрах.

На думку педагогів та батьків, проведення якісної комплексної оцінки сприяє якісній побудові індивідуальної освітньої траєкторії та організації навчання дитини. Але на даному фахівці ІРЦ також потребують методичної та адміністративної підтримки.

4. Партнерство та робота з батьками, учнівськими колективами.

Просвітницька робота з іншими учнями та їхніми батьками також посилить рівень толерантності та знизить рівень упередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, сприятиме створенню здорового психологічного клімату в освітньому середовищі закладу.

5. Матеріально-технічна база закладу освіти.

Це те, без чого якісне інклюзивне навчання для дітей з особливими освітніми потребами неможливе. Цей чинник напряду залежить від фінансування шкіл відповідно до потреб дітей з ООП і часто – від обізнаності адміністрації шкіл про джерела і обсяги такого фінансування. Проте, фінансування інклюзивного навчання в Україні може бути обмеженим, заклади освіти не завжди отримують достатній бюджет для забезпечення необхідною

інфраструктурою та спеціалізованим обладнанням.

Поруч з цим, наше дослідження виявило, що не всі керівники закладів освіти, в яких впроваджується інклюзивне навчання, обізнані про суми субвенцій, які виділяються на кожного учня з ООП, про способи ефективного використання цих коштів відповідно до потреб учнів. Причиною цього є те, що не всі директори самостійно ознайомлюються з нормативно-правовими документами, неефективно взаємодіють з управліннями освіти, не завжди комунікують із органами місцевої влади щодо виділення коштів на устаткування школи, ремонти і приведення приміщень закладу у відповідність до потреб дітей з ООП.

Поруч з виділеними чинниками, що впливають на якісну організацію інклюзивного навчання, нами було проведено опитування практиків щодо інклюзивного навчання та факторів, які на їх думку впливають на стан впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти. Отримані відповіді вказують на те, що такими є недостатня кількість корекційних педагогів та вузьких спеціалістів (логопедів, сурдопедагогів, тифлопедагогів тощо), відсутність або не достатня кількість спеціальних засобів навчання, навчальних посібників та підручників, дидактичних засобів, спеціальних технічних пристроїв; недостатній рівень підготовки (або зовсім його відсутність) до роботи з дітьми з особливими потребами. При цьому, всі опитувані зазначили, що готові працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, готові навчатися та прикладати власних зусиль щодо розвитку інклюзивного навчання в їх закладі освіти.

Війна, яка триває в Україні вже другий рік, надзвичайно вплинула на освітній процес, у тому числі на навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання та підтримка дітей з особливими потребами в умовах війни вимагають особливої уваги та зусиль, оскільки військові конфлікти можуть суттєво погіршити стан і якість життя дітей з особливими потребами. У військових конфліктах діти можуть бути психологічно і фізично травмовані. Створення безпечного навчального середовища є першочерговим для

забезпечення їхнього благополуччя. Особливого значення набуло питання фаховості педагогів, які повинні мати знання і навички щодо інклюзивного навчання та підтримки дітей з особливими потребами, які опинилися у складних життєвих ситуаціях. Це в свою чергу, вимагає навчання вчителів, психологів і інших фахівців.

Викликом для всіх родин стало прилаштування до нових умов існування, пошук закладів освіти, налагодження корекційно-розвивальної роботи.

Педагогам закладів освіти, в свою чергу, прийшлося швидко прилаштовуватися до нових умов роботи, опановувати навички роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У вчителів та шкільних психологів обов'язковою стала просвітницька робота з батьками: інформування про можливу психологічну травму дитини, посттравматичний стрес та їх негативні наслідки для дітей [2, 3, 4].

Під час війни, саме заклади освіти стали осередком, який дає змогу дітям отримувати психологічну підтримку, спілкування, переключення уваги, відволікання від новин, впевненість, відчуття приналежності до спільноти. Тому надзвичайно важливо гнучко підходити до організації роботи закладу та налаштовувати освітній процес так, щоб він був комфортним і безпечним як для дітей так і для педагогів.

