

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Збірник наукових праць



Випуск 11

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 11

Київ 2023

УДК 376.1 – 056.36(06)

ББК 74.3я43

Т33

Редакційна колегія:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член

НАПН України

Засенко В. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член

НАПН України

Кобильченко В. В., доктор психологічних наук, професор

Кульбіда С. В., доктор педагогічних наук, професор

Литовченко С.В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Омельченко І.М., доктор психологічних наук, професор

Прохоренко Л.І., доктор психологічних наук, професор

Супрун М. О., доктор педагогічних наук, професор

Хохліна О. П., доктор психологічних наук, професор

Чеботарьова О. В., доктор педагогічних наук, науковий редактор

Шевченко В.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

Гладченко І. В., кандидат педагогічних наук (відповідальна за випуск).

Точки зору авторів публікацій і редакційної колегії можуть не співпадати.

Друкується за рішенням Вченої ради

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка

НАПН України

Протокол № 2 від 13. 03. 2023 р.

Т33 Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: Вип. 11 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К., 2023 – 147 с.

Збірник містить статті з актуальних проблем теорії і практики спеціальної педагогіки та психології. Представлено результати теоретичних, практичних та експериментальних досліджень проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, подано рекомендації стосовно їх упровадження в практику, здійснено екскурс в історію проблеми.

Адресовано науковцям, учителям, вихователям, психологам закладів загальної та спеціальної освіти, працівникам соціальної служби, студентам факультетів спеціальної та інклюзивної освіти педагогічних університетів, аспірантам, усім, хто цікавиться проблемами навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами.

ISBN 978-966-188-199-9

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, 2023

СЛОВО ВДЯЧНОСТІ АКАДЕМІКУ В. В. ЗАСЕНКУ

Супрун М.О.

Засенко В'ячеслав Васильович (05.01.1951 р.н., Київ) –



доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, радник директора ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України. Закінчив Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького (суч. Український державний університет імені Михайла Драгоманова) зі спеціальності «Дефектологія» (1972), учителював, з 1974 по 1994 роки

працював в Інституті педагогіки АПН

України. 1994-2000рр. – завідуючий лабораторії сурдопедагогіки, 2000-2008 рр. – заступник директора з наукової роботи, із 2008 р. до 2021р. – директор Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Вивчає проблеми диференційованого та інклюзивного навчання, соціально-трудової адаптації й інтеграції осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Відомі публікації: «Стан та пріоритети розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями», «Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти в Україні», «Білінгвістичний метод – неодмінна умова навчання нечуючих».

За цими формальними даними про академіка, біжить його життєво-наукова стежина. Я після виходу у відставку прийняв для себе принципове рішення повернутися до роботи в Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, в якому я був аспірантом та докторантом. Повернутися, насамперед

із за поваги до людей, які дали тобі шанс стати педагогом-дослідником. Мова йде про цілу кагорту людей-особистостей. Звичайно, це мій науковий консультант, перший директор Інституту академік Віталій Іванович Бондар та його багаторічний заступник академік В. В. Засенко. Говорячи про В'ячеслава Васильовича, то мимоволі згадуєш із вдячністю його маму – професора Засенко Наталю Федорівну – багаторічного керівника кафедри сурдопедагогіки та логопедії нашого факультету, його сестричку Наталю – талановитого вченого, яка дуже рано пішла у Вічність. Згадуєш його доньку Ірину, з якою я мав честь разом працювати у ВНЗ МВС України. Згадуєш його наукового Вчителя першого Президента АПН України Миколу Дмитровича Ярмаченка, мого офіційного рецензента монографії...З вдячністю згадуєш його учнів аспірантів та докторантів, які багато зробили для мого професійного становлення: професори А. А. Колупаєва, С. В. Кульбіда, О. М. Таранченко, С. В. Литовченко. З особливою вдячністю хочеться сказати про вагому його допомогу у становленні як науковця моєї доньки Дар'ї й моїх колег та учнів, зокрема, В. В. Кобильченко, І. М. Омельченко, Н. П. Лещій, В. М. Шевченко, Ю.М. Косенко., Т. В. Шипелік. Не можу не подякувати за багаторічну підтримку Шановного В'ячеслава Васильовича та колишнього літературного редактора знаного наукового міжнародного видання «Особлива дитина: навчання і виховання» Рібцун Юлію Валентинівну у всілякому сприянні в публікації наших матеріалів та за честь працювати у складі редакційних колегій знаних науково-методичних видань Інституту.

Принагідно хочу висловити вдячність всьому колективу Інституту спеціальної педагогіки та психології НАПН України імені Миколи Ярмаченка на чолі із доктором психологічних наук, професором Лесею Іванівною Прохоренко за щасливу можливість бути причетним до творення сучасної спеціальної людинознавчої науки світового рівня.



УДК 376.42(477)

**ДІЯЛЬНІСТЬ ВІДДІЛУ ОСВІТИ
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В КРАЇНІ**

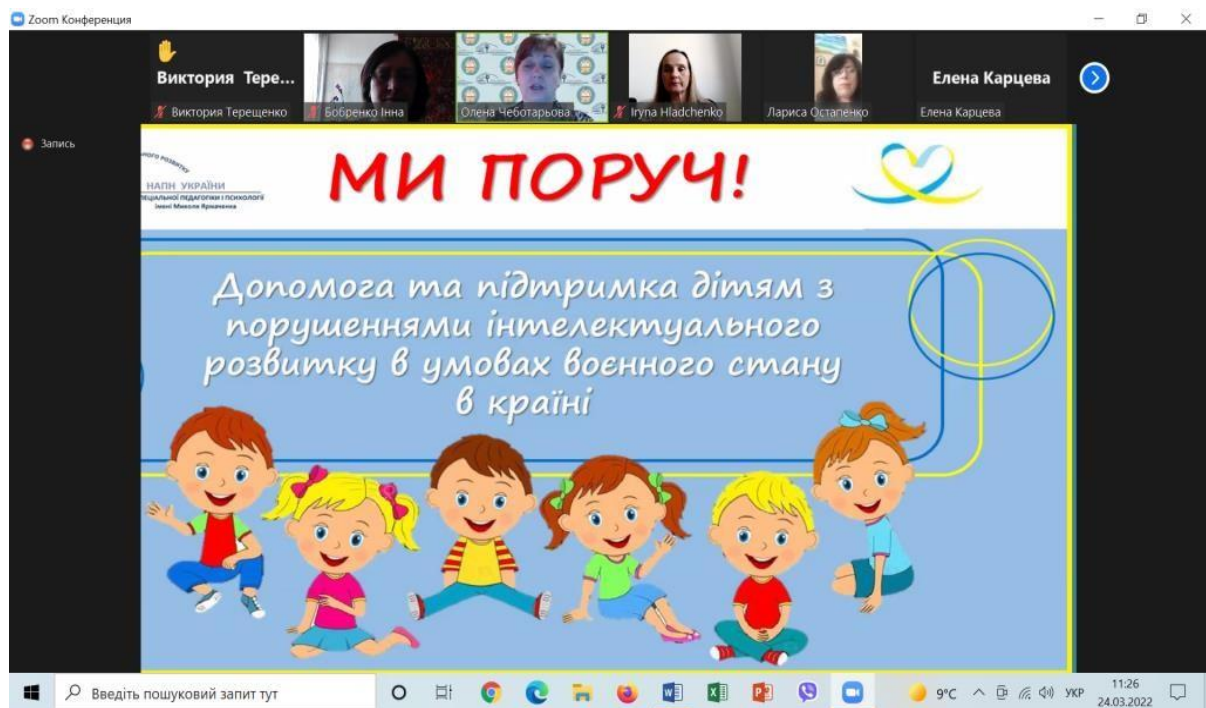
Чеботарьова О. В.

Війна росії проти України змінила усі сфери нашого життя. Викликом для усіх людей нашої країни стало протистояння та відсіч агресору, прилаштування до нових умов існування, відновлення роботи усіх закладів та інституцій.

Уся освітянська спільнота є єдиним освітнім фронтом, яка працює задля перемоги, відновлення мирного життя в Україні, допомагаючи українським дітям і підліткам отримати доступ до якісного навчання, оскільки від цього залежить майбутнє України після нашої перемоги.

Відтак, діяльність відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України в умовах війни пов'язана з реалізацією таких актуальних завдань як розширення нагальної допомоги і підтримки дітям з особливими освітніми потребами та їхнім родинам, які перебувають в екстремальних умовах; підвищення фахової компетентності фахівців, які працюють з дітьми з ООП; розроблення науково-методичного та корекційно-розвивального забезпечення освіти дітей різних вікових груп у контексті компетентнісного та особистісно орієнтованого підходу; здійснення консультативно-психологічної, психокорекційної, психотерапевтичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку [1; 2; 3].

Важливим напрямом відділу в умовах воєнного часу в країні є волонтерська діяльність. Зокрема, це допомога в соціальних службах, центрах надання соціальних послуг населенню територіальних громад, участь у волонтерських освітніх проектах щодо допомоги та підтримки дітям з особливими освітніми потребами та їхніми родинам.



Працюючи над удосконаленням змісту освіти дітей з ООП, співробітниками відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було проаналізовано і обґрунтовано науково-методичні підходи щодо розроблення змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті запровадження реформ Нової української школи та визначено основні тенденції його реалізації, що є важливим для програмно-методичного та корекційно-розвивального супроводу дітей зі складними порушеннями інтелектуального розвитку як в спеціальних закладах загальної середньої освіти, так і в закладах з інклюзивним навчанням; розроблено типові освітні, модельні навчальні програми, комплекти корекційно-розвивальних програм для спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку, навчально-методичні посібники, спрямовані на забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями та їхніх родин в умовах воєнного стану в країні, що забезпечується на основі реалізації корекційно-адаптаційних, психолого-педагогічних технологій навчання.

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-ta-3-4-klasiv-specialnih-zzso-dlya-osib-iz-porushennyami-intelektualnogo-rozvi>

За означений період науковцями відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розроблено:

- методичні поради щодо організації навчального процесу для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (рекомендацій МОН від 14 березня 2022 року); bit.ly/3KeUrZm
- рекомендації для педагогів та батьків щодо дистанційного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану; <https://ispukr.org.ua/?p=8727#.YkQ2u1VBzIU>
- інформаційні матеріали на підтримку педагогів, які навчають дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану; численні презентації та відеозаписи щодо порад для батьків, як діяти у складних ситуаціях, як надати дитині психологічну допомогу тощо; <https://ispukr.org.ua/?cat=5&paged=2#.YkQ2IVVBzIU>



- технології навчання учнів з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану; <https://www.facebook.com/laboligo/posts/1669346520069635>
- інформаційні матеріали щодо надання допомоги та підтримки дітям із синдромом Дауна; <https://ispukr.org.ua/?p=8727#.YkQ7v1VBzIU>

- онлайн вебінари щодо психолого-педагогічної підтримки дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану в країні та ін.; <https://ispukr.org.ua/?p=8705#.YkQ4V1VBzIU>
- інтерактивні ігри-навчання, квести, дидактичні ігри та вправи для підтримки дітей, які знаходяться в умовах укриття <https://ispukr.org.ua/?p=8716#.YkQ311VBzIU>.

Навчально-методичні матеріали Відділу широко представлена на сайті Міністерства освіти і науки України (<http://mon.gov.ua/>), сайті Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України <http://www.imzo.gov.ua/>, сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка <http://ispukr.org.ua/>, сторінці Інституту у Фейсбукці <https://www.facebook.com/ispukr>, сторінці відділу <https://www.facebook.com/vodipr>, GoogleScholar, Електронній бібліотеці НАПН України (<http://lib.iitta.gov.ua>).

Посилання на підготовлену наукову та навчальну продукцію Відділу також широко представлені на сайтах експериментальних закладів освіти <https://internat26.org/>, <http://internat16.edukit.kiev.ua/> <https://sites.google.com/view/special-school19?pli=1>, обласних департаментів освіти та науки, районних відділів освіти, закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчання, навчально-реабілітаційних центрів. Навчальна продукція (типові освітні програми, модельні навчальні програми, корекційно-розвивальні програми) фактично охоплює всі навчальні заклади України для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що підтверджується отриманими на підготовлену продукцію рекомендаціями Міністерства освіти та науки України, схваленнями Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (<http://mon.gov.ua/>).

В умовах воєнного стану в країні співробітниками Відділу надається допомога та підтримка родинам, що виховують дітей з інвалідністю, внутрішньо переміщеним особам внаслідок бойових дій в країні; забезпечується психолого-педагогічний супровід дітей, постраждалих під час збройних протистоянь; проводиться комплекс психолого-педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на профілактику і реабілітацію дітей, які зазнали психотравмуючих впливів; здійснюється консультативно-психологічна, психокорекційна, психотерапевтична робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку та їхніми родинами; проводиться профілактична робота з подолання травматизації та емоційного вигорання дітей та дорослих, які отримали травматичний досвід в умовах війни.

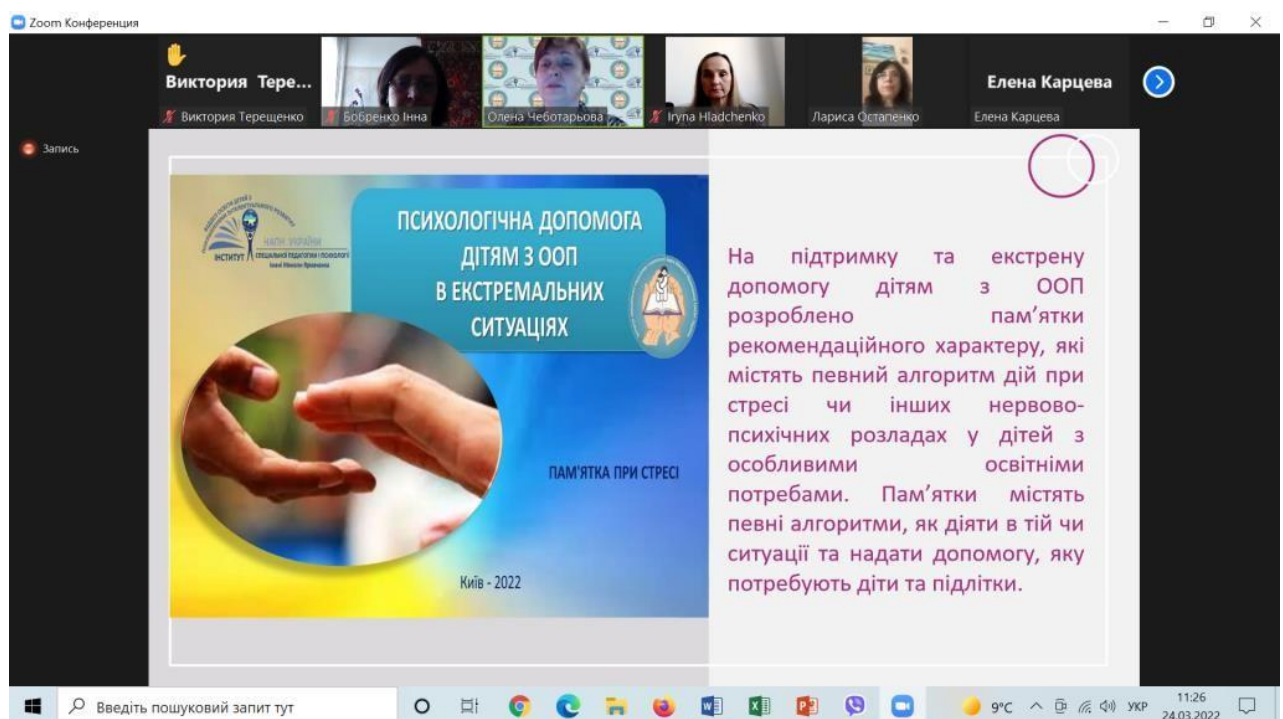
<https://ispukr.org.ua/?p=8795#.YkVrpihBw2w;>

<https://www.facebook.com/pditinu/posts/pfbid02pWsVc8QX9dq1Fb9KaJaynxw2Z7xuHfvjtw98Xv9BBWdf8iMS8BigQXSKzTJaxSmYl>



За 2022 рік співробітниками Відділу розроблено форми роботи і методи психокорекційного впливу на дітей з порушеннями інтелектуального

розвитку на основі використання ІКТ; інформаційні матеріали психолого-педагогічної підтримки дітей з ППР в умовах кризових станів та психотравм (презентаційні матеріали, вебінари, майстер-класи, пам'ятки, методичні рекомендації та ін.), які висвітлюються на сторінці Відділу <https://www.facebook.com/vodipr> та Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України <https://www.facebook.com/ispukr>.



Співробітниками відділу постійно проводиться освітня діяльність з підвищення кваліфікації педагогів, психологів, заступників директорів і директорів спеціальних закладів загальної середньої освіти та практичних працівників закладів з інклюзивним навчанням.

<https://www.facebook.com/vodipr/posts/pfbid02o8pY1aBiesU8aiBfykaL8E5uKaWyve4FfvGvQBcokQfB2GbAmyNkaQwKkfeQGSjoi>



Впродовж 2022 року науковці Відділу активно співпрацювали з низкою громадських організацій осіб з інвалідністю, батьків дітей з особливими освітніми потребами

Співпраця з громадськими організаціями відбувалася у напрямі організації та проведення спільних науково-практичних досліджень та масових заходів.

<https://ispukr.org.ua/?p=8795#.Y022RFxBxdh>
<https://www.facebook.com/vodipr/posts/pfbid0y5fmTHbTjVcWjGZRUVzkGDEDuxWyDcRNtKBfTtNmpXWbatHNiT8VfQ1GihopsKJJl>; <https://www.cprppkyiv.com.ua/>



Співробітники Відділу активно виступають з майстер-класами, тренінгами у Психологічному консультативно-тренінговому центрі <http://ispukr.org.ua/?p=6083#.X6UiXEUzbX4>, проводять консультування педагогічних працівників з питань здійснення інклюзивного навчання, корекційно-розвивальної роботи, організації особистісно зорієнтованого навчального процесу осіб з порушеннями інтелекту, консультування батьків. Надаються освітні послуги, здійснюється науково-дослідна, консультативна, психодіагностична, психокорекційна діяльність.

<https://www.youtube.com/watch?v=xIGavYp2qEY>

<https://ispukr.org.ua/?p=9536&fbclid=IwAR2O6GS>;

<https://www.facebook.com/vodipr/posts/pfbid02ZjTpeDd2Mq1fU2qpQP1WSsPS4wmNBT3aXYsk5XG3FZVPVjsWSU4EfeY4qGkZcbVYI>

Результати проведеної у 2022р. науково-дослідної та експериментальної роботи висвітлювались у численних публікаціях, серед яких міжнародні статті у Scopus і Web of Science; статті у фахових виданнях, тези та інші публікації.



Колективом відділу підготовлено та впроваджено в практику навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Комплект модельних навчальних програм, Типові освітні програми, 2 комплекти корекційно-розвивальних програм, навчально-методичні посібники та інші матеріали.

Важливим напрямом діяльності відділу в умовах воєнного стану є організація та участь у масових заходах різного рівня: всього їх – 51, з яких 34 – міжнародного рівня.

Серед найвагоміших заходів:

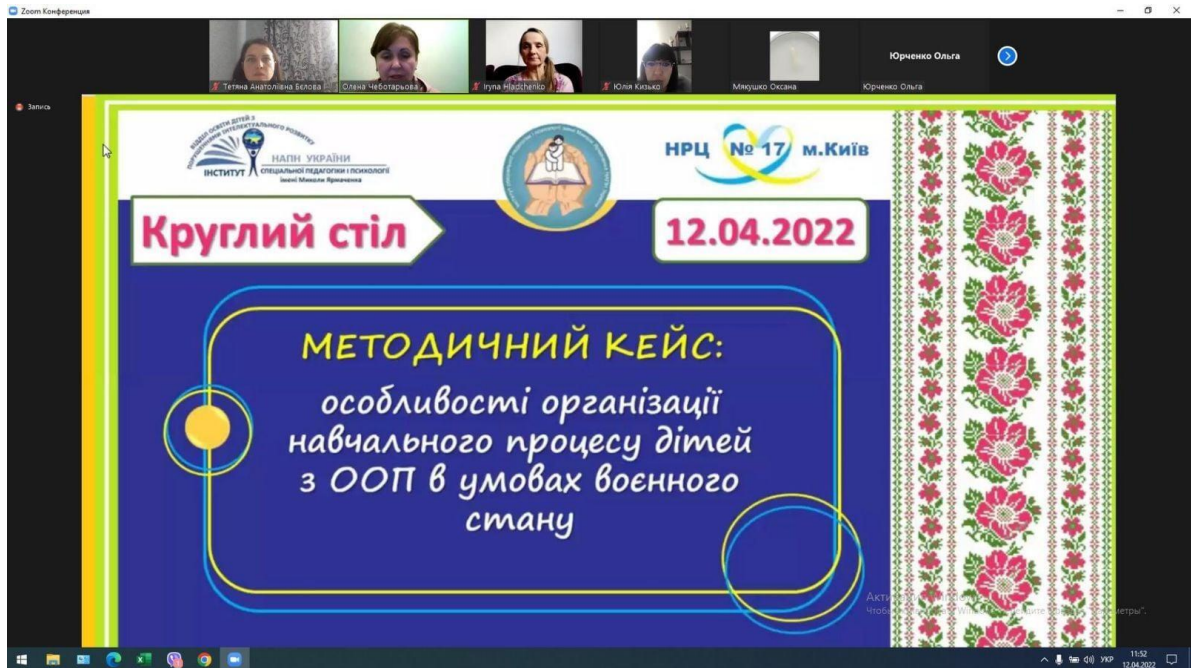
□ **Науково-практичний онлайн-семінар «Психолого-педагогічна підтримка дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану в країні»** (24.03.2022 р.). [Режим доступу: <https://www.facebook.com/laboligo/posts/1669346520069635>; <https://ispukr.org.ua/?p=8795#.YkVrpihBw2w>; <https://www.facebook.com/groups/921985878257122/permalink/1427530391035999>]



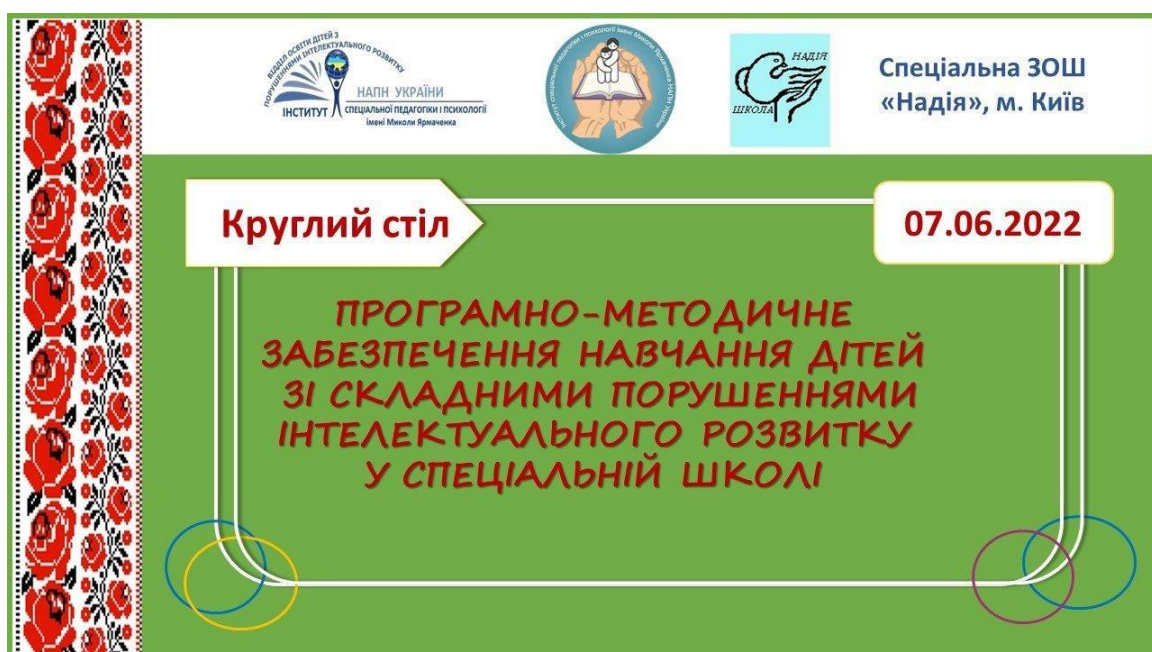
➤ **Науково-практичний семінар «Методичний кейс: особливості організації навчального процесу дітей з ООП в умовах воєнного стану».** (12.04.2022 р.). [Режим доступу:

<https://www.facebook.com/laboligo/posts/1680642578940029;>

<https://ispukr.org.ua/?p=8891&fbclid=IwAR2EFEIL3Ws5jDeAZTSTddOLJlalsynch0KQvQhJ89einTdpVM6Z4V51CMw#.YlhyyuhBw2w>



□ *Круглий стіл «Програмно-методичне забезпечення навчання дітей зі складними порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальній школі в умовах воєнного стану» (7.06.2022 р.). [Режим доступу: <https://www.facebook.com/vodipr/posts/989375858396687>]*



- **II Всеукраїнська практико-орієнтована платформа «Освітній вектор: допомога, підтримка, навчання дітей з порушеннями інтелекту та комплексними порушеннями розвитку в умовах воєнного стану в країні»** (19.05.2022 р.). [Режим доступу: <https://ispukr.org.ua/?p=9174&fbclid=IwAR0pzGjSeeTtjdeaH9q3r-kEdjD7tdcOhkDvnndLGkFZLrfXncUi-h3EB1U#.YotSr6hBw2x> ;



- **XIV Міжнародна виставка «Інноватика в сучасній освіті», в**



рамках якої проведено науково-методичний семінар «Дистанційна освіта дітей з особливими освітніми потребами: виклики воєнного часу»
[:https://drive.google.com/.../1kRqEzVqAJ4z93N9aTyZq70LDQNm...](https://drive.google.com/.../1kRqEzVqAJ4z93N9aTyZq70LDQNm...)