Безперечно, війна є травмівною подією, що викликає відчуття безпорадності й незахищеності, впливаючи на мислення людини та її ставлення до світу, спричиняючи хронічні стресові розлади. Це, безперечно, складний час і для вчителів, які попри стрес та небезпеку продовжують проводити заняття у дистанційному або змішеному режимах, і для дітей, частина з яких були змушені покинути свої домівки та адаптуватися до нових умов.

Отже, в умовах військового стану освіта є не менш важливою ніж у мирний час, а якісна організація освітнього процесу, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, потребує максимальних зусиль від всіх його учасників.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до порядків, затверджених постановами Кабінету

Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 і від 15 вересня 2021 р. № 957:
Постанова Кабінету міністрів України від 26 квітня 2022 р. № 483
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/483-2022-%D0%BF#Text>

2. [Матеріали бази фундації «Діти та війна»](https://www.childrenandwar.org/) Improving children's lives after wars and disasters <https://www.childrenandwar.org/>

3. Ярмола, Н. А., Тороп, К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами/ Ярмола, Н. А., Тороп, К. С.//Вид-во НПУ ім. МП Драгоманова. – 2021. – № 40. – С. 99-106

4. Yarmola N. A., Torop K. S. (2020) The current state of the system of general secondary education of children with special educational needs in Ukraine. Pedagogical and psychological sciences: regularities and development trends : Collective monograph. Riga, Latvia : —Baltija Publishingll, 2020. R.452-469 DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-28>

Anna Kurienkova,
Doctor of Philosophy, Associate Professor
Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine
ORCID ID 0000-0001-9131-933X

UTILIZATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN REMOTE SPEECH THERAPY SESSIONS WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Today, digital technologies have an increasingly significant impact on people, including children with speech disorders, which significantly changes the nature of interaction with these children. This prompts speech therapists to seek new educational and correctional approaches.

Correctional speech therapy work requires active engagement of educators in innovative activities and expanding their professional competence with skills in working with digital technologies.

The problems of implementing digital technologies in education are highlighted in the works of A. Korol, A. Lytvyn, S. Myrovova, B. Pasichnyk, Yu. Ribtsun, H. Fedoruk, O. Tsymbaliuk, M. Shyshkina, and others.

However, we did not find a sufficient number of studies dedicated to the use of digital technologies in the work of speech therapists. Hence, the purpose of our article is to use digital technologies in remote speech therapy sessions with children with speech disorders.

Today, effectively organized digital technologies make it possible to conduct the entire educational and correctional process online. Digital technologies allows organizing online diagnosis and monitoring of the speech development of children with speech disorders. It also facilitates the educational process, tailored to the individual developmental characteristics of children with speech disorders, using special programs, speech trainers, visual aids, and more.

Digital technologies provides ample opportunities for improving the educational process and applying modern methodological developments. The use of digital technologies is appropriate at various stages of correctional speech therapy work, including:

- articulation development;
- phonemic perception development and literacy acquisition;
- vocabulary and grammar development;
- development of connected speech;
- articulatory motor skills and speech breathing development.

Incorporating digital technologies into speech therapy can enhance the quality of services provided to children with speech disorders, making therapy more engaging, individualized, and effective.

To create didactic materials, various tools and software can be used, including video, audio, photo editors, and applications such as InShot, OpenShot, VideoPad, Movavi, PowerPoint, and "Visual Pronunciation Trainer" among others.

With the aim of optimizing the process of language development for preschoolers with speech disorders, various computer programs are employed to enhance the effectiveness of educational, developmental, and correctional processes. Often, these programs include Microsoft components such as PowerPoint, Word, and Excel. Excel, in particular, can be a bit more complex and might require further

exploration.

Language assessment of children is a crucial stage in the entire correctional process. Therefore, an important aspect of this work is the application of computer-based diagnostics. This allows for quicker data processing, graph construction, creation of speech profiles for children, and data storage. Using a voice recorder and a microphone, you can record a child's speech at the initial stages of work and track progress over time. This provides children with speech disorders the opportunity to see and hear themselves, compare different variants, and select the best and most accurate one.