З метою розширення інформаційного простору, інформування батьків дітей з ООП та фахівців із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання, розвитку та підтримки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів створено освітньо-волонтерський проєкт – Telegram канал «МИ ПОРУЧ» <https://t.me/+2OouLUfo2b7AxNzVi>, на якому співробітники Відділу діляться своїми знаннями та напрацюваннями, методичними розробками, іграми, вправами, практичними порадами, лайфхаками для роботи з дітьми з ООП.

Учасників ознайомлюють із актуальними розробками та інформаційними матеріалами за рубриками:

- наукові праці відділу;
- практичні корекційні прийоми та методичні поради фахівцям;
- психологічний супровід дітей (поради, вправи, техніки, прийоми);
- співпраця із закладами (презентація інноваційного досвіду роботи);
- психологічний супровід батьків та ін.

Тож, незважаючи на складні умови, в яких знаходиться наша країна, робота триває і всі ми живемо надією на перемогу й повернення до усталеного мирного життя у нашій вільній та незалежній країні. Слава Україні!

Література:

1. Чеботарьова, О. В. (2022). Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 40-51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113>
2. Чеботарьова, О. В. (2021). Формування соціальних та життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як основи гармонійного розвитку особистості. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 17, 324-332. <https://lib.iitta.gov.ua/733293/>
3. Чеботарьова, О. В. (2021). Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 2, 20-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.68>



РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ



УДК 376.1-056.36

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ІГРОВИХ ДОДАТКІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Блеч Г. О.

У статті висвітлюються рекомендації щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. Презентується спектр доступних для використання ігрових мобільних додатків для розвитку мовлення дитини та навчання грамоти у роботі педагогів та батькам під час закріплення матеріалу в домашніх умовах.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, інформаційно-комунікаційні технології, мобільні ігрові додатки, корекційно-розвиткові заняття, розвиток мовлення.

The article highlights recommendations on the use of information and communication technologies as a means of speech development in children with special educational needs. A range of gaming mobile applications available for use for the development of a child's speech and teaching literacy in the work of teachers and parents during the consolidation of the material at home is presented.

Key words: child with special educational needs, information and communication technologies, mobile gaming applications, remedial-developed classes, speech development.

Інформаційно-комунікаційні технології, до яких відносяться і мобільні ігрові додатки, покликані стати невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, значно підвищувати його ефективність.

Доведено, що використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами (аудіофайлів казок, пісень та музичних мелодій, мультфільмів, дитячих документальних відеофільмів пізнавального характеру, дитячих розвивальних ігрових програм, дидактичних ігор, кросвордів, матеріалів

мультимедійних проєктів, презентацій тощо) у якості дидактичних засобів сприяють підвищенню мотивації дітей до навчання, розвитку їхньої уваги, уваги, пам'яті, мислення, мовлення і є однією з умов створення психологічно комфортного освітнього середовища в закладах освіти та вагомим ресурсом підвищення його якості. Комп'ютер чи мобільний телефон може служити потужним технічним засобом, і відігравати роль незамінного помічника у вихованні та навчанні дітей. Поєднання традиційних методів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій забезпечують високий та стійкий кінцевий результат. Таке поєднання полегшує роботу логопеда, корекційного педагога під час роботи з розвитку мовлення (дозволяє скласти наочно-дидактичний супровід до занять, зробити заняття з розвитку мовлення емоційно забарвленими, привабливими, викликають у дитини живий інтерес), що сприяє підвищенню мотивації дитини, стимулює мовленнєву та пізнавальну активність, а також підвищує самооцінку дитини. Підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи, можливості включення ігрового моменту: складеш речення – відкриєш картинку, вставиш правильно всі букви – ближче до мети наблизиться казковий герой.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє педагогу перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, понять та інших важливих частин матеріалу, тому що педагогу не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учневі не доводиться чекати, поки вчитель повторить саме потрібний йому фрагмент.

При розгляді, обстеженні і зоровому виділенні ознак і властивостей предметів, формуються способи зорового сприймання, обстеження, виділення у предметному світі якісних, кількісних і просторово-часових ознак і властивостей, розвиваються зорова увага і зорова пам'ять. Доведено, що людина запам'ятовує 20% почутого і 30% побаченого, і більше 50% того,

що вона бачить і чує одночасно. Таким чином, полегшення процесу сприймання і запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів – це основа будь-якої сучасної презентації.

Побудова презентацій та інтерактивних розвиваючих ігор для занять з розвитку мовлення для дітей з особливими освітніми потребами потребує врахування системного і діяльнісного підходу, а також полісенсорного впливу, при якому слухове сприймання інформації поєднується з опорою на зоровий контроль, що дозволяє задіяти збережені аналізатори та сприяє активізації компенсаторних механізмів, диференційованого підходу до навчання; можливість вибору за складністю або обсягом варіантів завдань та ігор.

Комп'ютерні та мобільні ігри, що використовуються у роботі з розвитку мовлення умовно можна поділити на підгрупи:

- розвиваючі комп'ютерні чи мобільні ігри (спрямовані на формування всіх сторін мовлення);
- навчальні комп'ютерні та мобільні ігри (які знайомлять дитину з основами систематизації, класифікації, синтезу, аналізу понять, навчають грамоті, читанню);
- ігри – квести (де правила гри приховані і дитина повинна дійти до усвідомлення цілі і способу дій, тобто знайти ключ для розв'язання завдання);
- ігри-забави (без завдань для розвитку, проте дають можливість дитині здійснити пошукові дії і побачити результат у вигляді мультфільма);
- комп'ютерні діагностуючі ігри (допомагають виявити рівень знань, здібностей або труднощів).

Комп'ютерні ігри в жодному разі не замінюють звичайних ігор і вправ, а доповнюють їх, входять до структури занять, чи уроку збагачуючи педагогічний процес новими можливостями. Комп'ютерні ігри допомагають дітям краще засвоювати матеріал, виявляють прогалини у знаннях та усувають їх, забезпечують досягнення дітьми певного рівня інтелектуального

розвитку. Заняття з використанням комп'ютерних програм, розвивальних мобільних ігор стимулюють у дітей цікавість і прагнення досягати поставленої мети. Також під час комп'ютерних ігор у дітей розвиваються позитивні емоційні реакції, що сприяє корекції і розвитку психічних процесів.

Так, в рамках названої тематики, були організовані спільні семінари, круглі столи, де науковцями відділу логопедії та відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України були репрезентовані матеріали щодо спектру доступних для використання ігрових мобільних додатків, що зможуть слугувати засобом корекції усного мовлення. Науковцями було продемонстровано як за рахунок використання авторських модифікацій вже існуючих у онлайн просторі мобільних застосунків можливо досягти не лише розвивальної, а й корекційної мети. Активний обмін інформацією сприяв впровадженню у практику роботи мобільних ігрових додатків фахівцями-консультантами ІРЦ №7 Подільського району м. Києва. Так, були надані практичні рекомендації, продемонстровані прийоми та можливі ситуації застосування ігрових мобільних додатків на корекційно-розвивальних заняттях з дітьми з особливими освітніми потребами, які сприяють підвищенню мотивації дітей до навчання, розвитку їхньої уваги, уяви, пам'яті, мислення, мовлення і є однією з умов створення психологічно комфортного освітнього середовища.

На сьогодні існують спеціалізовані комп'ютерні програми, які можна використовувати для дітей з особливими освітніми потребами, це універсальний комп'ютерний комплекс «Живий звук», який використовується для розвитку мовлення та когнітивних навичок дитини, слухомовний тренажер для реабілітації дітей з порушеннями слуху та мовлення «Світ звуків. Видима мова», «Ігри для Тигри», «Мовленнєвий калейдоскоп», «Чарівний буквар» та інші.

З метою створення власних цифрових ресурсів для навчання дітей педагогам рекомендуємо використовувати матеріали сайтів «Весела абетка» (www.abetka.ukrlife.org), «Колекція пізнавальних матеріалів для дітей» (www.deti.religiousbook.org.ua), «Дитячий сайт» (<http://deti.epapa.com.ua>), «Дитячі казки» (<http://deti.e-papa.com.ua/kazky>), «Дитячий портал Пустунчик» (<https://pustunchik.ua>), «Дитячий сайт Левко» (<http://levko.info>), «Казкар» (<http://kazkar.info>). Під час ознайомлення дітей зі звуками та літерами корисною буде програма «В гостині у матусі Гусині», «Уроки тітоньки Сови».

До уваги презентуємо мобільні ігрові додатки для розвитку мовлення дитини та навчання грамоти:

- мобільний додаток «Мишеняткова Абетка». Цікава гра з трьома рівнями складності, що дозволяє дітям вивчити як букви, так і навчитися складати слова. Гра розроблена львівською компанією Impulsis. Всю гру з дитиною мандрує веселе мишенятко на тракторі, котре допомагає збирати літери та складати слова;
- мобільний додаток «Зоо Абетка». В цій грі доступні два режими: вивчення літер та ігровий режим, де потрібно вибрати літеру, з якої починається назва тваринки. Ще є міні-анімаційні ігри на кожен літеру;
- мобільний додаток «Балакаюча Абетка». Ще одна гра з чудовими пластиліновими літерами – звірами, котрі трансформуються і весело співають. В грі доступні ще чотири міні ігри: літери, тварини, слова та пазли. Звірі також вміють «слухати» дітей та й весело повторяти слова за ними;
- мобільний додаток «Хто в горах». Інтерактивна історія про звірятко діда Івана, котрий мешкає в горах, тваринки -пазли, де змінюючи різні частини потрібно скласти потрібне звірятко; лічилка – де діти будуть вчитися рахувати звірят; хто що їсть – де діти мають пригощати обідами звірів.

Навчити дитину читати по складах допоможе мобільний додаток «Читайлик – вчимося читати по складах». В додатку 20 ігор від

найпростіших до складних, які містять звуковий супровід для складання складів та слів. Також можна завантажувати власні тексти; які спрямовані на активізацію і розширення словника; розвиток зв'язного мовлення; формування вміння складати опис тварини; розвиток фонематичного слуху, слухового і зорового сприймання; повторення абетки; навчання читанню по складах задля позитивної мотивації задоволення вікових потреб; формування навички звуко-буквеного аналізу;

- мобільний ігровий додаток «Корисна їжа 2», який розраховано, переважно, на дітей дошкільного віку від 3-х років. Метою гри є розвиток мовлення, уваги, пам'яті, логіки, творчих здібностей дітей. За допомогою гри можна вивчити геометричні фігури, кольори, цифри, рахунок від 1 до 5 разом з веселими інтерактивними персонажами, які захоплюють і мотивують дитину;

- мобільний ігровий додаток «Pino Games». Цей ігровий додаток спрямований на розвиток психічних процесів, а також запропоновані ігри можна використовувати у логопедичній роботі спеціалістам для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами та батькам під час розвитку мовленнєвої активності, закріпленні та автоматизації звуків в домашніх умовах.

Використання ігрових додатків «Нагодуй Монстра», «Абетка», «Читайлик» стануть у нагоді під час занять з розвитку мовлення, навчання грамоти, у ході формування початкових навичок читання. Ці ігри спрямовані на розвиток фонематичного слуху; вивчення та закріплення букв; формування понять – звук, буква, склад, слово; визначення місця звука у слові; формування логічного мислення; розвиток дрібної моторики.

Запропоновані нами ігрові мобільні додатки, успішно апробовані та можуть бути рекомендовані для використання батьками дітей з особливими мовленнєвими потребами, за умови методичних настанов з боку спеціаліста.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє зробити процес навчання з розвитку мовлення дитини досить ефективним,

відкриє нові можливості не тільки для самої дитини, але і для педагога, збагачуючи педагогічний процес новими, додатковими можливостями. Однак, який би позитивний, величезний потенціал не мали інформаційно-комунікаційні технології, але замінити живого спілкування вони не можуть і не повинні. Тому, використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, повинно бути вдало поєднаним із реальним спілкуванням у системі дитина – педагог, дитина – дорослий, а мобільні ігрові додатки знайти своє застосування у вигляді ігрового контенту для батьків та педагогів щодо допомоги дітям, зокрема, під час дистанційного та змішаного навчання в умовах воєнного стану в Україні.

Література:

1. Андреева В.М. Такі різні діти! Що з ними робити // Початкове навчання і виховання. 2009. № 4. (Вкладка).С.32-1– 32-16.
2. 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. 558 с.
3. Шаульська Ю. Інноваційні освітні технології. // Початкова освіта. № 47. 2013.С. 2 – 11.

УДК 376. 004:373

ІГРОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Гладченко І. В.

Стаття присвячена проблемі організації математичного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Розглянуто варіативність ігрових форм та технологій успішного навчання математики. Розкрито основні методичні аспекти використання сучасної технології Daily 3 в українському освітньому просторі.

Ключові слова: математична освіта, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, технологія Daily 3.

The article is devoted to the problem of organizing mathematical education for children with intellectual disabilities. The variability of game forms and technologies for successful teaching of mathematics is considered. The main methodological aspects of the use of modern Daily 3 technology in the Ukrainian educational space are revealed.

Key words: math education, children with intellectual disabilities, Daily 3.

Ефективність опановування будь-яким видом діяльності детермінована мотивацією дитини до цього виду діяльності. Математична діяльність зазвичай надто абстрактна (діти не бачать прямого зв'язку науки із життям), до того ж учням складно концентруватися на розв'язанні завдань з математичним змістом. Все це створює певні перепони щодо бажання активно діяти, долати неминучі труднощі, комунікувати з іншими та наполегливо рухатися до мети.

Педагогами-новаторами та науковцями накопичено значний арсенал ігрових методів формування елементарних математичних уявлень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (далі ППР) і позитивних мотивів щодо навчання математики. Провідного значення серед методів, що мотивують до діяльності, відіграють міжособистісні відносини педагога з учнями. Якість цих відносин сприяє формуванню позитивного чи негативного ставлення до математики та навчального процесу загалом [1-5].

Відтак, сприяння виникнення в учнів позитивних емоцій стосовно навчальної діяльності, її змісту, форм та методів здійснення — досить важливий аспект педагогічної майстерності самого вчителя. Отже,

провідними методами емоційної стимуляції є такі: створення ситуацій успіху в навчанні; заохочення у навчанні; використання ігрової організації навчальної діяльності; встановлення системи перспектив.

Виділяють наступні ігрові форми організації навчальної діяльності, які підходять для використання у навчальних закладах для дітей з ППР:

✓ *Використання «короткотривалих ігор».*

До них належать тематичні, рольові та дидактичні ігри, що використовуються для розвитку інтересу до навчальної діяльності та вирішення конкретних цілей. Прикладами таких ігор є вивчення певного правила, розвиток навичок лічби, орієнтування у просторі тощо. Наприклад, ігри-«ланцюжок», засновані на принципі передачі права відповіді по ланцюжку, доцільні для розвитку навичок усного рахунку під час навчання математики.

✓ *Використання «ігор з оболонкою».*

Ці ігри більш тривалі за часом. Зазвичай вони обмежуються уроком/заняттям. Але за необхідності, ігри можуть тривати весь навчальний день. Вони включають прийоми, що сприяють створенню єдиної ігрової оболонки уроку, тобто урок у вигляді цілісної навчальної гри (квест). Наприклад, сюжетною лінією, що пов'язує весь урок воедино, може стати прихід у клас «в гості до дітей» героїв казок, оповідань, сучасних історій - пес Патрон. Після короткого вітання та пояснення причини свого прибуття, песик обирає свій улюблений ряд і разом з учнями, що сидять у цьому ряду, починає підготовку до пошуку вибухонебезпечних предметів. В одному завданні вони можуть розрахувати маршрут, в іншому – порахувати кількість та визначити форму вибухонебезпечних предметів тощо.

✓ *Використання «довготривалих розвивальних ігор».*

Ігри такого роду розраховані на різні проміжки часу і можуть тривати від кількох днів до кількох тижнів (проектна діяльність, підготовка до тижня математики тощо). Вони, зазвичай, спрямовані на перспективу, на

формування психічних й особистісних якостей дитини. Особливістю цієї групи ігор є їхній творчий характер.

Однією із сучасних форм організації навчання математики є систематична щоденна робота з учнями початкових класів, що побудована на основі канадської системи Daily 3 (Щоденні 3) [1; 4].

Daily 3 – це інноваційна педагогічна технологія навчання математики, яку розробили Гейл Боші та Джоан Мозер. Вона широко використовується у школах таких країн як Канада, Америка, Британія, Австралія.

Daily 3 – це систематична щоденна робота. Якщо використовувати цю технологію по півтори години щодня (3 діяльності, які всі діти класу виконують щодня протягом 20 хвилин на кожну), то опанування дисципліною дасть максимально ефективний результат. Звісно, в сучасних українських реаліях може не вийти виділяти на математику півтори години щодня і спробувати одразу всі три види діяльності. Проте, є потреба адаптувати методику Daily 3 щодо української системи навчання та взяти звідти найкраще.

Ключова ідея даної системи – свобода вибору для учнів.

Щодня діти виконують:

1) *Математика самостійно*. Учень чи учениця самостійно закріплюють вивчені математичні поняття за допомогою дій з різними предметами. Тобто відбувається кінестетична практика в формі математичних ігор чи практичних робіт.

«Математика самостійно (для себе)» – захоплює школярів. Це учнівська математична діяльність в класі, місце для якої учень обирає сам. Основне завдання цієї щоденної діяльності – виховувати задоволення від діяльності, розвивати бажання спробувати свої сили, розвивати математичну грамотність, формувати математичну компетентність.

Методичний аспект: кожного дня слід пропонувати учням самостійно обирати математичні активності, з якими кожен виявляє бажання та інтерес працювати. Вчитель має звертати увагу на потреби та можливості учнів,

пропонуючи їм матеріали. Варто заздалегідь разом з учнями скласти правила роботи, яких діти мають дотримуватися. Правила слід розмістити у полі зору школярів. Час виконання 20 хв. Але важлива не тривалість, а частота тренувальних вправ. Отже, всі тренувальні вправи слід проводити короткими порціями, але щоденно. Учитель самостійно визначає час проведення даної діяльності (під час уроку/в позаурочний час). За можливості, діти грають в математичні ігри на гаджетах.

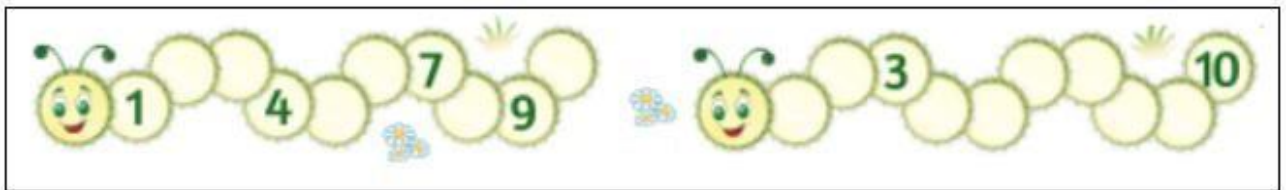


2) *Математика письмово.* Учні письмово виконують різні математичні завдання. Діти обирають свою діяльність, а вчитель працює з учнями, які потребують допомоги. Підсумок уроку: що вдалося, що ні, як працювали на уроці.

Методичний аспект: Варто починати цю роботу після тижневої (можливо й довше) математичної діяльності «математика для себе». Педагог розробляє завдання, які учні виконують протягом 20 хв. Математичне письмо виконується під час уроку. Учні відпрацьовують, розвивають вміння самостійно зосереджено працювати. Варто пам'ятати, що завдання, які виконують учні, мають бути їм знайомі. Лише за цієї умови учні зможуть утримувати увагу тривалий час.

Діти вдосконалюють навички написання цифр, числових рядів. Це можуть бути завдання на роздаткових аркушах на кшталт: домалюй, обведи

правильні числа, знайди правильну відповідь, заштрихуй площу прямокутника, пройди лабіринтом, продовж візерунок, знайди відмінності. Також діти можуть працювати над створенням власних завдань. Згодом записують розв'язання задач, результати вимірювань, обчислень, ведуть словники математичних понять, створюють математичні пам'ятки. Це цікаво і весело. Слід використовувати диференційований та індивідуальний підходи у навчанні дітей з ООП.



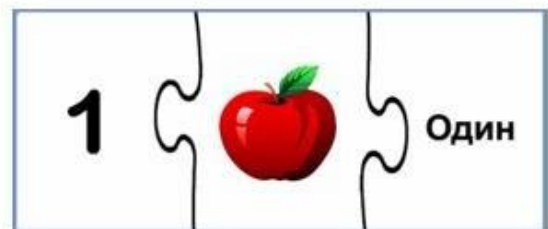
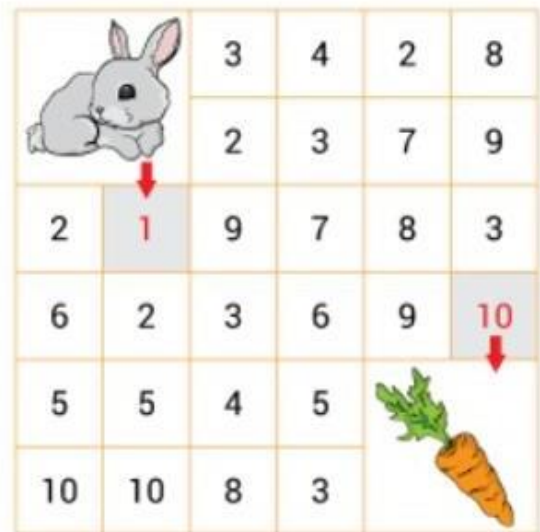
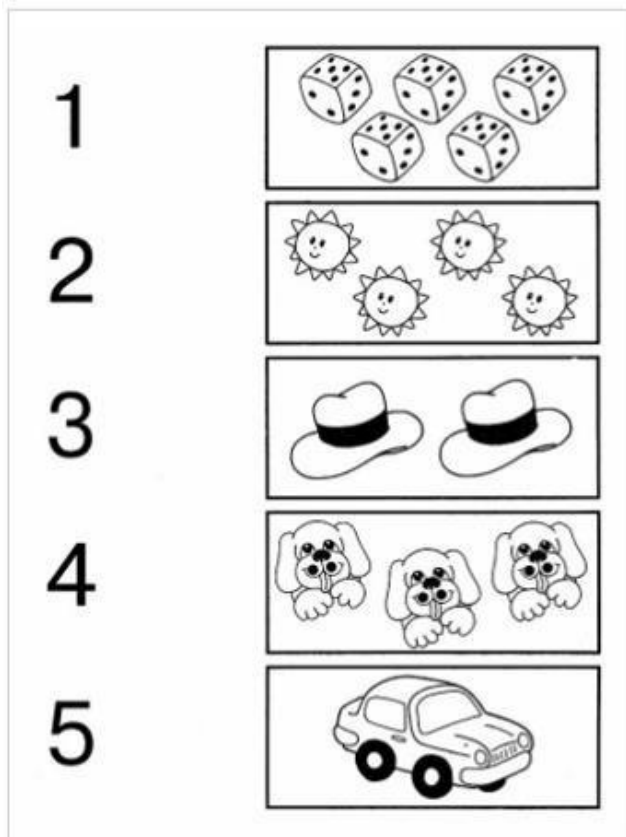
$3+2=$ $2+2=$ $5+1=$
 $2+4=$ $5+0=$ $4+4=$
 $3+3=$ $4+2=$ $1+4=$
 $6+3=$ $3+5=$ $4+5=$
 $5+5=$ $7+1=$ $1+8=$

3) *Математика разом з другом.* Учні в парі закріплюють вивчені математичні поняття за допомогою дій з різними предметами. Відбувається кінестетична практика у формі математичних ігор чи практичних робіт.

Завдяки «Математиці з другом» діти вчаться комунікувати, тоді як учитель допомагає налагодити співпрацю, пояснює правила ігор та етапи вирішення завдань.

Основою такої колективної діяльності найчастіше є математичні ігри: математичне доміно, утворення фігурок із паличок, лабіринти, математичне лото, пошук закономірностей, завдання на конструювання та моделювання, танграм.

Методичний аспект: Діяльність здійснюється щоденно. Але вводити її слід тоді, коли діти впевнено вже практикують попередні дві діяльності. Починати з моделювання вибору та правил роботи.

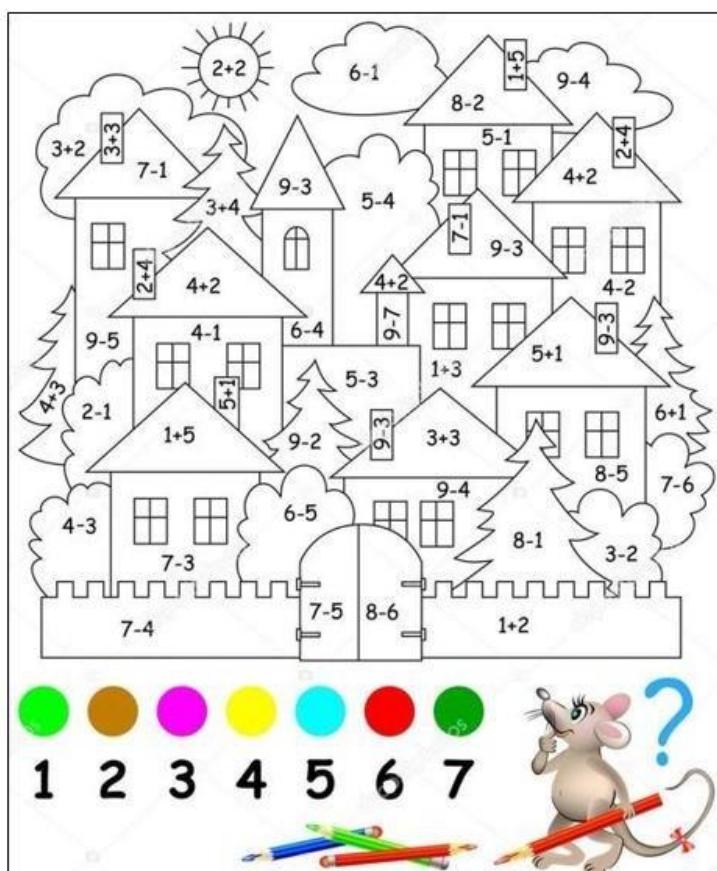
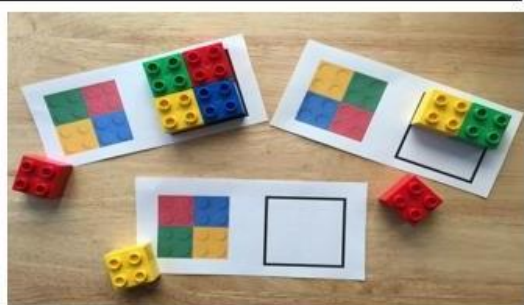
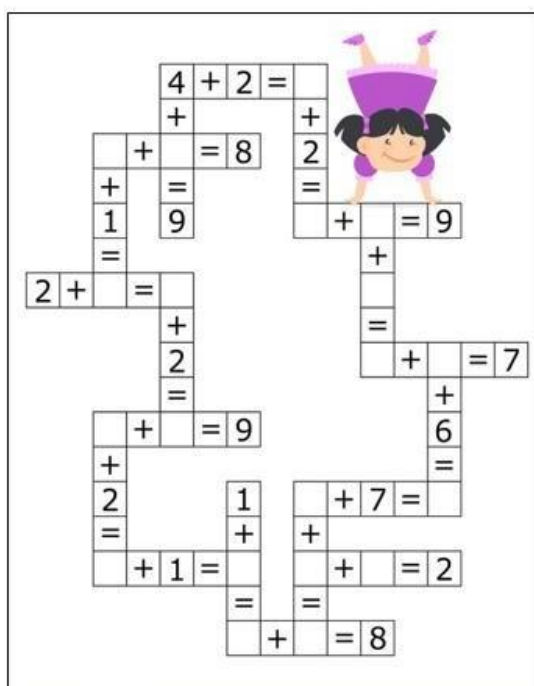


Правила діяльності «Математика разом з другом»

- ✓ Домовся.
- ✓ Обирай математичні матеріали швидко, але спокійно.
- ✓ Починай одразу.

- ✓ Залишайся на одному місці.
- ✓ Працюй постійно.
- ✓ Правило черги.
- ✓ Правило сили голосу.
- ✓ Повертай математичні матеріали швидко, але спокійно.

Реалізація Daily 3 потребує значної кількості різноманітних дидактичних матеріалів: настільні ігри, гральні кубики, маніпулятивні ігри, завдання для розвитку логічного мислення, танграми, геометричні фігури, LEGO тощо. Всі матеріали педагог обирає самостійно з урахуванням рівня розвитку та можливостей учнів класу, їхніх вподобань. Вчитель також визначає кількість необхідного матеріалу для класу.



Важливо розпочинати таку роботу з першого дня перебування дітей у закладі. Обов'язково має бути обговорення з учнями правил роботи та створення простору, де буде знаходитися дошка/стенд з правилами (діти

повинні мати можливість підглядати). Також мають фіксуватися види діяльності та зберігатися дидактичні матеріали.

Батьки також можуть взяти на озброєння ідеї за методикою Daily 3. Це допоможе підтягнути з дитиною тему з математики, яка їй важко дається, прокачати свої математичні вміння без калькулятора та весело провести час разом.

Створення ігрової історії навколо предмета — це реалізація гри у процесі викладання, що передбачає виконання запланованих навчальних дій. Сучасні вчителі мають прагнути збагачувати та урізноманітнювати навчальний зміст уроків, використовуючи різноманітні ігрові технології.

Таким чином, використання в процесі вивчення математики різних ігрових форм організації навчальної діяльності сприятиме, з одного боку, формуванню математичної компетентності, розвитку у дітей з ПП самостійності, ініціативності, просторового сприймання, уяви, мовлення, розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування), а з іншого - забезпечить формування пізнавального інтересу, завдяки створенню в класі атмосфери емоційно-позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Література:

1. Бондар Т. М. Сучасна школа - цікава математика через методику Daily 3. URL: <https://naurok.com.ua/suchasna-shkola---cikava-matematika-cherez-metodiku-daily-3-197901.html>
2. Гладченко І. В. Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання, 4 (104). Стор. 58-68. ISSN 2312-2781
3. Зайцева Л. Формування логіко-математичної компетентності дітей 6-го року життя: навчально-методичний посібник. К.: ТОВ «Праймдрук», 2012. 192 с.
4. Огляд педагогічної техніки «Щоденні 3» для розвитку математичних здібностей молодшокласників. URL: <https://naurok.com.ua/post/schodenni-3-tehnologiya-dlya-rozvitku-matematichnih-navichok-uchniv>
5. 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. – 154 с.

УДК: 376-056

**ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Дитяк О. І.

У статті висвітлюються рекомендації щодо організації логопедичної роботи, робочого простору в умовах дистанційного навчання. Висвітлені умови та правила організації логопедичного супроводу в домашніх умовах. Представлена програма для організації відео-занять, Videoshop, в якій можна створювати відеозавдання та відеоігри для логопедичної роботи для дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, дистанційне навчання, логопедична робота.

The article highlights recommendations for the organization of speech therapy work, workspace in the context of distance learning. The conditions and rules for organizing speech therapy support at home are highlighted. A program for organizing video classes, Videoshop, is presented, in which you can create video tasks and video games for speech therapy work for children with special educational needs.

Keywords: child with special educational needs, distance learning, speech therapy.

Оцифрування усіх сфер життя – невід’ємний тренд останніх років. Спочатку пандемія серйозно прискорила цей процес та примусила замислитись про дистанційну роботу багатьох спеціалістів, в тому числі і логопедів. А тепер, в умовах військової агресії РФ проти України, її важливість складно переоцінити.

Отже, **дистанційне навчання** – це сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які передбачають здобуття освіти без фізичної присутності здобувачів у навчальному закладі; це взаємодія вчителя та учнів між собою на відстані, що відображає усі належні йому компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання).

Багато видів мовленнєвих порушень можна коригувати в дистанційному форматі. Це проблеми зі звуковимовою, заїкуванням, дисграфією, дислексією та інші поширені порушення. Головне, щоб програма занять не потребувала виконання логопедичного масажу, або механічної (інструментальної) допомоги для формування правильних артикуляційних укладів при постановці звуків.

Проблеми з онлайн-заняттями починають виникати тоді, коли не обійтись без безпосереднього впливу на дитину, наприклад, при сенсорній алалії. Також, без особистого контакту важко працювати з дітьми, в яких наявний синдром дефіциту уваги та гіперактивність, порушена емоційно-вольова сфера, присутні важкі численні порушення в розвитку. Такі діти не завжди розуміють, що відбувається на екрані, не здатні надовго утримувати увагу на словах і діях логопеда. Але і в таких випадках можна супроводжувати навчання в дистанційному форматі, визначивши індивідуальні шляхи розвитку дитини.

Умови, які необхідно створити для якісного проведення онлайн-занять:

- Необхідно забезпечити певні технічні умови та якісний інтернет зв'язок.
- Ноутбук і ПК мають переваги перед мобільними пристроями та планшетами – це великий екран, чіткість зображення, швидкість завантаження.
- Навушники та мікрофон також значно покращують якість роботи. Завдяки навушникам звук не поширюється в сусідні приміщення, а мікрофон допоможе контролювати гучність власного голосу.

Найчастіше, для організації відеозанять використовують програми Skype та Zoom. Переваги логопедичної роботи цих програм в тому, що їх можна встановити самостійно, вони забезпечують якісний відеозв'язок і дозволяють демонструвати свій екран.

Синхронне навчання – це швидкий і безпосередній зворотний зв'язок, як від учителя, так і від учнів. Відповіді та реакції надаються в режимі реального часу, майже так само, як і на звичайному уроці/занятті. Звісно, є технологічні обмеження, які означають, що одночасно говоритиме лише хтось один, і на екрані можна побачити не всіх учасників водночас, якщо їх достатньо багато. Лише в синхронному форматі можна організувати безпосередню взаємодію учнів у малих групах, швидко обговорити питання та прийняти рішення.

Однак, синхронне навчання вимагає онлайн-присутності в чітко визначений час. Це може бути проблемою, особливо коли вдома є кілька осіб з графіками, що накладаються. Складнощів додають багаточисленні повітряні тривоги, які вимагають термінового переміщення в укриття. Також, в умовах сьогодення – часті відключення світла. Певна частина синхронного заняття йде на узгодження технічних перешкод, перепитування й уточнення через непередбачувані перебої зі зв'язком та інші організаційні моменти.

Якщо немає можливості встановити ці програми, або працювати в синхронному режимі, то на допомогу прийдуть славнозвісні месенджери: Viber або WhatsApp, з якими можна працювати як в синхронному так і в асинхронному режимі.

Асинхронний режим передбачає роботу за власним графіком та у власному темпі. Це дозволяє опановувати матеріал, орієнтуючись на власне розуміння, а не на темп решти групи. Водночас, асинхронний режим може давати відчуття більшої ізольованості, адже знижується відчуття навчальної спільноти, якщо спеціально не підтримувати його. Крім того, це вимагає від учнів доволі високої самодисципліни та розвинутого вміння керувати своїм часом, що може бути досить складним, зокрема за відсутності попереднього досвіду такої роботи. Але тут ми покладаємося на допомогу та контроль з боку батьків.

Таким чином, розглянувши особливості цих форматів навчання, можна виокремити види та форми діяльностей, які дозволять максимально ефективно застосувати кожен із цих режимів.

Говорячи про асинхронний режим роботи, варто представити програму Videoshop, в якій можна створювати відеозавдання та відеоігри для дітей, які можна використовувати під час логопедичних занять.

Переваги використання відеоредактора:

- Можливість створення відеороликів із будь-яких дидактичних матеріалів, які є в електронному вигляді;
- дитина може займатись у будь-який зручний час;

- завдання можна виконувати стільки разів, скільки цього потребує учень, повторюючи та закріплюючи матеріал;
- участь батьків при виконанні завдань, мінімальна;
- поповнення бібліотеки дидактичних відео-матеріалів логопеда, які можна використовувати в своїй практиці знову і знову.

Дотримання здоров'язбережувального режиму під час дистанційного навчання:

- Тривалість заняття з дитиною повинна відповідати санітарним вимогам.
- Необхідно чергувати зорові та рухові навантаження.
- Обов'язкове використання зорових гімнастик та фізкультхвилинки у процесі роботи з комп'ютером.

Які переваги дистанційного навчання?

1. Дитина, як і логопед, знаходяться в звичній для себе, домашній атмосфері. Дитина відчуває себе спокійно та безпечно. Поруч мама або інший близький родич, який підтримує морально. Це особливо важливо, якщо дитина лише починає займатися. В умовах психологічного комфорту ефективність занять підвищується.

2. Обидві сторони можуть для себе підібрати зручний графік занять.

3. Дитина та логопед можуть знаходитись в будь-якому місці, на будь-якій відстані один від одного.

4. Економія ресурсів та часу на проїзд до місця заняття.

5. На онлайн -занятті можливе навчання та консультування групи дітей і батьків.

6. Можливість попередньо переслати батькам наочний матеріал, який буде необхідний для занять.

Які умовні «недоліки» дистанційного навчання?

1. Складнощі із встановленням емоційного контакту з дитиною, що має особливості в розвитку.

2. Домашня обстановка, яка одночасно може розслабити та демотивувати дитину.

3. Перебої зі зв'язком або проблеми з технікою можуть додавати шуми, відео може бути із затримкою, спотворювати звуки, що відображається на розумінні мовлення та результатах роботи.

4. Неможливість використовувати методи, що побудовані на фізичному контакті: логомасаж, механічна постановка звуків.

5. Необхідність залучати до заняття батьків, якщо логопед працює з маленькою дитиною або дитиною з ООП.

Отже, навіть дуже гарно сплановане онлайн-навчання не замінить реального спілкування логопеда із учнями. Спеціально організовані умови, сприятливе розвиваюче середовище будь-якого закладу освіти сприяють більш активному розвитку мовлення. Однак можна стверджувати, що онлайн-технології будуть все сильніше проникати в наше життя. Тому вчителям-логопедам, необхідно впроваджувати в свою роботу дистанційні консультації та заняття для покращення її ефективності, розширювати географію надання послуг та кількість потенційних клієнтів.

Література:

1. Організація дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами / Н.В. Васильєва. – Полтава: ПОППО, 2021. – 65с.
2. 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.

УДК 378.22.016:376-056.264

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО КОМАНДНОЇ РОБОТИ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Каплієнко А. І.

У статті розглянуто шляхи професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах дистанційного навчання. Наведено приклади з практичного досвіду онлайн-навчання здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. Розкрито етапи підготовки майбутніх логопедів до командної взаємодії у Віртуальній лабораторії практичної підготовки майбутніх учителів-логопедів. Окреслено потенціал цифрових технологій при підготовці здобувачів до командної професійної діяльності.

Ключові слова: учитель-логопед, інклюзивна освіта, командна взаємодія, дистанційне навчання.

The article examines ways of professional training of future speech therapist teachers for teamwork in distance learning conditions. Examples are given from the practical experience of online training of students in the specialty 016 Special Education at the Izmail State University of Humanities. The stages of training of future speech therapists for team interaction in the Virtual Laboratory of practical training of future speech therapist teachers are disclosed. The potential of digital technologies in preparing applicants for team professional activities is outlined.

Keywords: speech therapist teacher, inclusive education, team interaction, distance education.

Реформування освіти України, розвиток інклюзивних процесів, європейські інтеграційні тенденції висувають нові вимоги до підготовки фахівців із вищою освітою.

Водночас перехід на дистанційну та змішану форми навчання в силу об'єктивних причин, швидкий темп змін освітнього ландшафту призводять до пошуку викладачами адекватних ситуації нових методів і прийомів навчання.

Враховуючи суспільний запит на мобільного фахівця спеціальної освіти, здатного швидко адаптуватися до нових умов роботи, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті впродовж кількох років здійснюється цілеспрямована підготовка майбутніх вчителів-логопедів до командної роботи в умовах інклюзії.

Зазначимо, що діяльність кожного члена групи окремо і команди як суб'єкта інклюзивної освіти в цілому, спрямована на розв'язання командних завдань і досягнення цілей (командна робота в умовах інклюзії), набуває надважливе значення в умовах інклюзивної освіти.

Нами визначено, що «формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії – це комплексний інтегративний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього вчителя-логопеда, що формуються з урахуванням особливостей здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища» [1, с. 65].

Цілеспрямований вплив щодо формування готовності майбутніх логопедів до командної роботи в умовах інклюзії забезпечує низка формувальних заходів.

З урахуванням формату навчання формувальні заходи дібрані таким чином, що можуть застосовуватися при дистанційному навчанні. Зокрема, проведення навчальних занять з елементами тренінгу, використання інноваційних методів (кейс-стаді, проблемне навчання, гостьові лекції тощо).

Формувальні заходи системно інтегровані в авторський курс «Командна робота в умовах інклюзії», який адаптовано до умов дистанційного навчання.

З-поміж лекційних тем («Інклюзивне освітнє середовище як простір для командної взаємодії», «Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання», «Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами», «Функції членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з мовленнєвими порушеннями», «Роль учителя-логопеда в команді психолого-педагогічного супроводу», «Інклюзивно-ресурсний центр як суб'єкт партнерської взаємодії в системі інклюзивної освіти», «Командна взаємодія в реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з

особливими освітніми потребами», «Подолання міжособистісних конфліктів», «Співпраця вчителя-логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення» «Соціальне партнерство в інклюзивній освіті») актуальності у сучасних реаліях набувають теми «Дистанційні форми взаємодії з батьками дитини з особливими освітніми потребами» та «Цифрові технології в роботі логопеда».

Практичні та семінарські заняття включають інтерактивні вправи, кейс-стаді, дискусії, діалоги, сократівські діалоги та ін.

Здійснити професійну підготовку майбутніх фахівців спеціальної освіти покликана Віртуальна лабораторія практичної підготовки майбутніх учителів-логопедів.

Умовно зміст організації проведення підготовки здобувачів освіти в рамках Віртуальної лабораторії можна розкрити за етапами.

Так, перший етап передбачає формування у здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта позитивного ставлення до майбутньої професії. Формування мотивації, ознайомлення з методичним забезпеченням, документацією вчителя-логопеда, що здійснюється за допомогою інструментарію та опцій, які пропонуються платформами дистанційного навчання (наприклад, Google Classroom).

На другому етапі відбуваються онлайн-зустрічі з логопедами-практиками, майстер-класи логопедів-новаторів, гостьові лекції науковців. Зазначимо, що саме онлайн-формат дозволяє нехтувати такими чинниками як відстань, тож здобувачі залучаються до широкого загалу наукової думки. Велику зацікавленість викликають практичні заняття здобувачів-тьюторів, які діляться напрацюваннями, зробленими під час проходження практики та здобуття практичного досвіду роботи в Студії мовленнєвого та психологічного розвитку, яка працює на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету. В умовах дистанційного навчання здобувачі також залучені до поповнення віртуальної Скарбнички логопеда, що включає логопедичні ігри, вправи для розвитку мовленнєвого дихання, розвитку

дрібної моторики, артикуляційної гімнастики, постановки та автоматизації звуків тощо. Така робота здійснюється не тільки індивідуально, а й у парах і групах. Крім того, зі здобувачами проводяться ділові ігри (наприклад, «Консультавання батьків») та онлайн-тренінг командної взаємодії, спрямований на формування цінностей командної взаємодії, вміння організувати спільну діяльність, координувати дії, бути готовим до діалогу в команді тощо.

На другому етапі у Віртуальній лабораторії практичної підготовки майбутніх учителів-логопедів з-поміж іншого формується вміння прогнозувати результати корекційно-розвиткової роботи, аналізувати та оцінювати власні дії, помилки і прорахунки, працювати спільно на результат.

На третьому етапі відбувається залучення студентів до консультативної роботи з батьками в онлайн-форматі, співпраця з громадськими організаціями/благодійними фондами, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (шляхом спільних семінарів, онлайн-зустрічей), участь в онлайн-конференціях з обміну досвідом, самостійна організація логопедичної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, аналіз власної роботи, пошук рішень складних педагогічних ситуацій.

Три здійснені етапи взаємопов'язані між собою і спрямовані на: ознайомлення майбутніх фахівців спеціальної освіти з практичною діяльністю вчителя-логопеда, поступове залучення здобувачів вищої освіти до процесу надання логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення та їх батькам, розширення соціальних зв'язків в інклюзивній освіті, вмінню оцінювати свої дії як фахівця.

Зазначені форми та методи сприяють відтворенню соціального та предметного змісту майбутньої професії, поповненню знань у галузі логопедії, набуттю практичних навичок корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, формуванню уявлення та навичок командної взаємодії в умовах інклюзії, усвідомленню її соціальної значущості. У сучасних умовах інформатизації цифрові технології стають

невіддільною частиною не тільки роботи логопеда з дітьми з особливими потребами, а й підготовки здобувачів, майбутніх логопедів, до такої роботи в умовах інклюзії та відіграють компенсаторну роль поряд з традиційними методами підготовки здобувачів спеціальної освіти до командної професійної діяльності.