During the diagnostic process, it is advisable to use demonstrative presentations created in Microsoft PowerPoint, which contain visual material for assessment in various areas and take into account the child's age-specific characteristics. Additionally, Excel can be used to calculate and visualize diagnostic results.

Incorporating technology and software into speech therapy and assessment processes can make them more efficient and engaging for both educators and children with speech disorders.

When creating multimedia presentations, it is necessary to consider technical, ergonomic, and aesthetic requirements:

- background: it is advisable to choose a monochromatic background that does not distract from the slide's content. The background should be calm and not visually irritating. You can change it several times during the presentation to maintain the involuntary attention of children;
- illustrations: illustrations should be large and realistic, avoiding unnecessary details. Blurry photos or images that may cause fear or aversion in children should be avoided;
- special effects: do not overload the presentation with special effects. Moderate use of special effects can help maintain attention and create a positive emotional atmosphere. However, excessive use can lead to the opposite effect, causing children to lose interest and become fatigued. Some effects may also be uncomfortable for perception and strain the eyes. A separate consideration should be given to the images used for diagnostics.

They should be of high quality, have a plain background, avoid bright colors, and maintain clarity when enlarged. Based on our experience, we recommend websites like:

- pixabay.com - a large database of high-quality, free images. It has a convenient navigation system and a good catalog of child-friendly themes;
- flaticon.com - as indicated on the website, it offers over 16,200 vector icons suitable for SVG and web fonts;
- vecteezy.com - a vast selection of high-quality images;
- gratisography.com - offers high-quality, free images available for download without registration;
- favpng.com - a database with over 16 million free transparent PNG files, which are extremely useful for creating didactic and diagnostic materials for children.

The use of digital technologies and multimedia presentations allows for the enhancement of the effectiveness of corrective logopedic interventions:

- provides visual materials at a high aesthetic and emotional level (animation, music);
- engages a large amount of didactic material;
- increases the volume of work completed during sessions by 1.5 to 2 times;
- activates cognitive activities in children;
- enhances the learning motivation of students and the efficiency of their knowledge, skills, and abilities;
- implements a differentiated approach by utilizing tasks of varying difficulty levels;
- effectively corrects speech disorders;
- accelerates the preparation of preschoolers for literacy education and prevents the development of secondary written language disorders;
- instills habits of educational activities such as planning, reflection, and self-control;
- reduces the risk of social maladjustment in preschoolers.

Additionally, we would like to emphasize the effectiveness of using online games and interactive exercises in logopedic sessions. On the LearningApps website, multimedia interactive exercises are available for educational purposes. Users can create their interactive exercises tailored to their specific area of work. Several templates for online games are provided, including exercises for classification, finding pairs, image sorting, multiple-choice tests, and more.

In conclusion, digital technologies are an effective tool in logopedic work, providing opportunities for individualized and differentiated approaches in corrective logopedic work with children with speech disorders.

References

1. Kurienkova A. V. Innovative technologies in speech development of children with speech disorders in the work of a speech therapist. Actual Issues of

Humanities. 2023. №62(2), 248-254. Retrieved from http://www.aphn-journal.in.ua/archive/62_2023/part_2/62-2_2023.pdf#page=248

2. Radchenko Y. A. The use of information and communication technologies in teaching children with speech disorders during a state of emergency. *Actual Issues of Special, Inclusive, and Health-Preserving Education: Collection of Scientific Papers* (October 20, 2022). Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 2022. P. 159-162.

3. Tsymbal-Slatvinska S. V. Problems of distance correction and development: modifying the collaboration between speech therapists and parents. *Innovative Pedagogy*. 2021. № 32(1). P. 23-26.

4. Zasenko V. V., Kolupaieva A.A., Moroz B.S., Ovsianyk V.P. Using information technology in special and inclusive education for children with speech disorders. *A Child with Sensory Disorders: Development, Education, Upbringing*. 2010. № 1. P. 19-28. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/ZasenkovV.pdf>