Література:

1. Каплієнко А. І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії: дис... канд. пед. наук : 13.00.03. / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2022. 246 с.
2. Чупахіна С. В., Стинська В. В. Цифрові технології в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: готовність учителів-логопедів. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку*. Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2021. С. 916-951.

УДК 376.062.1/056

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СПЕКТРОМ АУТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ

Ситницька І. Б.

У статті представлено аналіз процесу формування пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, як важливого напрямку корекційної педагогіки. Розкрито рівні сформованості пізнавальної діяльності дітей, які оцінювалися за допомогою діагностичних методик О.Бернштейна, О.Лурії, Р.Немова, К.Торенса. Використовували комплексну програму розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» для організації навчального середовища та послідовності виконання завдань.

Ключові слова: *пізнавальна діяльність, аутизм, діагностичні методики.*

The article presents an analysis of the process of forming the cognitive activity of preschool children with autistic spectrum disorders, as an important direction of correctional pedagogy. The levels of formation of children's cognitive activity, which were evaluated using the diagnostic methods of O. Bernshtein, O. Luria, R. Nemov, and K. Torens, were revealed. They used the comprehensive program for the development of preschool children with autism "Rozkvit" to organize the learning environment and the sequence of tasks.

Keywords: *cognitive activity, autism, diagnostic methods.*

Для понятійного аналізу терміна «пізнавальна діяльність» доцільно розглянути сутність поняття «пізнання». Спроби висвітлення поняття «пізнання» досліджено у працях багатьох українських науковців: Ю.Грошевого, Л.Казміренко, В.Коновалової, М.Костицького, Б.Романюка та ін., які пропонували своє бачення розмежування понять: знання, пізнання, доказування, спеціальні знання. Вчені зазначають, що пізнання є творчою діяльністю людини, орієнтованою на отримання достовірних знань про світ.

Враховуючи результати аналізу наукової літератури, можемо констатувати, що пізнавальна готовність – це така готовність, яка формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує рівні розвитку психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у життя, формуванню навчальної діяльності та характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника.

Пізнавальна готовність складається з багатьох взаємозв'язаних компонентів розумового і мовленнєвого розвитку дітей. Єдність загального рівня розвитку психічних процесів (сприйняття, мислення, уяви, уваги,

пам'яті), пізнавальної діяльності, пізнавальних інтересів; досить широкий запас усвідомлених, систематизованих уявлень та елементарних понять про навколишній світ; розвинене мовлення, навички елементарної навчальної діяльності у дітей становлять пізнавальну готовність. Це все є результатом формування узагальнених уявлень, на основі яких дошкільники орієнтуються в доступних для їхнього розуму явищах природи і суспільного життя, а також формування належного рівня пізнавальної діяльності.

Спектр аутистичних розладів – це «багатоманітний різновид відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання дітей з розладами аутистичного спектру вступати вбудь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням», стверджує Д. Шульженко... «сприйняття навколишнього світу в дитини з розладами аутистичного спектру не сфокусовано, їй важко уявити навіть свою кімнату або знайому місцевість; вона не може визначитися, наприклад, в тому, що вона любить їсти, але при цьому виявляє обізнаність у більш складних питаннях, наприклад, знати все про динозаврів. Дитина не вміє систематизувати свій досвід, їй важко виділити будь-які розгорнуті сюжети з свого життя, важливі та цікаві події минулого, мрії про майбутнє» [7, 20 с.].

Фрагментарність сприйняття ускладнює формування сенсорних образів, наочно-образного мислення, формування уявлень і понять, тим самим спотворює сприйняття оточуючого світу. Викривлене сприйняття характеризується труднощами виділення суттєвих ознак предметів, їх диференціації, передусє проблемам у вихованні та навчанні дітей з розладами аутистичного спектру.

Сенсомоторний розвиток дітей з розладами спектру аутизму:

- фрагментарність сприймання зовнішньої інформації (фіксація на певних зорових об'єктах) за нездатності сприйняти цілісну ситуацію;
- труднощі одночасного сприймання інформації, яка надходить від різних органів відчуття (якщо бачить, то не чує, якщо чує, то не відчуває);

- занижена чи завищена чутливість на певні зовнішні подразники, йдеться про те, що порушеним є сприймання стимулів, яке організовує нервову систему. Внаслідок таких сенсорних порушень мозок не здатний усвідомити інформацію, що надходить через органи чуття, і узагальнити її в образи сприймання, а потім – у поняття.

Діти з розладами аутистичного спектру мають порушення довільної уваги. Їм складно переключатися з одного виду діяльності на інший, сконцентрувати увагу на певному предметі. Спостерігаються труднощі скерування уваги на інструкцію дорослого та виконання довільних дій. Зорова увага дітей з розладами аутистичного спектру вибіркова та короткочасна, дитина дивиться наче повз людей і відноситься до них як до неживих предметів.

Д. Шульженко зазначає, що тип аутистичного мислення притаманний не тільки дітям з розладами аутистичного спектру. Вчена вважає, що у повсякденному житті кожна людина користується аутистичним мисленням та виділяє такі властивості: ігнорування тривожної дійсності; осмислювання всього оптимістично; замикання у собі; аутистичне захисне пристосування.

Дослідниця наголошує, що порушення мислення у дітей з розладами аутистичного спектру носять вторинний характер і зумовлені такими чинниками: недостатня потреба у контакті з тими, хто їх оточує; слабкість сполук; емоційні порушення; недорозвинення комунікативної мови; недостатність активної уваги; особливості сприйняття [7].

Одним з найважливіших факторів при розладах аутистичного спектру є порушення мотивації. В процесі соціально комунікативного розвитку дітей означеної категорії інша людина не стає мотивом для взаємодії. Внутрішня мотивація не регулюється соціальними і когнітивними формами поведінки.

Отже, проблема формування пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру є актуальною, адже немає узгодженості підходів та методів, враховуючи специфіку корекції виявлених недоліків і порушень в психофізичному розвитку.

Рівні сформованості пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру оцінювалися за допомогою діагностичних методик О. Бернштейна, О. Лурії, Р. Немова, К. Торенса.

Необхідно зазначити, що у всіх запропонованих діагностичних тестах використано лише їх структуру, комплексність та напрями вивчення. Всі діагностичні тести адаптовано до індивідуальних особливостей дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Пам'ять (за методикою О. Лурії) Критерій: слухова пам'ять. Показник: запам'ятовування переліку слів на слух. Матеріал: 10 слів, не пов'язаних одне з одним за змістом. Інструкція: «Послухай уважно слова, які я прочитаю і запам'ятай. Назви слова, які запам'ятав».

Увага (за методикою Р. Немова) Критерій: довільна увага. Показник: концентрація уваги на завданні. Матеріал: таблиця, олівець, секундомір. Інструкція: «Подивись уважно на таблицю. Тобі необхідно викреслити предмет, який я назву. Не поспішай! Починай! Закінчили!»

Уява (за методикою К. Торенса) Критерій: продуктивна уява. Показник: правильна побудова цілого спираючись на частини зображення. Матеріал: картки з намальованими невизначеними фігурами, папір, олівці. Інструкція: «Подивись уважно. Я даю тобі картку з намальованою фігурою, а ти домалюй так, щоб вона була схожа на предмет або істоту».

Мислення (за методикою О. Бернштейна) Критерій: логічне мислення. Показник: опис логічної послідовності подій за сюжетом. Матеріал: серії сюжетних картинок із зображенням послідовності подій. Інструкція: Подивися, перед тобою лежать картинки, на яких намальовано якусь подію. Порядок картин переплутано. Що було спочатку? А що потім? Тобі треба здогадатися, як їх поміняти, щоб стало зрозуміло, що намалював художник. Подумай, переклади картинки, як ти вважаєш за потрібне, а потім склади по них розповідь про подію, що тут зображено».

Сприйняття (за методикою Р. Немова) Критерій: зорове сприйняття. Показник: відтворення цілісності зображення. Матеріал: картинки із

зображенням тварин, предметів, у яких не вистачає істотної деталі. Інструкція: «Подивись на малюнок. Якої деталі не вистачає?».

Отримані результати якісного аналізу та кількісної обробки даних, дали можливість визначити рівні сформованості пізнавальної діяльності дошкільників з розладами аутистичного спектру, результати діагностичного дослідження показали низький рівень розвитку компонентів пізнавальної діяльності дошкільників з розладами аутистичного спектру.

У дітей з розладами аутистичного спектру спостерігається порушення та несформованість вищих психічних процесів, що виявляється у особливих труднощах стосовно пізнавальній діяльності. У цьому зв'язку педагогічний вплив спрямовується, впершу чергу, на усунення і запобігання вторинних дефектів та усвідомлення дитиною власного дефекту як умови розкриття нею своїх компенсаторних можливостей.

Формування пізнавальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку досить складний та кропіткий процес, що потребує систематичності проведення занять, організації навчального середовища та послідовності виконання завдань. Визначення рівня сформованості пізнавальної діяльності - включало обстеження компонентів пізнавальної готовності: пам'яті, уваги, уяви, мислення, сприйняття.

Виходячи із завдань використовували комплексну програму розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» [5], яка розроблена з урахуванням сучасних тенденцій щодо інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, а також – новітніх підходів до навчання та розвитку дітей з розладами аутичного спектра. Комплексна програма складається з семи розділів, які охоплюють освітні лінії: «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Здоров'я та фізичний розвиток (як частина освітньої лінії «Особистість дитини»», а також розділ «Розвиток соціально-побутових навичок», який є надзвичайно актуальним в контексті системного впливу на формування дітей, які мають розлади аутичного спектра. Зміст

Комплексної програми узгоджено з програмою виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» та «Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція)». Особливу увагу приділено умовам продуктивного навчання та розвитку дітей з аутизмом, а також методам, формам та способам подання для них навчального матеріалу, зважаючи на унікальність їхньої психічної організації. Комплексну програму адресовано фахівцям психолого-педагогічного профілю, які опікуються проблемами аутистичних дітей.

На сьогодні в Україні відбувається докорінне переосмислення парадигми навчання і виховання дітей з розладами аутичного спектра. На часі – розробка методологічних, методичних та організаційних питань впровадження оптимального освітнього процесу для дітей цієї категорії.

Література:

1. Авер'янов В. П. Діагностика готовності дітей до школи: навч. - метод. посібник. Київ: ВЛАДОС, 2007. 245 с.
2. Андреева Н. С., Шульженко Д. І. Корекційний розвиток аутичної дитини: книга для батьків та педагогів. Київ, Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
3. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Як визначити рівень розумового розвитку дитини? Діагностика готовності дітей до навчання в школі. Тернопіль: Богдан, 1998. 196 с.
4. Душка А. Л. Діагностика і корекція аутизму: метод. рекомендації. Одеса: Астропрінт, 2013. 45 с.
5. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Гриф Міністерства освіти і науки від 04.04.2013 № 1/11-6544. 77-109 с.
6. Скрипник Т. В. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 2019. 84 с.
7. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

УДК 376.433(091)(477)

ІЗ ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Супрун Д. М.,

Супрун М. О.

Стаття присвячена проблемі організації інклюзивного навчання в Україні. Розглядаються особливості, переваги і законодавча база процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проводиться аналіз готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи в умовах інклюзії. Розглянуто актуальні проблеми розвитку інклюзивної школи у сучасному українському освітньому просторі, а також окреслені шляхи вирішення даних питань.

Ключові слова: інклюзивна освіта, включена освіта, діти з особливими потребами, соціалізація, загальноосвітні школи, професійна підготовка педагогів.

The article is devoted to the problem of the organization of inclusive education in Ukraine. The peculiarities, advantages and legislative basis of the process of studying this type are considered. The analysis of the readiness of teachers of secondary schools for work in conditions of inclusion is conducted. The urgent problems of the development of an inclusive school in the modern Ukrainian educational space are considered, as well as ways of solving these problems are proposed.

Key words: inclusive education, children with special needs, limited health facilities, socialization, general education schools, vocational training of teachers.

Постановка проблеми. Однією з найтривожніших тенденцій ХХІ століття стало число дітей з проблемами здоров'я, що неухильно збільшується, в тому числі дітей з особливими потребами. Проблема освіти цих дітей в нашій країні дуже актуальна. В даний час провідним напрямом у навчанні та вихованні дітей з особливими потребами є інклюзивна освіта.

На сьогодні в нашій країні спостерігається парадоксальна, але загалом типова для трансформаційного періоду ситуація, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими потребами на розвиток, здобуття освіти та соціальну інтеграцію і водночас повною мірою не вказує на практичні механізми їхньої реалізації [12]. Такий стан справ пов'язаний передусім з тим, що інклюзивна освіта і за кордоном, і особливо в Україні, має нетривалу історію розвитку. Зокрема, в нашій країні початок інтеграції особливих дітей до масової шкільної системи почався порівняно недавно – у 90-х рр. минулого століття, а в 2001 р. Міністерство

освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», основною метою якого були розробка і реалізація механізму включення дітей зазначеної категорії до загальноосвітніх навчальних закладів та ранньої їх інтеграції в соціальне середовище з урахуванням типологічних та індивідуальних особливостей. Остаточно інклюзивна освіта почала підтримуватися законодавчою базою України з 2010 р., коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 р. МОНмолодьспорту України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 р. Кабінет міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». На сьогоднішній день інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України. Звісно, за декілька десятків років неможливо було накопичити значний досвід теорії і практики інклюзивної освіти на українських теренах, а тому роботи з осмислення проблем впровадження цього різновиду освіти у працях науковців особливо актуальні.

Аналіз досліджень та публікацій. Безперечно, починаючи з 90-х рр. ХХ ст., для пошуку шляхів розвитку інклюзивної освіти вітчизняними і зарубіжними науковцями робилося чимало. Цими проблемами займалися В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Савченко, М. Сварник, О. Столяренко, А. Шевчук та інші, які присвячували свої праці аналізу залученості дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Наприклад, І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва вказували на те, що, хоча сім'я є основним середовищем формування людини, вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки

особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому оточенні [5]. Важливим кроком пошуку шляхів розвитку інклюзивної освіти є дослідження про ставлення до інклюзивної освіти з боку повносправних дітей, батьків та викладачів [7]. Вивчалися проблеми виокремлення основних груп дітей, які потребують створення специфічних умов для реабілітації та соціальної адаптації (І. Бех, В. Бондар, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.); з'ясовувалися специфіка змісту, особливості навчання та підготовки до життя дітей з обмеженими можливостями (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун та ін.). Концептуальні підходи соціально-педагогічного інтегрування дітей і молоді з функціональними обмеженнями аналізувалися І. Івановою, А. Капською, І. Зверевою, Г. Лактіоною, Л. Марченко, Р. Овчаровою, С. Пальчевським та ін.. Проблема виокремлення специфіки впровадження інклюзивної освіти в Україні на основі вивчення зарубіжного досвіду є нагальною потребою для розвитку теорії і практики вітчизняної інклюзії, що зумовило появу численних публікацій зі зазначеною тематикою. Зокрема, світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні навчальні заклади вивчали Н. Кугуєнко, В. Шахненко, В. Шевченко та ін. [4; 14]. Незважаючи на численність праць, проблеми інклюзивної освіти потребують подальшої розробки з огляду на їх актуальність.

Метою наукового пошуку є дослідження основних проблем інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дітям з синдромом Дауна (мозаїчна форма), з синдромом Аспергера (легкого ступеня) так само, як і дітям із затримкою психічного розвитку рекомендується навчатися в масових загальноосвітніх школах, вони набагато краще розвиваються і адаптуються в умовах масових шкіл, що не можна сказати про дітей зі складною структурою розвитку.

Діти з інтелектуальними порушеннями потребують спеціалізованого корекційного підходу в спеціальних реабілітаційних установах, які допомогли б їм адаптуватися. Якщо дитині ставити завдання не доступні їй, вона не буде розвиватися, не дотягуючись до поставленої мети. Не можна не враховувати і той факт, що число розміщених дітей в одному класі спеціальної школи не повинне перевищувати 12 осіб, в той час як в інклюзивній школі 25 учнів в класі, а зараз і того більше. Учитель просто фізично не зможе приділяти більше часу й уваги учням зі складними порушеннями розвитку, тому і має поєднуватися і інклюзивна і спеціальна освіта [3,с. 14].

Спеціальна освіта має принести в звичайну масову школу свої методи, прийоми, способи роботи з такими дітьми, загальна освіта в свою чергу, повинна включити цих дітей, прийняти, забезпечити всі необхідні умови для того, щоб діти могли отримувати освіту, бути успішними в результатах.

Діти з особливими потребами – це діти, які потребують особливих умов навчання і виховання, при цьому вони можуть і не мати інвалідності. Створюючи комфортні умови для «особливих» дітей, не можна забувати про створення таких же комфортних умов і для «звичайних» дітей. Необхідно психологічно підготувати кожную дитину до того, що вони будуть вчитися в одному класі з «особливими» дітьми, до того, що вони повинні будуть допомагати таким дітям, і бути терпимішими по відношенню до них. Суспільство необхідно готувати до соціальної інклюзії. Потрібно створити систему пропаганди ціннісного ставлення до громадян України, створити безбар'єрну систему, освітні стандарти, які були б побудовані по кожному конкретному рівню розвитку дитини. З раннього віку необхідно проводити діагностування дітей, для того щоб вибрати правильний освітній маршрут.

Досвід західних країн показав, 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 [14].

Модель інклюзивної освіти передбачає створення для дітей з особливими потребами безбар'єрного середовища навчання, пристосування освітнього середовища до їх потреб та надання необхідної підтримки в процесі спільного навчання зі здоровими однолітками. Інклюзивна (франц. – Inclusive включає в себе, від лат. Include – укладаю) або включена освіта – термін, використовуваний для опису процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (масових) школах.

Поняття «включена освіта» являє собою таку форму навчання, за якої учні з особливими потребами:

- а) відвідують ті ж школи, що їх брати, сестри і сусіди;
- б) перебувають у класах разом з дітьми одного з ними віку;
- в) мають індивідуальні, відповідні їх потребам і можливостям навчальні цілі;
- г) забезпечуються необхідною підтримкою [3].

Виділяють вісім принципів інклюзивної освіти:

- Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
- Кожна людина здатна відчувати і думати.
- Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою.
- Всі люди потребують один одного.
- Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин.
- Всі люди потребують підтримки і дружбу ровесників.
- Для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж в тому, що не можуть.
- Різноманітність підсилює всі сторони життя людини [3].

Зарубіжний досвід і українська практика останніх років переконливо свідчать про ефективність спільного навчання дітей з інвалідністю, дітей з

особливими потребами і здорових дітей, однак на сьогоднішній день можна виділити ряд проблем інклюзивної освіти:

1. Відсутність нормативних документів, що регламентують інклюзивне навчання. Правовою основою інклюзивної освіти є документи, в яких визначені міжнародні норми в галузі освіти дітей з особливими потребами, такі як «Конвенція про права дитини» (1989), «Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей» (1990), «Стандартні правила щодо створення рівних можливостей для людей з інвалідністю» (1993), «Декларація про розвиток включеної освіти» (1994) та інші. Однак на державному рівні поки не прийнятий закон «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я», ні положення про інклюзивну освіту, де були б визначені права та обов'язки навчального закладу і батьків.

2. Недостатня підготовленість педагогічних кадрів, що працюють за моделлю інклюзивної освіти. Вчителі в масовій школі, які ніколи не стикалися з особливостями навчання дітей з різними вадами здоров'я, часто не володіють необхідними знаннями, прийомами і методиками спеціального освітнього процесу, навіть незважаючи на те, що пройшли курси підвищення кваліфікації. Вчителі не мають необхідної кваліфікації як для корекції наявних у дитини порушень, так і для залучення її в освітній процес. Крім того, деякі педагоги є противниками інклюзії тому, що це приносить їм додаткові труднощі, але не приносить істотної матеріальної винагороди [4].

Отже, інклюзивна освіта має супроводжуватися спеціальною підтримкою педагогів, яка може надаватися як всередині самої школи, так і поза нею. Вона може бути організована:

- тьютерами з інклюзивної освіти (звільненим від уроків вчителем зі спеціальною освітою);
- організацією професійного діалогу між фахівцями, що мають спеціальні знання і педагогами, які працюють з дітьми, що мають особливі освітні потреби;
- проведенням педагогічних рад;

- консультуванням зовнішніх спеціалістів (з центрів реабілітації, логопедичних служб, спеціальних шкіл та ін.);

- підвищення кваліфікації педагогів (проведенням лекцій, семінарів, тренінгів, конференцій тощо) [3].

3. Неготовність суспільства до прийняття дітей з особливими потребами, що виявляється в наявності негативних соціальних установок по відношенню до дітей з проблемами у розвитку. Зокрема в небажанні батьків здорових дітей навчати їх спільно з дітьми з особливими освітніми потребами. Крім того, у батьків здорових дітей виникають побоювання, що інклюзія знизить якість навчання їхніх дітей і турбота про дітей з особливими потребами буде здійснюватися на шкоду турботі про інших дітей. Все це свідчить про необхідність медико-психолого-педагогічної освіти всього населення і спеціального навчання батьків, здорових школярів, педагогів, спрямованої на зміну у всіх учасників навчально-виховного процесу шкіл стереотипів по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами.

4. Недостатнє фінансування інклюзивних освітніх установ. Не вистачає особливих технічних засобів навчання для дітей з особливими освітніми потребами. При включенні дітей з особливими потребами в освітню установу необхідно забезпечення спеціальними технічними засобами та обладнанням, зокрема, глухих та слабочуючих дітей – якісної електро-акустичної апаратури; дітей з порушенням опорно-рухового апарату – інвалідними колясками, пандусами, ліфтами; дітей з порушеннями зору – спеціальними інноваційними технічними засобами. Необхідно обладнати медичні кабінети, кабінет лікувальної фізкультури, сенсорні кімнати, приміщення для логопедичних та корекційних занять з дефектологами і психологами, що працюють по моделі інклюзивної освіти.

5. Відсутність системи медико-психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими потребами у школі. Включення такої дитини в загальні освітні установи передбачає постійний супровід освітнього процесу в умовах інклюзії. Це означає, що без спеціальних педагогів, які працюють

безпосередньо в школі масового типу, інклюзія неможлива. Освітній процес з дітьми, що мають особливі освітні потреби, передбачає постійний і цілеспрямований супровід психологами, соціальними педагогами, логопедами, фахівцями-дефектологами з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Цей супровід включає не тільки спеціальну корекційно-розвиваючу роботу з дітьми в індивідуальній і груповій формі, але обов'язково і роботу з адміністрацією навчального закладу, педагогічним і дитячим колективом, батьками.

Для вирішення зазначених актуальних проблем розвитку інклюзивної освіти необхідно прийняття комплексної програми розвитку інклюзивного навчання в Україні. Подальший розвиток інклюзивної освіти пов'язаний з удосконаленням нормативно-правової бази, фінансового, матеріально-технічного та кадрового забезпечення даного процесу. Ефективність інклюзивної освіти залежить від можливостей дитини, бажання і допомоги батьків, а також наявності на всіх етапах навчання кваліфікованого психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу [14].

Питання, що пов'язані з організацією інклюзивних закладів (класів), повинні розв'язуватися органами управління освітою, які, власне, і покликані передбачати посади спеціального психолога і педагога-дефектолога в штатному розкладі школи та класів. Для особливих дітей важливо підготувати навчальні програми, закупити відповідне обладнання чи спеціальні пристрої, що придбані в готовому вигляді, змінені або спеціально пристосовані. До таких, зокрема, належать: засоби для щоденного життя; допоміжні або альтернативні засоби спілкування, доступ до комп'ютера, пристосування для транспортних засобів та ін.

Висновки. Стратегія розвитку національної системи освіти повинна здійснюватися у контексті сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів та відповідати вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить розвиток України в XXI ст., інтегрування національної системи освіти до європейського і світового освітнього простору. Одним із напрямів

реалізації цієї стратегії повинна бути належним чином організована та втілена у практику інклюзивна освіта, яка в Україні повинна співіснувати із загальною і спеціальною.

Література:

1. Бобренко І. В. Фізичне виховання дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб., 2014. – С. 209-250.
2. Супрун М. О., Гладченко І. В. Формування духовнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору. Труди Київської Духовної Академії, 2015. - №22. – С. 303-309.
3. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями / П. Р. Егоров. – Режим доступа : http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf
4. Кугуєнко Н. Ф. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади / Н.Ф. Кугуєнко // Джерело педагогічних інновацій – управління освіти. – Режим доступу: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.
5. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л.В. Борщевська, Л.В. Зіброва, І.Б. Іванова. – К.: Укр. Ін-т соціальних досліджень, 1999. – 79 с.
6. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции / Н. М. Назарова. – Режим доступа: http://mosmetod.ru/files/metod/nachalnoe/docs/sbornik_kon_22_iyunya.pdf.
7. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: навч.-метод. посіб. для соціальних працівників і соціальних педагогів / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 168 с.
8. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах (Sue Stubbs, Inclusive Education Where There are few resources) : пособие / С. Стабс. – Oslo, 2002.
9. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. – 400 с
10. Кульбіда С. В. Освіта ХХІ століття Дефектологія. - № 2. - 2006. - С.54 – 56. irbis.npu.e.u.ua
11. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : монографія / С. В. Кульбіда. - К. : Поліпром, 2010. - 503 с
12. Указ Президента України Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року № 344/2013. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
13. Хамініч С. Ю., Переверзева О. В. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України / С. Ю. Хамініч, О. В. Переверзева. – Режим доступу: http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm.
14. Шахненко В. І., Шевченко В. Т. Здійснення інклюзивної освіти як педагогічна проблема: історія, сучасність і перспективи розвитку / В.І. Шахненко, В.Т. Шевченко // Джерело педагогічних інновацій – управління освіти. – Режим доступу: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.
15. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy. 2011. No.15. – P. 323-333.

УДК 376-056.36(072)

НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ З ООП У РАНЬОМУ ВІЦІ

Трикоз С. В.

У статті коротко висвітлено час виникнення, розвиток і протікання основних сенсорних процесів: слух, зір, тактильні відчуття, - у дітей від народження до трьох років. Зазначено основні маркери невідповідності нормо типовому сенсорному розвитку у дітей раннього віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Окреслено конкретні напрямки роботи з розвитку сприймання дітей раннього віку.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, розвиток сприймання у немовлят і дітей до трьох років, напрямки роботи з сенсорного розвитку дітей раннього віку.

The article briefly reflects the time of occurrence, development and course of the main sensory processes: hearing, vision, tactile sensations - in children from birth to three years. The main markers of non-compliance with the normotypical sensory development in infants with intellectual disabilities are indicated. Specific areas of work on the development of the perception of young children are indicated.

Key words: children with intellectual disabilities, development of perception in infants and children under three years of age, areas of work on the sensory development of young children.

Сенсорний розвиток дитини раннього віку важлива і необхідна складова повноцінного формування пізнавальної, комунікативної, ігрової та інших видів діяльності. Це пояснюється діалектикою пізнавальних процесів людського пізнання, першими сходами якого є розвинуті відчуття та сприймання. Отже, максимальний розвиток сенсорних процесів, якими є відчуття і сприймання є основою та запорукою всебічного розвитку дитини.

Перші роки життя дитини є періодом інтенсивного фізичного і психічного розвитку, від якого багато в чому залежить успішність дитини у наступному життєвому зростанні. Протягом першого року життя дитини формується загальна та дрібна моторика; розвивається координація рухів, удосконалюється зір та слух.

За сприятливих умов на другому-третьому тижні життя, дитина вже реагує на людей та оточуючі предмети зоровим та слуховим зосередженням, вже на початку другого місяця дитина дивиться в очі дорослого та відповідає на звернення посмішкою. З цього моменту починається інтенсивний розвиток спілкування. Протягом наступних тижнів немовля швидко опановує

різноманітні засоби контактування. Впевнено реагує на голос дорослого, знаходить на відстані і повертається до нього. Дитина прагне до спілкування, використовуючи при цьому погляди, рухи, посмішку та голос. Такі прояви поведінки немовля називаються «комплекс пожвавлення».

Дорослий для немовляти є найбагатшим джерелом зорових, слухових, тактильних, вестибулярних, пропріоцептивних та інших вражень, тому в цей період головним об'єктом пізнавальної активності дитини виступають дорослі люди, що доглядають її.

З другого півріччя життя дитина зосереджується на предметному оточенні у всьому його різноманітті й інтерес до цього виникає з урахуванням спільних дій з дорослими. Немовля пізнає навколишній світ предметів, активно діючи із ними. Воно намагається досліджувати будь-яку річ, яка потрапляє у поле його зору і до якої може дотягнутися. Маніпулятивні дії дитини протягом другого півріччя ускладнюються і стають дедалі більше різноманітними. Дитина активно використовує орієнтовні дії (торкається, дряпає, бере в руки, в рот, розглядає, кусає, лиже, обмацує, крутить у руках), виконує прості маніпуляції з предметом (постукує, кидає і піднімає, розмахує, рухає у різних напрямках і т.п.). Такі дії називаються неспецифічними, оскільки дитина робить їх з будь-яким предметом незалежно від його фізичних властивостей та призначення.

Поступово немовля навчається діяти двома і більше предметами, користуючись обома руками, співвідносити свої дії зі своїми фізичними властивостями та функціями предметів: катає круглі предмети (м'яч, кульку, катушку), розтягує гумку, мотузку, стискає гумові іграшки, дістаючи з них звук, виймає з коробки та вкладає в неї дрібні предмети. Ці дії називаються специфічними. Приблизно в рік немовля починає засвоювати особливий клас специфічних дій із побутовими предметами (ложка, чашка, рушник, гребінець). Такими діями дитина не може опанувати самостійно, оскільки їх формування відбувається тільки у взаємодії з дорослим. Спостерігаючи за дорослим дитина отримує зразки культурних дій: їсти ложкою, причісувати

гребінцем ляльку, баюкати, напувати її з чашки і т.п. Виконуючі різноманітні дії з предметами, дитина знайомиться з їх властивостями, розуміє причинно-наслідкові зв'язки між власними діями та їх наслідками (стукає по столу кубиком - чує звук, випускає з рук ложку - вона падає із дзвоном, зминає або рве папір - він шарудить і змінює форму). Так у процесі дій з предметами розвиваються пізнавальні процеси – відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення – і розширюються уявлення дитини про предметний світ речей.

На кінець першого року життя у дитини активно формується мовлення. Взаємодія дитини з дорослим являється потужним фактором, що впливає на мовленнєвий розвиток немовля. Використання дорослим мови у спільних діях загострює у дитини необхідність у її розумінні та активному оволодінні словом. Вже на початку другого місяця життя дитини з'являються перші звуки – так звані гукання і протяжні вокалізації – гуління.

Протягом перших років життя у дитини активно розвивається сприймання, закладаються передумови формування пізнавальних психічних процесів, як важливих факторів розвитку дитини загалом. Маля сприймає різноманітні яскраві кольори, виразні звуки та форми, радіє цьому, простягає ручки до привабливої іграшки, прислухається до звуків, шукає їх джерело. В цей період у дитини розширюється життєвий простір завдяки розвитку рухової активності, внаслідок чого виникає новий зміст активності малюка – предметно-маніпулятивна діяльність.

З перших місяців життя у дитини з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема у дітей порушеннями інтелектуального розвитку, спостерігається затримка сенсомоторного розвитку. Це виявляється у відсутності інтересу до яскравих предметів, іграшок і предметів навколишнього світу, дитина не намагається вхопити іграшку і не розглядає її. В результаті у дитини не виникає зацікавленості до всього нового, вона не з'ясовує «Що це?», «Для чого?», «Що з тим можна робити?». Протягом цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи діти починають проявляти інтерес до іграшок та дій з ними, намагаються наслідувати дії дорослого, що

є підставою для подальшого пізнавального розвитку та формування діяльності.

Напрямки розвитку сприймання дитини від народження до 36 місяців:

- підтримувати зацікавленість до предметів навколишнього світу, іграшок: фіксування погляду на іграшки/предметі, стеження за предметом що рухається у просторі, реагування на звуки;

- формувати способи обстеження предметів: зорові, оральні, мануальні (торкання, короткочасне утримування, протягування, обмацування та інше), налагодження зорово-рухової, слухо-рухової координації;

- сприяти емоційно-позитивній взаємодії з дорослим у процесі предметно-маніпулятивної діяльності;

- формувати вміння впізнавати і називати за допомогою лепетних слів і звуконаслідувань знайомі предмети.

- створювати умови для вирішення практичних завдань у процесі предметної діяльності дитини та для застосування найпростіших знарядь;

- формувати зв'язок між рухами та їх словесним позначенням.

- створювати збагачений сенсорною інформацією предметний простір.

В процесі організації корекційно-розвиткової роботи з сенсорного виховання необхідно враховувати два основних фактора: перший – це закономірності, поетапність та послідовність формування сенсорного розвитку, другий фактор – ступінь прояву індивідуальних психофізичних особливостей дитини.

Література:

1. Трикоз С. В. (2013) Сенсорне виховання / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю Т. В. Сак (Ред.), Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології (Вип. 8). (с. 45-49). Кіровоград : Імекс-ЛТД.

2. Трикоз С. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С. В. Трикоз. – К.: 2012. – 112 с. <https://lib.iitta.gov.ua/705370/>.

УДК 373.52 (477)

ОСВІТНІ ОНЛАЙН РЕСУРСИ ТА ЗАСОБИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Чеботарьова О. В.

У статті представлено важливі освітні онлайн ресурси та засоби навчання, апробовані у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання. Окреслено основні засоби дистанційного навчання учнів у дидактичних, комунікаційних, компенсаторно-розвивальних цілях. Акцентується увага на широкому використанні он-лайн сервісів та дидактичних онлайн інструментів, які обирають педагоги відповідно освітніх потреб та психофізичних можливостей учнів.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, онлайн ресурси, засоби навчання, цифрові інструменти, дистанційне навчання.

The article presents important online educational resources and distance learning tools tested in working with children with special educational needs in distance learning conditions. The main means of distance learning of students for didactic, communication, compensatory and developmental purposes are outlined. Attention is focused on the wide use of online services and didactic online tools, which are chosen by teachers according to the educational needs and psychophysical capabilities of students.

Keywords: children with special educational needs, online resources, teaching aids, digital tools, distance learning

В умовах кризових викликів у суспільстві (військових подій в Україні, поширення коронавірусу у світі) вкрай важливим для кожного педагога бути обізнаним з освітніми онлайн ресурсами та засобами дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), володіти арсеналом цифрових інструментів у професійній діяльності, адже школи в умовах запровадження військового стану в країні перешли на формат дистанційного або змішаного навчання.

Відповідно до нового професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (2020), інформаційно-цифрова компетентність є однією з важливих складових професійних компетентностей сучасного педагога.

Цифрова компетентність педагогічного працівника має забезпечувати розвиток широкого спектру всіх її складників: від медіаграмотності до опрацювання та критичного оцінювання інформаційних даних, безпеки та

співпраці в інтернеті до знань про різноманітні цифрові технології та пристрої, уміння використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку, формування в учнів, в тому числі, і з ООП, умінь ефективно користуватися цифровими технологіями та сервісами в навчальних та життєвих ситуаціях для розв'язування різних проблем та завдань, застосовувати інноваційні технології для оцінювання результатів їхньої навчальної діяльності, вирішення професійних завдань за допомогою використання цифрових технологій.

Сьогодні вкрай важливо для педагогів розуміти, як цифрові технології можуть підтримувати комунікацію, співпрацю, творчість та інноваційність, усвідомити їхні функціональні особливості, обмеження, наслідки та ризики використання у роботі з дітьми з ООП; розібратись із загальними принципами, механізмами та логікою, що є в основі створення цифрових сервісів, які постійно розвиваються, а також знати основи функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм та мереж.

На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій науковцями визначено низку ефективних технічних засобів у роботі з дітьми з ООП, що використовуються у дидактичних, комунікаційних, компенсаторно-розвивальних цілях (Т. Бондаренко, Ю. Запорожченко, О. Качуровська, Л. Коваль, О. Легкий, Ю. Носенко, С. Чупахіна та ін.). Автори наголошують на використанні широкого арсеналу сучасних платформ, таких як Microsoft, Google, Facebook та Youtube, що дозволяють покращити виконання освітніх завдань через налаштування клавіш швидкого доступу, віртуальної клавіатури, функцій прогнозування слів, звукових сигналів, екранних індикаторів та ін.

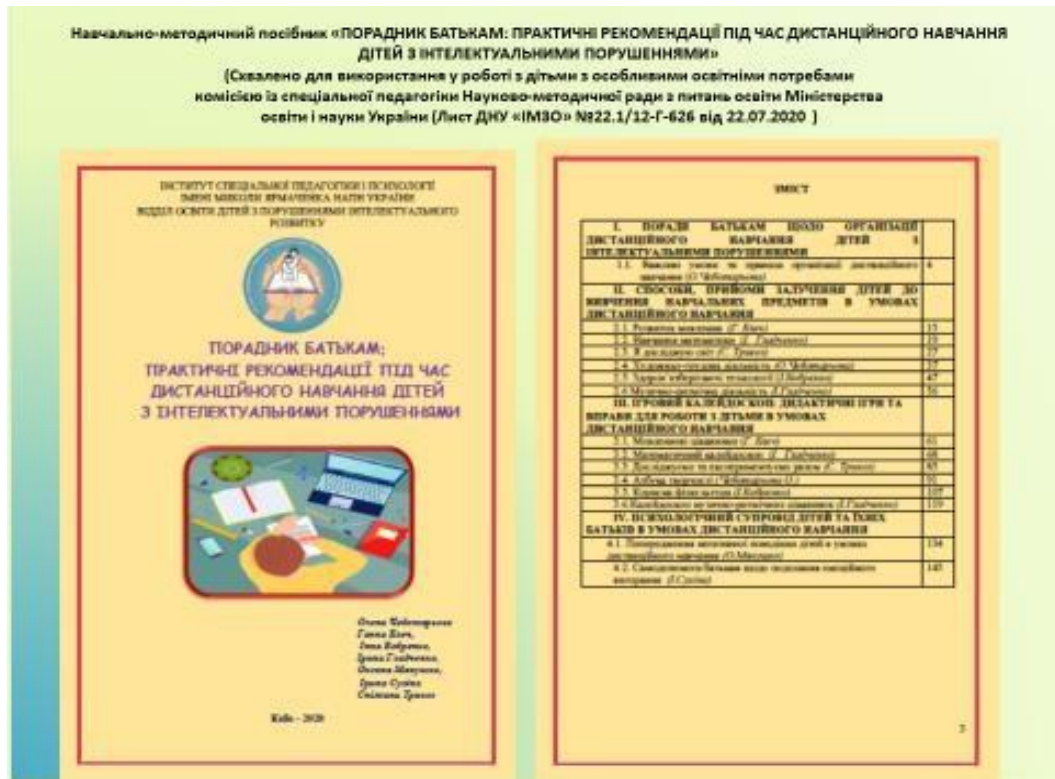
Учні з особливими освітніми потребами можуть долучитися до колективного загалу, виконуючи такі навчальні завдання як написання тексту, вивід інформації на друк, перегляд Інтернет-ресурсів, спілкування в чаті або на форумі, використання електронної пошти, запис та завантаження відео- аудіо- контенту, тощо [1].

Підтримка спеціальних освітніх потреб школярів з ООП може реалізовуватись у комунікаційних цілях засобами месенджерів, соціальних мереж та електронної пошти як найбільш сучасних і адаптованих комунікаторів. Програми швидкого обміну повідомленнями Viber і Facebook є найрозповсюдженішими засобами комунікації в Україні, які у своєму арсеналі мають функцію голосового та відео дзвінка, а їх інтерфейс адаптований до максимального зчитування екрану, що дозволяє створити конструктивний діалог між учителями, батьками та учнями [2;3].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у дидактичних цілях спрямовано на особистісний розвиток учнів, задоволення індивідуальних освітніх потреб, розкриття їхніх пізнавальних здібностей, повноцінне включенню в освітнє та суспільне середовище. На деяких сервісах наведено приклади розробок завдань для дітей з ООП для використання у корекційно-розвивальній роботі з метою підтримки мотивації до навчання, розвитку пізнавальних процесів, мовлення, активізації навчальної діяльності в цілому. При цьому необхідно враховувати пізнавальні, психофізичні можливості та освітні потреби учнів, їхні вікові та індивідуальні особливості розвитку.

Зазначимо, що реалії сьогодення такі, що обумовлюють оволодіння педагогами цифровими інструментами. Пропонуємо ознайомитися з кращими онлайн-ресурсами з досвіду вчителів, які пройшли навчання за програмою «Нова українська школа» та вміють урізноманітнювати освітній процес, мотивують учнів з ООП до навчання, роблять уроки інтерактивними. Слід зазначити, що у кожного педагога, який має досвід дистанційного навчання учнів з ООП, є свій інструментарій навчання, який він обрав та вважає ефективним і доцільним у використанні під час уроків. Однак, якщо для вчителів закладів загальної середньої освіти є достатньо розробленого матеріалу в Інтернеті, навчально-методичної літератури, то педагоги спеціальних закладів освіти (зокрема – для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку) постійно стикаються з проблемою недостатнього

висвітлення готового матеріалу до уроків, конспектів у спеціальній навчально-методичній літературі.



Деякі аспекти дистанційного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (організації та методичний супровід навчання, покрокові інструкції та пам'ятки щодо адаптації та подачі навчального матеріалу, важливі корекційні прийоми, освітні ресурси та ін.) висвітлено у розробленому навчально-методичному посібнику [4]. Вчителю потрібно створювати свої напрацювання самостійно, враховуючи потреби та можливості учнів.

Допомогти у вирішенні цієї проблеми можуть дидактичні онлайн-сервіси та інструменти. Практика свідчить, що за період карантину за допомогою онлайн-інструментарію педагоги успішно створюють навчальні матеріали, які можна використовувати під час дистанційного навчання. Вони дають хороший результат у засвоєнні матеріалу уроків, сприяють розвитку пізнавального інтересу учнів [5].

Ефективність використання он-лайн сервісів та дидактичних онлайн інструментів доведено у процесі саме дистанційного навчання в умовах кризових викликів, оскільки вони мають значний потенціал для:

- формування, розвитку та активізації пізнавальних процесів;
- стимуляції комунікативно-мовленнєвої діяльності;
- підтримки інтересу та мотивації до навчання;
- утворення необхідних навчальних умінь і навичок;
- забезпечення засвоєння навчального матеріалу.



Охарактеризуємо деякі сервіси, які використовують педагоги з учнями з ООП під час освітнього процесу:

Pearltrees – безкоштовний сервіс для створення колекції своїх напрацювань; зберігання улюблених вебсторінок; зображень; заміток, відеороликів; текстових файлів. Перевагою є те, що потрібна інформація завжди знаходиться під рукою.

eTreniki – онлайн-сервіс для створення навчальних тренажерів. Перевагами його використання є те, що кожен тренажер отримує на сайті

унікальний код і доступний усім бажаючим, потрібно лише поділитися створеним посиланням.

Purpose Games – безкоштовний сервіс для створення дидактичних ігор, який багато в чому нагадує знайомі вчителю LearningApps і Class Tools. І в той же час ігри мають деякі свої особливості. Перевагами є можливість вставляти зображення і підготувати тест, орієнтований на створення «активних зон». Наприклад, можна вставити контурну карту і дати завдання по позначенню якихось географічних об'єктів та ін.

Quizelize – безкоштовний онлайн-сервіс для створення інтерактивних тестів; вікторин. Перевагою є те, що учитель може миттєво побачити результат і легко визначити сильні та слабкі сторони учнів при засвоєнні навчального матеріалу з певного предмету.

Flippity – сервіс, який являє собою колекцію шаблонів на основі Google-таблиць, які легко перетворюються в дидактичний онлайн-інструмент вчителя. Містить 17 шаблонів для створення ігрових навчальних програм.

WordArt – сервіс для створення хмари слів. Перевагами є те, що навчальні матеріали стимулюють в учнів розвиток образного мислення; розвивається спостережливість і вміння концентруватися; є можливість візуалізувати термінологію з певної теми; сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації.

LearningApps – онлайн-сервіс для розробки та зберігання інтерактивних завдань. Конструктор, який дозволяє створювати інтерактивні навчальні матеріали та цікаві завдання у вигляді тестів, кросвордів, вікторин, пазлів тощо. В разі необхідності можна скористуватись напрацьованою базою завдань по всім шкільним дисциплінам різних рівнів складності. Учні можуть перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі.

Wordwall – багатофункціональний інструмент для створення інтерактивних матеріалів; друкованих матеріалів. Переваги: великий арсенал ігор навіть у безкоштовній версії.

Inspiration – програма, що допомагає візуалізувати навчальний процес. Разом з учнями на заняттях можна створювати діаграми, картки та схеми.

Plickers – мобільний додаток, який «зчитує» спеціальні картки з відповідями учнів за лічені секунди та виводить статистику на екран телефону вчителя. Додаток використовують для швидкої перевірки, аби дізнатись, чи розуміють учні поняття та чи освоюють ключові навички.

Kahoot – навчальна програма, що складається з ігор. Цей сервіс призначений для ігрової форми навчання. Тут можна зробити серію запитань з кількома варіантами відповідей. Формат і кількість запитань залежать від автора. Є можливість додавати відео, зображення та діаграми. Зручний інтерфейс, адаптований українською мовою.

H5P – полегшує створення, поширення та використання контенту і програм HTML5, дозволяє створювати інтерактивний вміст, який поділитиметься на кілька категорій: ігри, мультимедіа, запитання та соціальні мережі.

Poodll – набір інструментів для вчителів мов, створений для розробки більш динамічних курсів. Це одна з технологій онлайн аудіо- та відеозйомки, що доступні для навчального процесу.

Moodle – платформа для навчання, яка надає викладачам, учням та адміністраторам розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, зокрема й дистанційного.

Classime – онлайн-сервіс, що дозволяє проводити тестування у реальному часі та одночасно аналізувати активність і успішність учнів. Для створення онлайн-тестів знадобиться декілька хвилин. Діти можуть працювати самостійно або в команді, вирішуючи ігрові ситуації чи командні місії.

Використання он-лайн сервісів у процесі дистанційного навчання учнів з ООП повинно здійснюватися на основі урахування психофізичних можливостей та освітніх потреб, що сприятиме розвитку різних форм мислення, комунікативно-мовленнєвої та сенсорно-пізнавальної діяльності.

Отже, використання потенціалу інформаційних технологій, освітніх онлайн ресурсів як засобів дистанційного навчання, так і способу оволодіння ними на належному рівні, стає одним з найважливіших завдань сучасної освіти дітей з ООП. Багатоаспектність та варіативність різних освітніх ресурсів за умови творчого та доцільного використання їх педагогами, сприятиме розширенню корекційно-розвивальних засобів навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів в суспільстві, забезпечить розвиток їхніх пізнавальних можливостей та здібностей, формування в них інформаційно-комунікаційної компетентності, як важливої умови повноцінного включення у соціум.

Література:

1. Бондаренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 67, № 5. С. 31-43.
2. Запороженко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2013. № 15. С. 140
3. Носенко Ю. Г. Деякі аспекти впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту. Зб. матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь -2014», Київ, 2014.С. 54-56.
4. 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. 154 с.
5. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації: монографія. Івано-Франківськ, 2020. 402 с.
6. Чеботарьова, О. В. (2021). Дистанційне навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: реалії та перспективи. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 2, 20-30. <https://doi.org/10.33189/ectu.v102i2.68>
7. Чеботарьова, О. В. (2022). Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 3, 40-51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113>
8. Чеботарьова, О. В. (2019). Науково-методичні підходи до реалізації змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку згідно концепції НУШ. *Особлива дитина: навчання та виховання*, 4, 68-76. <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.42>

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ



УДК 376.37

БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТА ВІДПОВІДІ

Ільяна В. М.,

Трофименко Л. І.,

Мартинюк З. С.

Статтю присвячено актуальним питанням допомоги дітям з різними первинними мовленнєвими порушеннями. Так, авторами репрезентовано науково-практичні доробки спрямовані на вирішення ряду завдань, а саме: стимуляція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з алалією, симптоматика та шляхи впливу під час закритої форми ринолалії, розвиток міжпівкульної взаємодії дітей у дошкільному віці з метою попередження навчальних труднощів. Репрезентовані матеріали стануть у нагоді як фахівцям, так і батькам дітей з особливими потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти з порушенням мовленнєвого розвитку, затримка мовленнєвого розвитку, навчальні труднощі, алалія, ринолалія.

The article is devoted to topical issues of helping children with various primary speech disorders. The authors represented scientific and practical developments aimed at solving a number of tasks, namely: stimulation of speech development of young children with alalia, symptoms and ways of influence during the closed form of rhinolalia, development of hemispheric interaction of preschool children in order to prevent educational difficulties. The presented materials will be useful to both specialists and parents of children with special needs.

Key words: children with special educational needs, children with impaired speech development, delayed speech development, learning difficulties, alalia, rhinolalia.

За останні роки в Україні відбуваються зміни в освіті, які часом вимагають надшвидкого пошуку та реалізації нових форм та підходів до навчання та виховання дітей різних вікових груп. Кризові умови, в яких опинилось усе українське суспільство спочатку через пандемію, а тепер через

повномасштабний військовий наступ сусідньої країни-агресора, призвели до унеможливлення на певний час надання повноцінної фахової допомоги одній з найбільш вразливих категорій – це діти з особливими освітніми потребами (ООП). Тому в рамках XIV Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» 24 листопада 2022р. було проведено Науково-практичний семінар, підготовлений та організований Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, присвячений проблематиці, що є актуальною, як для фахівців, так і для батьківської спільноти означеної категорії дітей. Так, в межах Науково-практичного семінару Відділом логопедії було проведено Круглий стіл «Батькам дітей з особливими мовленнєвими потребами: актуальні питання і відповіді». Учасниками обговорювався ряд питань практичного спрямування, такі як: засоби та прийоми стимуляції мовленнєвого розвитку дітей раннього віку з алалією; виявлення закритої ринолалії та її вплив на розвиток усного мовлення; розвиток міжпівкульної взаємодії у дошкільному віці дітей з особливими мовленнєвими потребами, тощо.

Так, Людмила Трофименко, к.пед.н., старший науковий співробітник представила на широкий загал свій науково-практичний доробок, що висвітлював особливості надання допомоги дітям з алалією раннього віку. Серед дітей дошкільного віку часто зустрічаються діти, у яких відсутнє мовлення або його рівень розвитку низький; дитина не користується активним мовленням з метою спілкування, вираження прохань, думок, звертань до дорослих у певній комунікативній ситуації. Звичайно, таким діткам треба приділяти багато уваги, спілкуватися з ними та звертатися по допомогу до спеціалістів. «Запуск» мовлення у немовленнєвих дітей при алалії – це складний процес, який потребує терпіння і регулярних занять з логопедом. Для кожної дитини шлях формування мовлення та його темп – індивідуальний.

Алалія належить до числа тяжких форм мовленнєвих порушень, що викликані органічним ураженням мозкових механізмів мовленнєвої

діяльності (мовленнєворухового або мовленнєвослухового аналізаторів), а також різних областей кори головного мозку чи їх незрілістю, має специфічну симптоматику та вимагає тривалої систематичної і комплексної корекційної роботи із залученням фахівців з педагогіки, психології та медицини. Алалія виникає під впливом будь-якого несприятливого фактора в пренатальному або ранньому постнатальному періоді розвитку дитини зі збереженим слухом та інтелектуальними передумовами. Це може призводити до більш уповільненого темпу психічного розвитку. Основною ознакою алалії є несформованість мовної системи мовлення, що виражається в труднощах засвоєння фонетичних, лексичних і граматичних закономірностей. Немовленнєві порушення при моторній алалії дають змогу визначити специфічні особливості психічного розвитку дітей, стан загальної і дрібної моторики, сприймання, пізнавальної діяльності.

З огляду на зазначене, при плануванні корекційних заходів до загальної схеми роботи необхідно ввести низку специфічних напрямів, які визначаються відповідно до: форми алалії; психологічних механізмів, що її зумовлюють; стану та особливостей сформованості різних сторін мовлення; індивідуальних особливостей дитини тощо. Наприклад.

1. Підготовчий етап. При моторній алалії на початкових етапах формується психофізіологічна основа мовлення, виробляється установка на діяльність і комунікацію, дитина підводиться до необхідності спілкування, розвивається потреба у ньому. Роботу необхідно проводити у контакті з дитиною на позитивному емоційному фоні.

Також завданням на підготовчих етапах є визивання і формування елементарного мовлення при його повній відсутності (залежно від характеру мовленнєвого порушення). Перспективна задача даного етапу – розвиток системи міжаналізаторних зв'язків як основи для формування передумов спілкування. У такому процесі має значення: формування орієнтовно-пошукової та емоційної реакції на звучання предметів і голосів найближчого оточення дитини, розвиток основ звукових орієнтувань, виділення лексичних

одиниць з мовленнєвого потоку. Велика увага приділяється організації зорового сприймання в заданому просторі, розвитку відстежувальних рухів очей, активізації відчуттів тіла як системи координат з опорою на збережені аналізатори, формуванню емоційних і фонаційних аспектів комунікації і звукових вокалізацій із ознаками голосних і приголосних звуків.

2. Початковий етап, на якому відбувається розвиток імпресивного та початкового експресивного мовлення. На цьому етапі використовуються: сюжетні ігри зі звуконаслідуваннями, показ і називання іграшок, різних предметів та їх дій у процесі дидактичних ігор, ігри-вправи на слухання і наслідування, бесіди і розповіді, коли педагог розповідає казку і ілюструє її зміст діями з іграшками, залучаючи до цього дітей, рухові ігри з мовленнєвим супроводом, співвіднесення дітьми окремих слів, речень, сюжетів з відповідними картинками. Робота над розвитком розуміння мовлення може починатися з картинок. Дорослий показує дитині предметні картинки, називає їх. Потім просить дитину показати ці картинки. Де лялька, м'яч, кубик, машинка тощо. Далі дитину просять відшукати і принести відповідну іграшку. Можна потім запропонувати розкласти іграшки так, як розкладено картинки. Та інші види роботи з цим матеріалом.

3. Основний етап. На цьому етапі відбувається подальший розвиток мовленнєвих умінь, отриманих на попередніх етапах. У ході занять проводиться також робота над голосом, диханням, ритмом, інтонацією; формування слухового сприймання. При реалізації завдань на формування лексики і граматики продовжується робота над засвоєнням семантичної структури слова та її компонентів, організацією семантичних полів, над синтагматичними та парадигматичними асоціаціями, а також перехід слів із пасивного в активний словник, практичне засвоєння семантичних категорій суб'єкт – предикат – об'єкт. Здійснюється формування синтаксичних зв'язків у реченні, розвиток спрямованості уваги на звукове і граматичне оформлення мовлення. Тут можуть використовуватися різні настільні ігри, лото, а також інсценівки, рухливі ігри.

Таким чином, використання ігор, ігрових прийомів, вправ у логопедичній роботі з формування активного самостійного мовлення можна розглядати як один із ефективних шляхів успішного розвитку мовленнєвого спілкування. У результаті комунікативна функція мовлення розвивається за рахунок стимуляції та розвитку збережених функцій дитини і на цій основі відбувається збагачення лексичного запасу, граматичної системи, зв'язного мовлення, а отже і подолання порушених механізмів мовлення.

Зоряною Мартинюк, к.пед.н., старшим науковим співробітником було ознайомлено слухачів з питанням виявлення закритої ринолалії та розглянуто її вплив на розвиток усного мовлення. Патологічні особливості будови і діяльності мовленнєвого апарату зумовлюють численні відхилення, як у розвитку звуковимови, так і інших структурних компонентів мовленнєвої діяльності. У дітей із закритою ринолалією найчастіше порушується розвиток просодичних елементів мовлення (інтонація, темп, ритм). Голос у них глухий, здавлений, неприродний, слабкий, виснажений, тихий, приглушений з яскраво вираженим носовим відтінком. Акустичні зміни голосового спектра позбавляють його дзвінкості, знижують чіткість і розбірливість мовлення. Слова і фрази у дітей малозрозумілі для оточення, оскільки звуки, що формуються у них, є своєрідними за звучанням. Звуковимова в разі ринолалії порушується тотально, незважаючи на те, що деякі артикуляційні уклади можуть бути наближеними до норми.

Фонетико-фонематичні порушення виступають провідним порушенням у структурі мовленнєвої діяльності, причому первинними вважають порушення фонетичного оформлення мовлення. Тобто особливості усного мовлення дітей з ринолалією можуть бути причиною порушень у формуванні інших мовленнєвих процесів. Діти в основному добре розуміють лексичне значення слів, але намагаються використовувати спрощені форми власних висловлювань, відчують труднощі у побудові розгорнутого зв'язного мовлення, в разі потреби точно передати зміст тексту, сформулювати власну точку зору.

У структурі мовленнєвої діяльності в разі ринолалії порушення фонетико-фонематичної будови мовлення, є провідною ланкою, причому первинним є порушення фонетичного оформлення мовлення. Це первинне порушення певною мірою впливає на формуванні лексико-граматичної будови мовлення, проте глибокі якісні зміни його трапляються зазвичай лише за поєднання ринолалії з іншими мовленнєвими порушеннями.

Батьки мають розуміти те, що оперативне лікування не забезпечує правильного усного мовлення, а тільки створює повноцінні анатомо-фізіологічні умови для виховання правильної вимови. Необхідно також щоденне закріплення всіх досягнутих результатів. Нерідко буває так, що соматичне ослаблення дитини, наявність мовленнєвого порушення викликає у батьків постійну тривогу, занепокоєння з приводу, потреба в надмірній опіці дитини, недовіра до її можливостей. Подібне ставлення лише посилює невротичні реакції дитини і порушує у неї впевненість у своїх силах.

Валентина Ільяна, к.пед.н., старший науковий співробітник репрезентувала тему розвитку міжпівкульної взаємодії в контексті підготовки до школи дітей з особливими мовленнєвими потребами. Як зазначають науковці та практики (педагоги, психологи, нейролінгвісти, тощо) навчальні труднощі під час здобуття освіти притаманні в більшому відсотку дітям, що мали у анамнезі відхилення в дозріванні мозкових структур. Згідно з концепцією функціональної асиметрії півкуль (ФАП) головного мозку Р. Сперрі, ліва півкуля спеціалізується на вербально-символічних функціях, а права – на просторово-синтетичних [6]. Коли в мозку виникають порушення психофізіологічних процесів це призводить до гальмування формування асиметрії півкуль та міжпівкульних зв'язків. Зокрема, групу ризику складають діти з порушеннями мовленнєвого розвитку [1]. Це спонукає до пошуків пропедевтичного впливу ще у дошкільний період.

Міжпівкульна взаємодія безпосередньо бере участь у гармонізації функціонування лівої і правої півкуль головного мозку. Розвиток міжпівкульних зв'язків та їх синхронної роботи впливають на розвиток

вищих психічних функцій. Так, наприклад, пам'ять та увага різних сенсорних рівнів забезпечує формування, збереження та відтворення знань та навичок. Все це дає можливість нам стверджувати, що розвиток міжпівкульних зв'язків у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку у дошкільному віці позитивно впливатиме на подальшу навчальну діяльність. Цей період в розвитку дитини вважається одним з найбільш сприятливих, адже мозкові структури в цей час лишаються достатньо лабільними. За рахунок нейропластичності мозку здорові ділянки можуть компенсувати функції пошкоджених.

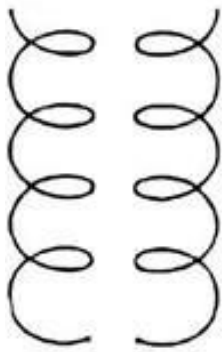


Рис.1.

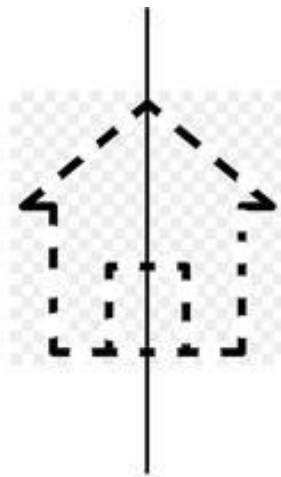


Рис.2.



Рис.3.

Розглянемо приклади вправ, що сприятимуть розвитку синергії лівої та правої півкуль мозку. Цікавим та ефективним є так зване «дзеркальне» малювання. Пропонуємо дитині помалювати одночасно двома руками. Це можуть бути хвилі, спіралі, прямі лінії, зигзагоподібні лінії, кружечки, тощо (Рис. 1). Також можна використати малюнок-схему, роздруковану завчасно. Малюнок має бути симетричним та поділений навпіл по середині розмежувальною лінією (Рис.2). Просимо дитину обвести зображення одночасно обома руками. Рисунок можна виконувати на папері, на тренажерах-трафаретах (Рис.3), на піску та у повітрі. Також можна виконувати рухи іграшками, які дитина тримає та пересуває по двом симетричним лабіринтам.

З метою розвитку міжпівкульної взаємодії доцільно використовувати й кінезіовправи для рук. Так, наприклад, можна запропонувати дитині щоб пальчики «привітались». Вказівний, середній, підмізинний, мізинець мають почергово з'єднатися з великим пальцем. Поступово пропонуємо більш складні вправи. Наприклад, тоді як пальцями однієї руки дитина має утворити кільце, пальці іншої потрібно загинати. З часом темп виконання завдань має збільшуватись. Доцільним є і виконання дітьми складних інструкцій такого типу, як: «Торкнись правою рукою носа, а лівою – правого вуха. Потім навпаки.».

Цікавими є й завдання, де дитині пропонується виконати класифікацію за протилежною ознакою. Наприклад, до синього стаканчика потрібно скласти усі червоні камінці, а до червоного – сині. Завдання можна ускладнити за рахунок додавання ще двох груп кольорових камінців та стаканчиків. Таким чином дитина повинна буде покласти сині камінці до червоного стаканчика, червоні – до синього, жовті – до зеленого, а зелені – до жовтого.

Ми навели лише невелику частину можливих вправ, які можна пропонувати для виконання дитині, як під час занять з фахівцем (логопедом, психологом, тощо), так і вдома з батьками. Ігрові завдання сприймаються дуже позитивно. Діти виконують їх зосереджено, однак це приносить їм задоволення. Необхідно пам'ятати, що обов'язковою умовою їхнього застосування є дотримання загально дидактичних принципів: пропонувати спочатку більш прості, поступово ускладнюючи; виконувати вправи систематично, а не лише час від часу; не переобтяжувати та завершувати їхнє виконання до того моменту, коли дитині втратить інтерес, або втомиться, тощо.

Література:

1. Ільяна В. Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання / Е. Данілавичюте, В. Ільяна, А. Мартинюк, О. Івашко, О. Албул // Методичні рекомендації з виправлення недоліків читання. 2016.
2. Мартинюк З. С. Рівні підтримки дітей із ринолалією в освітньому процесі. *Особлива дитина: навчання і виховання*: - К.: «Педагогічна преса» 2022. №2 (106). С. 65-72
3. Мартинюк З. С. Діти з ринолалією в інклюзивному просторі / З.С. Мартинюк // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка*. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2021. Вип. 19. – С. 67-72
4. Соботович Є. Ф. *Порушення мовленнєвого розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник*. Київ, ІСДО, 1995. 204 с.
5. Тищенко В. В. Алалія // *Логопедія. Підручник / За ред. проф. М.К. Шеремет*. Київ, Слово. 2014. С. 349-389.
6. Sperry R. W. Mind-brain interaction: Mentalism, yes; dualism, no. // *Neuroscience*. 1980. – Vol.5, N2. – P. 195–206.
7. Plourde G., Sperry R. W. Left hemisphere involvement in left spatial neglect from right-sided lesions: a commissurotomy study. // *Brain*. – 1984. – Vol. 107, N.1. – P. 95–106.

УДК 376-056.313:81]:37:005.963.3

ВИВЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ ЕКСКУРСІЙ

*Кравець Н. П.,
Гульвачук О. К.*

Розглянуто стан словникового запасу у старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями. На матеріалі експериментальних результатів, отриманих у процесі проведення з дітьми екскурсій з тем: «Рослини», «Тварини». «Транспорт» виявлено, що словниковий запас старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями перебуває переважно на низькому рівні.

Ключові слова: старші дошкільники з інтелектуальними порушеннями, словниковий запас, екскурсія

The state of the vocabulary of older preschoolers with intellectual disabilities is considered. On the material of experimental results obtained in the process of conducting excursions with children on the topics: «Plants», «Animals». «Transport» revealed that the vocabulary of older preschoolers with intellectual disabilities is mostly at a low level.

Key words: older preschoolers with intellectual disabilities, vocabulary, excursion

Зміни, що відбуваються в сучасному українському дошкільлі, активізували пошук шляхів включення в соціальне середовище дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. У зв'язку з цим виникає потреба в дослідженнях у галузі корекційної педагогіки щодо готовності старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями до соціальної адаптації в соціумі та до підготовки їх до майбутнього шкільного навчання, що певним чином залежить від стану словникового запасу в дітей.

Питання стану та збагачення словникового запасу в дітей старшого дошкільного віку досліджували А. Богуш, М. Борецька, К. Зелінська-Любченко, Ю. Руденко, Л. Алексеєнко-Лемовська, М. Юрків та інші вчені. Збагачення лексичного запасу в дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розглянуто у працях О. Белової, О. Денисенко, Г. Ковиліної, І. Мартиненко, О. Проскурняк, Ю. Пінчук, В. Тарасової та інших дослідників.

Вченими доведено, що накопичення дитиною словникового запасу сприятиме збагаченню її словника різноманітною лексикою. Але це досить

тривалий процес. М. Борецька та М. Юрків наголошують, що лише за наявності достатнього словникового запасу у дошкільників можливе ефективне формування умінь усного і писемного мовлення [1, с. 114].

В. Тарасова вказує на важливість організованої корекційної роботи зі збагачення словника дошкільників з інтелектуальними порушеннями у закладах дошкільної освіти, оскільки «завдяки спеціальному навчанню збагачується лексика дітей з інтелектуальними порушеннями різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже наявних у словнику понять, здійснюється активізація пасивного вербального багажу. У мовленні дітей з інтелектуальними порушеннями з'являються і починають займати певне місце слова, що мають узагальнююче значення» [3, с. 247].

Однією з форм організації корекційної роботи зі збагачення словникового запасу дошкільників з інтелектуальними порушеннями є екскурсія. Розглядаючи значення екскурсії для ефективного розв'язкового навчання й виховання дітей із затримкою психічного розвитку, О. Нікітіна переконливо доводить, що після вдало проведеної екскурсії в дітей залишаються яскраві спогади, оскільки вдало проведена екскурсія – це джерело нових знань та слів, сприяє корекції пізнавальних процесів у дітей, активізуючи їх до навчання та соціалізації [2, с. 71].

У роботі Н. Кравець та В. Шибецької приділено увагу цілеспрямованій організації словникової роботи в процесі екскурсії для збагачення уявлень про природу в учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Автори вказують, що спостерігаючи навколишній світ і сприймаючи красу природних об'єктів, діти вчаться аналізувати, виявляти основні характерні ознаки та причинно-наслідкові зв'язки. Саме так екскурсія сприяє збагачуванню словникового запасу іменниковою, прикметниковою та дієслівною лексикою [4].

З метою діагностування стану словникового запасу в дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями ми попередньо провели екскурсії в парк, в зоопарк (возили групу), у сквер. Для діагностичного

обстеження розробили опитувальник, за завданнями якого визначали наявність у словнику дитини іменників (знання узагальнюючих слів), прикметників, дієслів. Діагностичне обстеження включало три завдання.

Завдання 1. Обстеження стану словникового запасу з теми «Рослини»;

Завдання 2. Обстеження стану словникового запасу з теми «Тварини»;

Завдання 3. Обстеження словникового запасу з теми «Транспорт».

Кожне із завдань дозволяло визначити у словниковому запасі дітей наявність іменників, прикметників, дієслів з означених тем. За відповіді діти отримували 1, 2, 3 бали, що дозволило визначити високий, середній, низький рівні стану словникового запасу в дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Наводимо приклади завдань.

Завдання 1. Обстеження словникового запасу з теми «Рослини». Обстеження проводили в парку. Кожну дитину запитували індивідуально.

Хід роботи. Дітей підводили до дерева, куща, квітки. Для визначення в словниковому запасі іменників зверталися із запитанням, вказуючи на предмет: – що це? (дерево, кущ, листочок, квітка).

Для визначення в словниковому запасі прикметників зверталися із запитаннями: – яке?, який?, яка? (велике; зелений/низький; зелений, червона / біла / жовта;)

Для визначення в словниковому запасі дієслів зверталися із запитанням: – що робить? (росте, летить (облітає з дерева), квітне, пахне).

Завдання 2. Обстеження словникового запасу з теми «Тварини». Обстеження проводили в парку. Кожну дитину запитували індивідуально.

Хід роботи. Дітям вказували на білочку, кошеня, голуба, равлика. Для визначення в словниковому запасі іменників зверталися із запитанням, вказуючи на живу істоту: – хто це? (білочка, кошеня, голуб, равлик).

Для визначення в словниковому запасі прикметників зверталися із запитаннями: – яка?, яке?, який? (маленька; сіра; руде; сірий/мокрый).

Для визначення в словниковому запасі дієслів зверталися із запитанням: – що робить? (стрибає; лежить/муркоче; літає; повзе).

Завдання 3. Обстеження словникового запасу з теми «Транспорт». Обстеження проводили у сквері біля закладу дошкільної освіти, де діти спостерігали за автомобілем, автобусом і самокатом.

Хід роботи. Дітям вказували на автомобіль, автобус, самокат. Кожну дитину запитували індивідуально.

Для визначення в словниковому запасі іменників зверталися із запитанням, вказуючи на вид транспорту: – що це? (автомобіль (машина), автобус, самокат).

Для визначення в словниковому запасі прикметників зверталися із запитаннями: – яка?, який? (великий; зелений/червоний / білий/жовтий, малий)

Для визначення в словниковому запасі дієслів зверталися із запитанням: – що робить? (їде, сигналізує, стоїть).

За отриманими результатами опитування дітей з інтелектуальними порушеннями визначили, що у дошкільників з інтелектуальними порушеннями переважає низький рівень сформованості словникового запасу з тем: «Рослини» (72,7%), «Тварини» (63,6%), «Транспорт» (72,7%). Діти не знали, як відповісти на запитання, не могли підібрати правильно прикметники для опису характеристик і дієслова для опису дій пропонуваніх рослин, тварин, транспорту. В окремих випадках вживали однослівні відповіді, однак потребували багаторазового повторення запитання, наведення прикладів, спільного виконання завдання разом з вихователем, допускалися багатьох помилок, плутали в описі рослин і тварин зовнішні характеристики. Діти були пасивні, не могли підтримати короткий діалог з вихователем, втрачали інтерес до завдання, часто відволікалися. Діти зі значними труднощами відповідали на запитання, в окремих випадках змогли назвати одну-дві зображені рослини, тварини, один вид транспорту.

Допускалися багатьох помилок, не могли підібрати прикметники для опису характеристик, дієслова для опису дій.

Аналіз відповідей дітей свідчить, що серед дітей з інтелектуальними порушеннями відсутні дошкільники з високим рівнем сформованості словникового запасу з теми «Рослини». Відповідаючи на поставлені завдання про рослини, діти не могли назвати рослини, визначити, що це: кущ чи дерево. Лише у 27% із обстежених дітей встановлено середній рівень словникового запасу іменників, проте діти використовували допомогу дорослого у процесі називання рослини: дерево, кущ, листочок, квітка. У 73% дошкільників з інтелектуальними порушеннями виявлено низький рівень словникового запасу іменників. Лише у незначної частини дітей діагностували середній рівень сформованості словникового запасу з теми «Рослини» (27,3%).

Відповідаючи на запитання, що стосуються теми «Тварини», діти з інтелектуальними порушеннями жвавіше розглядали живі істоти, намагалися відповідати, використовуючи міміку та емоційні вигуки, використовували звуконаслідування (кошеня: мур-мур, няв). Найчастіше відповіді були прості, не поширені, при повторенні запитання діти не намагалися доповнити свою відповідь, часто замовкали. Оскільки в процесі виконання завдань з теми «Тварини» діти проявляли емпатію, зацікавленість до живих істот не лише у процесі обстеження, а й раніше, в повсякденному житті цікавилися ними, це вплинуло на стан словникового запасу дітей. У 36,4% обстежених діагностували середній рівень сформованості словникового запасу з теми «Тварини»; у решти 63,6% дошкільників виявили низький рівень словникового запасу.

Відповідаючи на запитання, що стосуються теми «Транспорт», діти, віднесені до низького рівня стану словникового запасу, переважно мовчали. За загальним рівнем сформованості словникового запасу з теми «Транспорт» у 72,7% дітей з інтелектуальними порушеннями виявлено низький рівень словникового запасу. Дошкільники, віднесені до середнього рівня

словникового запасу (27,3%), іноді вказували лише основні характеристики автомобіля, автобуса, самоката, переважно види діяльності: їде, гуде.

Результати проведеного дослідження стану словникового запасу в старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями свідчать про низький рівень словникового запасу в даній категорії дітей. Діти не опанували навіть лексику, що стосується предметів довкілля, які їх оточують: рослини, тварини, транспорт. Важливо проводити спеціальні заняття щодо збагачення словникового запасу в старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями з метою збагачення активної лексики.

Література:

1. Борецька М., Юрків М. Розвиток словникового запасу дітей дошкільного віку //Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2020. Вип. 35. С. 113–115.
2. Нікітіна О. О. Значення екскурсій для формування природничих уявлень і понять у дітей із затримкою психічного розвитку *Peer-reviewed Journal Science Review*, 2018. № 3(10). Vol. 6. С. 68–73.
3. Тарасова В. В. Основні аспекти процесу формування лексичної сторони мовлення у розумово відсталих дітей //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2018. Вип. 1 (315). С. 244–251.
4. Шибєцька В. В., Кравець Н. П. Екскурсія як засіб збагачення уявлень про природу в молодших школярів з порушенням інтелекту //Молодий вчений, 2015, № 2 (17). С. 151–154.

УДК 376-159.99

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ, ЩО МАЮТЬ ТРАВМУ ВІЙНИ

*Марціновська І. П.,**Супрун М. О.*

В статті представлено теоретичний аналіз ефективних напрямків допомоги дітям, що мають травматичний досвід, описано психолого-педагогічні особливості травмованих дітей, дітей з особливими освітніми потребами, що переживають стресові фактори війни. Описано програму психолого-педагогічного супроводу підлітків з порушеним розвитком, що мають травму війни.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, травми війни, хронічний стрес, психолого-педагогічна корекція.

The article presents a theoretical analysis of effective ways of helping children with traumatic experiences. The psychological and pedagogical features of traumatized children, children with special educational needs, experiencing the stress factors of war were studied. The program of psychological-pedagogical support for teenagers with impaired development who have war trauma is described.

Key words: children with special educational needs, war injuries, chronic stress, psychological and pedagogical correction.

Психолого-педагогічна підтримка та корекційна допомоги школярам з подолання наслідків стресу війни, на сьогодні є досить актуальним питанням як для дітей з типовим так і порушеним розвитком.

Адже первинні розлади, що виникають при емоційному стресі в різних структурах нейрофізіологічної регуляції мозку, призводять до зміни звичного функціонування систем організму. Стресові реакції на психосоціальні труднощі – це інтегративна відповідь на когнітивну їх оцінку і емоційне збудження. Відповідно до сучасних поглядів, стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення в психічній сфері за аналогією з фізичними порушеннями. У цьому випадку, відповідно до існуючих концепцій, порушується структура самості, когнітивна модель світу, афективна сфера, неврологічні механізми, що керують процесами навчання та пізнання світу, системою пам'яті, емоційною сферою людини. Стресором в таких випадках виступають травматичні події, екстремальні кризові

ситуації, ситуації загрози життю для самого себе або значущих близьких, а для українського народу усі ці фактори стали жахливими реаліями протягом тривалого часу. Такі події передусім порушують почуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічні наслідки якого різноманітні. Факт переживання травматичного стресу для деяких дітей та підлітків стає причиною появи у них посттравматичного стресового розладу (далі ПТСР).

Виділяють три основні групи симптомів, що характеризують психологічні та фізіологічні прояви при ПТСР у дорослих та дітей: симптоми повторного переживання; симптоми уникнення; симптоми підвищеної збудливості.

Для дітей та підлітків, які пережили військові події, та інші ситуації травматичного стресу характерні проблеми психологічного характеру, що проявляються на когнітивному, емоційно-вольовому та поведінковому рівнях, що відображається на навчанні, міжособистісному спілкуванні та формуванні особистості загалом. У підлітків відзначаються різноманітні соматичні скарги, але за результатами медичних оглядів вони не мають органічного походження.

В результаті аналізу незначних досліджень, що стосуються дітей та підлітків з порушеннями психофізичного розвитку, з'ясовано що наявність розумового, сенсорного та церебрального порушення розвитку дитини може призвести при певних травматичних життєвих подіях до розвитку хворобливих станів у вигляді травматичного і посттравматичного стресу та інших невротичних і психічних розладів. Проте вплив травматичних та стресових життєвих ситуацій на психіку дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх подолання, практично не досліджувався у сучасній психолого-педагогічній науці. Проблема стресу та травматичного стресу у дітей з особливими потребами потребує вивчення з метою надання необхідної корекційної та терапевтичної допомоги на різних етапах розвитку дитини.

Наукові джерела свідчать про два підходи до корекції стресових та постстресових розладів, а саме: травмофокусований підхід та підхід резилієнсу, що оснований на копінговому ресурсі особистості [1; 2; 8]. Процеси психологічного подолання (копінгу) – це інструментарій, за допомогою якого особистість здійснює контроль над загрозливими життєвими ситуаціями. Як свідчать дослідження, цей арсенал засобів опанування у стресових ситуаціях можливо розширяти та формувати. Саме тому цей підхід у роботі з травматичним досвідом школярів може бути актуальним у професійній діяльності педагогів та психолога інклюзивного та спеціального навчального закладу [8].

В результаті аналізу наукових джерел та практичної роботи із травмованими дітьми та підлітками було розроблено та апробовано програму психолого-педагогічної корекції травматичних переживань дітей з ООП, попередження розвитку та подолання ПТСР. Теоретичним підґрунтям психолого-педагогічного супроводу у корекції розладів, обумовлених ПТСР, виступили положення про: концепцію «безпечної школи» («safe school» у країнах Західної Європи та північної Америки), що підтверджує необхідність адаптації навчального процесу до потреб дітей, які пережили психотравму; необхідність комплексного підходу, що передбачає залучення вчителів та батьків до подолання наслідків психічної травми у дітей (М. Баум, Кісарчук О. Ayalon та ін.) [5; 7]; формування нових навичок активними соціально-психологічними методами навчання (Л. Анн, І. Вачков, Т. Зайцева, Є. Карпенко, Л. Петровська) [5]; особливості навчання та виховання школярів з порушеннями психофізичного розвитку (В. Синьов, М. Супрун, І. Мартиненко, С. Миронова, В. Тарасун, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, О. Чеботарьова та ін.) [5]; положення глибинно-орієнтованої класичної та сучасної психології, (Ф. Александер, А. Бек, Х. Льюїнер, В. Райх, З. Фрейд, та ін) [5]; положення про домінантність у подоланні травми копінг-поведінки особистості (Дж. Бреннан, М. Лаад, Р. Лазарус,

Л. Мерфі, Н. Урган, С. Фолькман та ін.) та формування стресостійкості у дітей (N.Garmezy, G. Bonanno, A. Greeff та ін.) [4; 5].

Програма допомоги складалась із декількох блоків. Приведемо приклад корекційного блоку, що передбачав організацію допомоги підліткам з ООП у подоланні симптомів психотравми; формуванні адаптивного копінгового ресурсу у подоланні стресових ситуацій; формування батьківського розуміння що до активної допомоги своїм дітям у вирішенні соціально-психологічної проблеми дитини шляхом активного включення батьків у психокорекційний процес; забезпечення атмосфери прийняття, доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння у навчальному середовищі підлітків, через залучення до психокорекційного супроводу педагогів [5]. Було розроблено три тренінгових програми: програма для підлітків з порушеним розвитком «Подолання наслідків посттравми та формування конструктивного копінгового ресурсу у підлітків»; програма для педагогів «Формування у педагогів навичок підтримуючої поведінки у дітей із постстресовими порушеннями»; програма для батьків «Формування навичок підтримуючої поведінки у батьків, діти яких мають симптоми травматичного стресу». Представлені тренінгові програми були розроблені з урахуванням напрацювань програм при роботі з психічною травмою, таких як: програма SSET (підтримки учнів, що зазнали травм), програми «Діти та війна. Навчання технік зцілення»; програма «травмафокус» Томаса Вебера, програма П. Левіна «Зцілення від травми», матеріалів проекту ЮНІСЕФ «Комплексна психосоціальна допомога дітям, підліткам та родинам, які постраждали внаслідок конфлікту в Україні», програми формування копінг-поведінки «BASIC PH» та ін. [3; 5-8]. Програми були розроблені із урахуванням особливостей порушеного розвитку у підлітків.

Мета запропонованої програми для підлітків передбачала – амортизацію негативних переживань, пов'язаних з психотравмівними чинниками, зниження рівня проявів симптомів посттравматичного стресового розладу у дітей, що перенесли психотравмуючі події; активацію

природніх механізмів ресурсності особистості, адаптацію до нових обставин; розвиток навичок конструктивного реагування у стресових ситуаціях; формування арсеналу копінгового ресурсу особистості школяра. Метою батьківського тренінгу було усвідомлення ними необхідності допомоги своїм дітям у подоланні наслідків посттравми; формування у батьків навичок підтримуючої поведінки у взаємодії з підлітками; формування розуміння щодо конструктивних особистих копінг-ресурсів та визначення активної ролі батьків у розвитку стрес-долаючої поведінки дітей. Тренінг для педагогічних працівників передбачав: усвідомлення педагогами необхідності допомоги підліткам у подоланні наслідків посттравми; мотивація педагогів до забезпечення школярам атмосфери безпеки, спокою, приналежності та віри у власні сили; формування у педагогів навичок підтримуючої поведінки у взаємодії з підлітками.

Під час роботи тренінгових груп проводились індивідуальні консультативні бесіди за запитами підлітків, батьків та педагогів.

Показниками ефективності подолання наслідків травми війни у підлітків в результаті участі у програмі корекції, нами визначені низькі показники, або відсутність симптомів ПТСР за МКХ-10; позитивні зміни у функціонуванні емоційно-вольової, поведінкової та когнітивної сфер. Позитивні зміни у функціонуванні емоційно-вольової сфери характеризуються достатніми показниками самопочуття, активності та настрою; низькими показниками симптомів депресії; достатнім рівнем самооцінки дитини; низькими показниками рівня тривожності. Позитивні зміни у функціонуванні поведінкової сфери підлітків характеризуються низькими показниками рівня агресивності; наявністю конструктивної міжособистісної комунікації; позитивним соціальним статусом у колективі. Зміни у функціонуванні когнітивної сфери характеризується підвищенням середнього балу навчальної успішності.

Запропонована програма довела свою корекційну та розвивальну ефективність у подоланні травматичного досвіду війни у дітей з

особливостями психофізичного розвитку, формування здатності особистості до емоційної стійкості в ситуації травми та швидкого психологічного відновлення після травматичних подій [5].

Література:

1. Бріер Д., Скотт К. Основи травмофокусованої психотерапії. Львів : Свічадо, 2015. 432 с.
2. Керівництво МПК з ПЗПСП в умовах надзвичайної ситуації. Університетське видавництво. Пульсари, 2017. URL: <https://cutt.ly/rgPYW7D>
3. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., Лазос Г. П. та ін. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник Київ : ТОВ «Видавництво «Логос», 2015. С. 46-60.
4. Макаруч Н., Хованова О., Хирна Т. Психологічна допомога дітям з особливостями психофізичного розвитку у подоланні наслідків перебування у зоні військового конфлікту. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 4. С. 68-74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_4_12
5. Марціновська І. П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають порушення психофізичного розвитку. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка, 2020
6. Романовська Д. Д. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.
7. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек. / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.
8. Lahad M., Avalon O. The "Basic Ph" Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-cultural Application. 2013. 288 с.

УДК 376.-056

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Мякушко О. І.

Стаття присвячена вирішенню питання з підвищення успішності соціально-побутової та емоційної адаптації дітей з порушенням інтелектуальними розвитку в його практичному психолого-педагогічному аспекті. Зроблено висновок, що для найбільш підходящими для формування у дітей цієї категорії емоційного і соціального інтелекту є середовищні форми розвитку. Окреслено природовідповідні й здоров'язберігаючі технології (Флортайм, контейнування емоцій, лялькотерапія, «хороводні ігри» та ігрова терапія), застосування яких забезпечить соціально-психологічне благополуччя дитини.

Ключові слова: емоційний інтелект, соціальний інтелект, середовищні форми розвитку, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

The article is devoted to solving issues related to improving the success of social and emotional adaptation of children with intellectual disabilities in its practical psychological and pedagogical aspect. It is concluded that environmental forms of development are most suitable for social intelligence and emotional intelligence formation of these children. Nature-appropriate and health-preserving technologies have been outlined (Floortime, the emotion containment, puppet therapy, "round dance games" and play therapy), the use of which will ensure the social and psychological well-being of the child.

Keywords: emotional intelligence, social intelligence, environmental forms of development, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство актуалізує унікальність кожної особистості та право індивідуума на збереження і розвиток своєї унікальності. У тому числі це стосується й інтелектуальних порушень.

Соціалізація дитини з порушенням інтелектуального розвитку (далі ППР) означає її повноцінну підготовку до життя. Втім, це ускладнює характерний для інтелектуальної інвалідності дефіцит адаптивної поведінки, тобто невідповідність її соціальним і культурним стандартам. Враховуючі цей факт, поширення в сучасному українському суспільстві інклюзивної освіти та вимушене застосування останнім часом дистанційної форми навчання підвищує актуальність вирішення питання соціальної адаптації осіб з інтелектуальними порушеннями.

Такі люди відчують труднощі зі спілкуванням або веденням соціального життя (через нерозуміння своїх думок, почуттів, досвіду

спілкування з іншими людьми, недостатньої навички міжособистісного спілкування, нездатність подружитися тощо). Дискомфорт, викликаний труднощами спілкування або вираження своїх особистих бажань і потреб, емоційних проблем (пов'язаних з соціальною ізоляцією та дискримінацією) призводить до порушення поведінки, які також можуть бути способом вираження або повідомлення про те, що вони не можуть висловити інакше (фрустрація, хвилювання, нервозність тощо). Проблемна ж поведінка (через свою інтенсивність, частоту або тривалість) негативно впливає на розвиток особистості дитини з ППР й можливість її участі у соціальному житті. Як результат, для багатьох дітей з інтелектуальними порушеннями є характерним переважання негативних емоцій, тривожність, нервові виснаження, що ускладнює їх навчання й виховання.

Відповідно, запорукою успішної соціалізації дитини з ППР є формування у неї *соціального та емоційного інтелекту*, а також оволодіння нею у навчально-виховному процесі соціально-адаптаційними навичками, такими, як: комунікативні навички (розвиток різних форм спілкування), основ соціальної поведінки (формування соціальної перцепції, соціальних уявлень; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими та соціальноприйнятним способам вираження власних потреб тощо), навички самообслуговування та самостійної праці (Л. Вавіна, А. Висоцька, Г. Дульнєв, М. Супрун, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.).

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій. На сьогодні досягнуто значних успіхів у дослідженні людського мозку й визначенні умов та факторів, що забезпечують успішне функціонування людині у світі. І якщо зовсім нещодавно вважалося, що у людини один інтелект, то наразі в західних країнах виділяють до 35 видів інтелекту (кожен з яких може бути розвинений у конкретної людини в різній мірі, піддається усвідомленому розвитку та розвивається краще у системі з іншими видами інтелекту, які підсилюють один одного). З іншого боку, щоб не розгубитися у різноманітті інтелекту, дослідники не зупиняють пошуки шляхів його інтеграції.

Наприклад, К. Вілбер, виділяючи лінії інтелекту, розрізняє когнітивний, внутрішньоособистісний, соціальний та екзистенціальний.

Під *соціальним інтелектом* розуміється сукупність здібностей, що визначають успішність соціальної взаємодії людини, а саме: здатність розуміти нею поведінку іншої людини, свою власну поведінку, а також здатність діяти відповідно до ситуації (В. Заблоцький, 2002). За влучним визначенням К. Вілбера, соціальний інтелект – це «Розумію, співпереживаю і продуктивно взаємодію з іншими». *моці йний інтелект* складає група навичок і здібностей людини, що відповідають за розпізнавання емоцій, розуміння намірів, мотивації та бажання інших людей та власних, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних задач (І. Андрєєва, Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей та ін.). Позаяк ідея емоційного інтелекту виникла з соціального інтелекту, часто ці поняття пов'язують один з одним, однак більшість авторів вважають, що вони просто перетинаються. Втім обоє ці інтелекти відповідають за адаптивну поведінку.

Дослідниками (Д. Гоулман, 2018; Р. Бар-Она та ін.) визначено структуру емоційного інтелекту, хоч і з певними відмінностями. Втім, не зважаючи на них, можна зробити висновок, що, розвиваючи емоційний інтелект, ми маємо вчити дитину розпізнавати емоції та почуття власні та оточуючих людей, розширювати її емоційний репертуар, покращувати емоційний словник та формувати вміння керувати своєю емоційною сферою. Соціальна компетентність людини також передбачає розвиток вміння розуміти і відчувати емоції та почуття інших людей, а також ряд вмінь взаємодіяти з іншими, зокрема, бути здатним: виявляти впевненість у собі (тобто, мати і висловлювати власну думку, прямо й відкрито виражати емоції, не порушуючи права оточуючих, не зачіпаючи їх честь та гідність), до переконання (тобто впливати на поведінку і реакції інших людей, отримувати перевагу у суперечці, пом'якшувати конфлікти тощо), до лідерства (зокрема, здобуття прихильності у групі), до співпраці (тобто, до формування відносин

і взаємодії з іншими людьми, праці з іншими для досягнення спільної мети, виконання спільних завдань і вирішення проблем разом).

Разом з тим, практичний досвід застосування різних існуючих психотерапевтичних технік вказує на певні недоліки їх прямого переносу до вирішення емоційних проблем осіб з ППР. Це спонукає психологів до пошуку нових психотерапевтичних підходів та адаптації існуючих методик, які б враховували особливості особистості з інтелектуальними порушеннями (як-от, ресурсно-орієнтований підхід (К. Островська), застосування технік майндфулнесс (О. Ратинська, Б. Дем'яненко) та інші).

Важливість підвищення ролі й значення розвитку соціального і емоційного інтелекту у дітей з ППР обумовила **мету цієї статті**: на основі аналізу теоретичних і практичних аспектів проблеми визначити оптимальні природовідповідні й здоров'язберігаючі технології, які сприятимуть більш ефективній соціально-побутової та емоційної адаптації дітей цієї категорії.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. Теоретичний аналіз та узагальнення наявної інформації з теми дослідження дали змогу зробити висновок, що для того, щоб навчити дітей розпізнавати свої емоції, розширити їх діапазон, розуміти емоційні стани, справлятися з різними ситуаціями стресу та знаходити адекватні способи взаємодії з іншими найбільш підходящими є *середовищні форми розвитку*, зокрема, такі методи, як Флортайм, контейнування емоцій, лялькотерапія, «хороводні ігри» та ігрова терапія.

Перш ніж розуміти емоції, дитині слід допомогти розпізнавати свої емоції, адже (крім розвитку потреб) основна лінія розвитку емоційно-мотиваційної сфери полягає у збільшенні числа емоцій, що проявляються дитиною. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку це є окремою проблемою, адже вони слабо розрізняють емоції і можуть демонструвати відсутність співчуття.

Певні рекомендації з розвитку емоційного мислення та розширення діапазону емоцій дитини в іграх надаються у методі сімейної психотерапії

Флортайм (який вчить грати, налагодити партнерство і бути включеними в гру з дитиною з особливими потребами) ¹ . Однією з них є рекомендація завжди поєднувати слова чи ідеї разом з афектами чи діями: слово ↔ афект ↔ дія (наприклад, дитина має зрозуміти, що сказати «Хочу сік!» краще, ніж показати його на малюнку). Також *виявляйте свої емоції* й під час вирішення конфлікту, не ховайте їх – завжди будьте поживленими, намагайтеся змінювати експресію свого обличчя, звуки голосу та жести, показуючи різні емоції.

Вчіть дітей двосторонній, цілеспрямованій взаємодії з вирішення проблеми із залученням емоцій.

Для розвитку емоційного мислення цей метод спонукає: вимагати від дитини завжди відповідати на те, що каже чи робить дорослий; будувати містки між ідеями дитини; заохочувати дитину до рефлексії з приводу її дій чи почуттів (стимулювати мислення можна за допомогою питань – «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?», «Чому?» – чи висловлювання глупих припущень. Для того, щоб поступово збільшувати складність рефлексивного мислення, слід ставити дитині запитання щодо можливих причин чи мотивів дій, точок зору інших людей); спонукати дитину робити власний вибір; дорослому бути терплячими і навчитись одержувати задоволення від дискусій і переговорів замість, щоб самому директивно висловлювати пропозиції чи встановлювати жорсткі правила. Розширенню емоційного діапазону допоможе розігрування ігрових сюжетів із включенням різних емоцій, не уникаючи в тому числі й негативних, тобто: і турботу, і впевненість в собі, і агресію (Playing ..., 2004).

Вмінню справлятися з різними ситуаціями стресу, емоційному розвитку та в цілому здоровому психічному розвитку дитини сприяє формування у неї навички *контейнування* (термін з психоаналітичної теорії). Для формування цієї навички важливим є контакт з дорослим, адже

¹ Його розробник, дитячий психоаналітик Стенлі Грінспен помітив: коли дорослі не змушують дитину робити те, що самі вважають за потрібне, а намагаються зрозуміти, що її захоплює, і приєднуються до її занять, то дитина втягується у взаємодію з ними. І виникає можливість крок за кроком розвивати її емоції, інтелект, моторику тіла.

розвивається вона завдяки відносинам і у відносинах. Кажучи простою мовою, дитина розуміє, що її люблять, приймають такою, якою вона є з різними емоціями і почуттями. Пережити і трансформувати свої емоції дитина може тільки в контакті зі значущим дорослим, а саме мамою. Втім інший дорослий також може виступати як «контейнер» для емоцій дитини (її страху, гніву, образи, обурення тощо), – тобто, дорослий пропускає емоції дитини через себе і повертає у зрозумілому для дитини вигляді. Відтак, контейнування є найкращим шляхом до встановлення надійної прихильності й емоційного зв'язку з дітьми, що є запорукою їх здорового розвитку (В. Біон, С. Садовнікова та ін.).

Але, щоб допомогти дітям, дорослий передусім має розібратися у власних почуттях і очікуваннях. Так, щоб відразу не закипіти («Знову ці діти ...»), слід передусім запитати себе: «Що я хочу?», «Що я відчуваю зараз?». Це допоможе з'ясувати на 2 етапі, що саме відбувається, які почуття та емоції відчувають діти в цій ситуації. На 3 етапі дорослому потрібно зрозуміти, що діти хочуть від нього і в чому він може їм допомогти. І вже на останньому, 4 етапі – прийнятті рішень – потрібно зрозуміти, яким чином найкраще вирішити конфлікт і що дорослий хоче зараз від дітей.

Провідником, задушевним посередником між дитиною і дорослим (арт-терапевтом) може служити лялька. З приводу психокорекції за допомогою ляльок у арт-терапевтів є сталий вираз: «рукою вчать (лікують) голову». Нетрадиційні прийоми *лялькотерапії* дають можливість дитині висловити свої почуття і емоції, дають впевненість у власних силах, сприяючи більш успішній соціалізації. Лялькотерапія дозволяє зняти гострі емоційні негативні стани, скоригувати емоційні і особистісні порушення, сформувати вміння і навички взаємодії. Використовують його і з метою корекції *протестної*, *опозиційної*, *демонстративної* поведінки; профілактики *дезадаптивної* поведінки. Кожен раз, коли ми щось «*творимо*» – ми повертаємо себе. Тому лялечки з ниток, прості мотанки, чоловічки з поролону (або з губок для миття посуду), виліплювання лялечок і фігурок з

тіста чи глини – все це є дуже дієвою терапією (Т. Меерзон, К.Кожяева, 2016 та ін.).

«Особливі» діти дуже довгий час не розуміють емоційні стани. Невичерпним джерелом розвитку почуттів, переживань і емоційних відкриттів є *театралізована діяльність*. З усіх видів саме театралізована гра надає особливий вплив на розвиток у дитини емоційного інтелекту – здатності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, жестами, інтонацією, вчить ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях, пізнавати світ розумом і серцем та знаходити адекватні способи взаємодії. Для дітей з ППР підходящими є гра в ляльковий театр та гра-драматизація (І. Вечканова, 2006; Н. Холодова, 2013 та ін.).

Залучення дітей до театралізованої діяльності краще почати з освоєння режисерської гри – *настільного театру картинок* або іграшок, мабуть, який є найбільш доступним видом театру для дітей з вираженою розумовою відсталістю. Доступними для дітей з ППР є ігри з *пальчиковими ляльками*.

Робота з *лялькою-маріонеткою* дозволяє проявляти через ляльку ті емоції, почуття і стани, які дитина з якихось причин не може або не дозволяє собі проявляти.

Найпоширенішим видом стендових театралізованих ігор є *гра із тіньовими ляльками*, у яку із задоволенням включаються і, окрім отримання маси приємних емоцій, вчаться розуміти і використовувати мову міміки і жестів, вдосконалюють свою вимову, в якій важливими складовими є емоційне забарвлення і інтонація. Співпереживання героям інсценізації розвиває почуття дітей, уявлення про погані та хороші людські якості. Психокорекційний смисл тіньового театру і тіньових ляльок полягає також й у роботі над дитячими страхами (А. Татаринцева, М. Григорчук, 2007).

Часом приголомшливо позитивні результати дає застосування *площинних ляльок* у корекційній роботі з дітьми, які відчувають труднощі у спілкуванні з оточуючими або ж демонструють проблемну чи агресивну поведінку. Різновидом площинної ляльки є *паперова лялька*. Її важливою

перевагою відносно інших ляльок є не складний і не дорогий спосіб виготовлення (зручно також її робити і з фетру на липучці). У такій грі дитина може сама змайструвати щось необхідне для гри і грати: одягати-роздягати ляльку з урахуванням пори року, «гуляти» з нею, «спілкуватися» з друзями своєї ляльки тощо.

Мотузкові ляльки дуже допомагають у випадку проблемного спілкування й підвищеної тривожності дитини з ППР. *Ляльки на рукавичках* є найбільш різноманітними у жестах і рухах й тому дуже популярні в дитячих лялькових театрах. Втім, дітям з інтелектуальними порушеннями складніше грати ляльками БіБаБо, адже вони вимагають техніки водіння. *Об'ємні ляльки* зазвичай застосовуються для програвання ситуацій в рольових іграх.

Ще одним дієвим засобом коригування емоційних і поведінкових порушень, зниження емоційної напруги і ступеня соціальної депривації у дітей з ППР є *ігрова терапія*. Для дітей з ППР ігрові методи є найбільш підходящими, адже діти цієї категорії більш спонтанні й менш здатні до рефлексії своїх почуттів і дій, а у багатьох випадках вони взагалі не можуть словесно описати свої переживання. В ігровій діяльності їх переживання проявляються безпосередньо і не усвідомлено. Спираючись на природну потребу дитини у грі, можна застосовувати ігрові ситуації для розширення репертуару моделей поведінки дитини; покращати її здатність спілкуватися з дорослими і однолітками, підвищити рівень її соціальної компетентності, розвинути здатність емоційної саморегуляції тощо.

Існує кілька типів ігрової терапії (недирективна терапія, директивна терапія, ігри з ляльками та іншими іграшками, ігри з емоційною складовою, малюнки з емоційною складовою, живопис з метою емоційного виразу, метафори та історії, рольові ігри, творчі ігри, ігри на уяву і фантазію) і, відповідно, багато різних вправ. Зокрема, розроблений (О. Нікольська, Е. Баєнська, М. Ліблінгта О. Аршатська) *ігровий метод* (як складова частина емоційно-сислового підходу в корекції аутизму), у практиці освітніх дошкільних закладів комбінованого виду виявився ефективним

(Н. Гращенко, 2017) й для адаптації дітей з ППР, з синдромом Дауна, а саме: підвищення їх продуктивності під час входження у спільні події, соціальні контакти і взаємодію з середовищем (що є першим етапом становлення особистості – адаптації).

Метод «Хороводні гри» є однією зі спроб вирішення актуального завдання з розробки середовищних форм розвитку для особливих дітей різних категорій. Позитивним є те, що ці ігри відображають приклади соціально-побутового устрою, картини взаємодії людей, поведінку і звички тварин, сили природи або стихій. Вони підійдуть для дітей різного віку – як маленьких, так і юнаків і дівчат (Н. Белопольська, О. Рубан, 2012).

Характери *емоційного взаємодії, способи регулювання емоційного стану* в народних іграх, часто розкриваються на прикладі поведінки тварин (хитрого kota, дурної курки, гордовитого ворона, злого вовка, неметкого ведмедя, меланхолійної жаби, доброї кози, веселої корови). Входження у роль з різними психологічними характерами дозволяє дитині прожити різні емоційні стани та перенести ці почуття в реальне життя. У цих іграх з'являється можливість вимістити руйнівні емоції. В народній традиції збереглися *ігри з простими діями*: діти сіють мак, стукають молотком, зображують крик птиці тощо. *Ігри з повторюваними прикладами діалогів*, усталеними мовними зворотами і формами мови сприяють розвитку вербального спілкування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на характерний для інтелектуальної інвалідності дефіцит адаптивної поведінки – невідповідність її соціальним і культурним стандартам – запорукою успішної міжособистісної взаємодії дітей є формування у них соціального та емоційного інтелекту. Для емоційного розвитку найбільш підходящими є середовищні форми розвитку (зокрема, такі методи, як Флортайм, контейнування емоцій, лялькотерапія, «хороводні ігри» та ігрова терапія), які також дозволяють безпосередньо стимулювати активність дітей та впливати на формування у них навичок контролю та регуляції власної поведінки.

Наприкінці зазначимо, що основна лінія розвитку емоційно-мотиваційної сфери (окрім розвитку потреб) полягає у збільшенні числа емоцій, що проявляються дитиною. А це є окремою проблемою для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (адже вони слабо розрізняють емоції і можуть демонструвати відсутність співчуття). Тому дорослий має навчати емоціям через їхню демонстрацію. Під час читання казки, зміні голосів персонажів слід намагатися створити відповідний емоційний фон, відображати на обличчі емоційні стани персонажів казки – все це сприятиме тому, що дитина несвідомо почне «відбивати за механізмом емоційного зараження» на своєму обличчі ті почуття, які вона відчувала під час прослуховування казки. Також у роботі не слід боятися конфліктувати із дітьми, навпаки, під час вирішення конфлікту дорослий має показувати, **проявляти свої емоції** та афекти, поєднуючи їх з дією і взаємодією – тобто, завжди бути поживленим, показувати емоції за допомогою голосу і експресії обличчя. В навчанні та іграх з дитиною слід бути актором, який «переграє», граючи на публіку: надмірно жестикулювати, бити на ефект, спілкуватись переважно як персонаж вигаданої «історії».

Література:

1. Заблоцький, В. (2002). Соціальний інтелект. В. І. Шинкарук (Ред.). Філософський енциклопедичний словник. (с. 599). Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис.
2. Гоулман, Д. (2018). Емоційний інтелект. Віват.
3. Playing with a purpose: an introduction to Flortime (2004). International Symposium on Autism. Geneva Centre for Autism.
4. Меерзон, Т. И., & Кожяева, К. Е. (2016). Куклотерапия в социализации детей с умственной отсталостью. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 20, 43–48. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56324.htm>.
5. Вечканова, И.Г. (2006). Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: КАРО.
6. Татаринцева, А.Ю. & Григорчук, М.Ю. (2007). Детские страхи: куклотерапия в помощь детям. М.: изд-во Гтнезис.
7. Гращенкова, Н.С. (2017). Дошкольное образование: программа, основанная на методе игровой терапии. Альманах института коррекционной педагогики, 28 («Игра. К 120-летию Л.С.Выготского»). Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/preschool-education-a-program-based-on-the-method-of-play-therapy>
8. Белополюская, Н.Л., & Рубан, О.В. (2012). Хороводные игры как метод коммуникативного развития дошкольников с нормативным и нарушенным психическим развитием. Социальная психология и общество, 4, 130-140.

УДК 376.1-056.37

ФОРМУВАННЯ МІЖПІВКУЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ЗАСІБ ПСИХО- МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Рібцун Ю. В.

Автором розглянуто структуру дефекту при інтелектуальній недостатності, проаналізовано особливості лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями, запропоновано вправи з розвитку міжпівкульної взаємодії.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, психо-мовленнєвий розвиток, міжпівкульна взаємодія.

The author considered the structure of the defect in intellectual disability, analyzed the peculiarities of the linguistic and communicative components of the speech activity of children with intellectual disabilities, suggested exercises for the development of interhemispheric interaction.

Key words: children with intellectual disabilities, psycho-speech development, interhemispheric interaction.

На сучасному етапі модернізації спеціальної освіти актуальними залишаються питання навчання дітей з відхиленнями в інтелектуальному розвитку, зокрема психо-логокорекційний напрям роботи. Наявні у дітей порушення інтелектуального розвитку характеризуються органічними дифузними ураженнями кори головного мозку, виразністю та незворотністю дефекту, системними розладами інтелекту та мовлення [6].

Як зазначав Л. Виготський [9], структуру дефекту при порушенні інтелектуального розвитку складають:

1) ядро, зокрема: а) низька пізнавальна активність; б) астенізація замикальної функції кори головного мозку; в) недостатня розумова працездатність; г) інертність нервових процесів; г) слабкість орієнтувальної діяльності;

2) вторинні недоліки: а) недорозвиток вищих психічних функцій; б) системний недорозвиток мовлення;

3) подальші ускладнення: а) незрілість особистості; б) порушення поведінки; в) слабкість емоційно-вольової сфери.

Розглянемо специфічні особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту. Слабкість замикальної функції кори головного мозку, повільне формування диференційованих зв'язків в усіх аналізаторах призводить до значного часового інтервалу між появою перших слів і генеруванням фразового мовлення, відставань у розвитку всіх складових мовленнєвої діяльності, зумовлених недостатністю мислення.

Найбільш вразливою ланкою у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є процес *розуміння мовлення*, диспропорція між станом імпресивного та експресивного словника, коли власні комунікативні здібності перебувають формально на більш високому рівні, ніж розуміння мовлення інших (Г. Кузнєцова, М. Певзнер). Значний недорозвиток пізнавальної діяльності зумовлює труднощі у засвоєнні семантичної складової, порушення формування інтелектуального компонента усіх мовленнєвих ланок.

Дітям з порушеннями інтелекту складно виконувати не тільки кілька-, а навіть одноступеневі інструкції, адже дошкільники розуміють лише третю частину з того, що їм повідомляють дорослі (М. Заєман). Крім того, мовлення дорослого не має для дитини достатньої спонукально-виконавчої сили. Дітям зазначеної категорії важко осмислити надану послідовність виконання завдань, не підкріплених наочним зразком. Вони можуть запам'ятати та здатні повторити інструкцію, але виконати завдання відповідно до неї не спроможні, особливо якщо в залежності від умов запропоновані дії потрібно видозмінювати.

Значні труднощі викликає розуміння значень прикметників на позначення внутрішніх, особистісних якостей людини, вони оцінюються лише односторонньо і звучать як «хороший» або «поганий». Розуміння дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку змісту прислів'їв та метафор відбувається буквально (В. Петрова, Є. Соботович) [7]. Наприклад, вираз щодо важливості обдуманих рішень «Сім раз відмір, а один раз відріж» тлумачиться так: «Ножицями треба різати. Лінійка міряє». Діти молодшого

шкільного віку з порушеннями інтелекту часто вважають семантично неправильно вживаними словосполучення «іде заняття (урок)», «іде дощ (сніг)», «іде час (годинник)», підкреслюючи, що «названі предмети (явища) не можуть йти, адже у них немає ніг», старшого шкільного віку – вислови «веселка в небі грає», «риба в річці грає», зазначаючи, що «цим предметам (явищам) нічим грати, бо у них немає іграшок».

Граматичні звороти з порівняннями, вирази на позначення просторових і часових відношень, причинно-наслідкових зв'язків та аналогій важко піддаються дитячому осмисленню (Л. Вавіна, С. Геращенко). Значні утруднення, зумовлені психічною інертністю, пов'язані з недостатнім розумінням синтаксичних відношень між словами, які виражаються граматичними категоріями числа («У коробці олівець чи олівці?»), роду («Як правильно сказати: червона, червоний чи червоне яблуко?»), відмінка («Рибку дали котика, котику, котиком?»). Для дітей з інтелектуальними порушеннями є тотожними для розуміння синтаксичні конструкції з різним граматичним оформленням («Машина наздоганяє автобус» та «Машину наздоганяє автобус»).

У фонетико-фонематичній складовій, внаслідок зниження рівня аналітико-синтетичної діяльності, значно порушені фонематичні процеси, зокрема грубо недорозвинене фонематичне сприймання, недостатньо сформований слуховий та кінестетичний контроль, фонематичні уявлення, незасвоєні навички звукового, звуко-буквеного, складового аналізу та синтезу (Т. Ульянова, Р. Юрова). Порушення звуковимови охоплюють одночасно кілька груп звуків (переважно це свистячі, шиплячі, сонори), що негативно впливає на опанування навичками морфологічного аналізу та синтезу, призводить до персеверацій, елізій, антиципацій звуків, складів, недомовляння закінчень, спотворення словотворчої основи слів.

Істотною перешкодою для загального мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту є їх недостатнє вміння порівнювати власну неправильну вимову з еталонною правильною, що значно ускладнюється

зниженням точності та координованості рухів артикуляційного апарату (С. Конопляста, М. Хватцев). Дефіцит навичок диференціації фонем, особливо близьких за звучанням, флексій призводить до того, що діти зазначеної категорії не розрізняють відтінків значень багатьох лексем, і це певною мірою гальмує засвоєння граматичної складової мовлення, ускладнює накопичення та актуалізацію словника, створює перепони у спілкуванні з оточуючими.

Недостатня зосередженість на власному мовленні, несформованість пізнавальної діяльності, слухової уваги та пам'яті, мовленнєво-рухових і слухових диференціацій викликають нестійкі заміни, змішування звуків, особливо близьких за акустико-артикуляційними ознаками, т. ч. не лише перешкоджаючи опануванню навичок грамоти, але й проявляючись при читанні та письмі.

Досить часто під час проведення корекційно-розвивальної роботи у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відсутнє бажання відпрацьовувати навички правильної звуковимови, адже у дитячій свідомості лексема пов'язана лише з предметним значенням, а не з її звуковим оформленням та координованими рухами артикуляційного апарату, тож патологічні стереотипи залишаються надзвичайно стійкими упродовж тривалого часу.

Варто акцентувати увагу не лише на якості звуковимови дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, а й на стані їх темпо-ритмічної складової мовлення, зокрема паузуванні. У дітей загальмованих та соматично ослаблених мовлення уповільнене, тихе, мляве, із розтягнутими словами, насичене неправильними наголосами та непотрібними паузами, бідне на інтонації, у дещо гіперактивних – навпаки, темп мовлення прискорений, що спричинює як часткову втрату змісту думки, так і окремих флексій, пропуск звуків та складів, зміну місця логічного наголосу, порушення інтонування.

Лексична складова мовлення дітей зазначеної категорії має свої специфічні особливості, що проявляються наявністю значного розриву між

накопиченням лексики та уведенням нових лексем у зв'язне мовлення. Щоб навчитись правильно оперувати словом, дитині потрібно насамперед запам'ятати його звучання, вміти співвідносити зміст із певним поняттям, виділяти істотні ознаки, абстрагуючись від другорядних. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не помічають незнайомих слів, уподібнюють їх як за звучанням, так і за смислом, при цьому контекст не виступає помічником для розуміння відповідних значень.

Мовлення характеризується своєю бідністю та одноманітністю, адже лексеми використовуються шаблонно, механічно мігруючи з однієї фрази в іншу. Нерідко слова вживаються невідповідно, не співвідносячись із контекстом. В мовленні часті прояви ехолалії – діти відображено повторюють окремі лексеми чи частини слів. Через збіднені уявлення про навколишній світ слова мають неточні розпливчасті значення. Квазіомоніми сприймаються як лексеми-синоніми. Навіть добре знайомі предмети часто називаються дітьми з інтелектуальними порушеннями по-різному.

В їх словниковому запасі немало асемантичних, конкретно-предметних слів, а ось узагальнювальних лексем, слів з абстрактними значеннями обмаль. Так, одним і тим самим словом діти називають лексеми з різних видо-родових груп, об'єднуючи семантичні поля в одне: наприклад, до поняття «овочі» часто відносять фрукти, ягоди, гриби і навіть кущі. Поряд із цим після проведення корекційно-розвивальної роботи можуть називати лексеми з однієї видо-родової групи, але знайти і показати їх зображення не можуть.

Досить часто дієслова обмежуються використанням однієї лексеми «робити», що означає трудові, навчальні, фізичні дії. Лексичний запас відносних і присвійних прикметників вкрай збіднений, діти користуються переважно якісними прикметниками з розширеним значенням: наприклад, «великий» слугує на позначення широкого, довгого, високого, глибокого предмета. У словнику практично відсутні прислівники, дієприслівники та дієприкметники. Службові слова випускаються.

Грама­тична складова мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формується зі значними труднощами, що обумовлено недостатністю когнітивних функцій, пізнавальною пасивністю, відсутністю інтересу до гра­ма­тичних явищ мови. Гра­ма­тичні категорії можуть засвоюватись лише у співставленні за звучанням і значенням, а саме мисленнєві операції порівняння, аналогії, класифікації, аналізу та синтезу виявляються грубо порушеними.

Ін­телектуальна недостатність зумовлює спотворення гра­ма­тичних відношень, зв'язків між предметами та явищами навколишнього світу. Особливий акцент припадає саме на предметне значення слова, а от його гра­ма­тичне оформлення залишається поза увагою. Діти не розрізняють правильно та помилково побудованих словосполучень, без спеціального навчання не помічають змінних частин слів.

Сло­во­тво­ре­ння як іменників («козинка» замість «кізонька», «гуська» замість «гусеня»), так і прикметників («риснява (рисова) каша», «метальна (металева) ложка») виявляється заскладним через нечітке, недиференційоване розуміння їх значень, відсутність чуття рідної мови. Навіть за аналогією, при умові багаторазових повторень словотворчі навички не формуються. Наприклад, після пояснення значення префікса «при-» як наближення до чогось (йшов – прийшов, біг – прибіг, летів – прилетів) діти продовжують ряд дієслів, припускаючись помилок, ігноруючи запропонований префікс, не діючи за аналогією: плив –... пливе, вплив, плаває.

Діти з ін­телектуальними порушеннями до­вільно не в змозі дібрати спільнокореневі слова не лише через збідненість словникового запасу, а й плутання лексем. Так, спільнокореневими вважаються слова «гусинь» та «гуси», «паста» і «пасти».

На формування як монологічного, так і діалогічного *зв'язного мовлення* негативно впливає зниження потреби у самовираженні, вербальному спілкуванні, незрілість навчальних, пізнавальних інтересів, недостатність

практичної діяльності, обмеженість уявлень про світ, слабкість уваги та уповільненість мнестичних процесів, несформованість мовних узагальнень, недостатнє засвоєння фонетичних, лексичних і граматичних закономірностей.

Розуміння зверненого мовлення грубо порушене, описувана мовцем ситуація сприймається синкретично та глобально. Навіть найменші сторонні подразники відволікають від змісту розмови. Діти дуже швидко виснажуються (їх слухової зосередженості вистачає лише на 5-10 хв), не розуміють до кінця почуте; не можуть співвіднести зміст фрази з відповідною картинкою, користуючись при цьому переважно одно- чи двослівними відповідями.

Навіть висловлювання власних потреб дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку значно утруднене через замкнутість, невпевненість у собі та своїх знаннях, обмеженість вербальних контактів, недостатньо сформовану здатність утримання складного багатоопераційного складу мовленнєвих дій. Розмову найчастіше ініціює дорослий та стимулює відповідь уведенням зовнішніх орієнтирів (наочність, опорні слова, план). Різко уповільнений темп загального розвитку гальмує розгортання зв'язного мовлення, яке тривалий час залишається одноманітним, шаблонним, складається з простих, незавершених, фрагментарних, непослідовних, малозрозумілих фраз, неправильно побудованих речень, зі значною кількістю повторів, персеверацій, супроводжується численними жестами; багаторівневий контроль за правильністю побудови фраз відсутній [5].

Діти не лише не узгоджують, пропускають другорядні члени речення, але й не розуміють питань до них. Наприклад, на питання «Що вишиває бабуся?» до речення «Бабуся вишиває серветку червоними та чорними нитками», відповідь звучить так: «Нитки», «Якими нитками вишиває бабуся?» – «Довгі».

Через несформованість ієрархічних зв'язків між першою та другою сигнальними системами синтаксичні помилки наявні в усіх видах мовлення,

значно страждає словесна регуляція діяльності. Розлади динаміки функціонування когнітивних і семантичних процесів ускладнюють активізацію вербальних структур. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть опосередковувати діяльність мовленням, одночасно виконуючи практичні дії і коментуючи їх. Так само їм важко осмислити, визначити способи виконання, спланувати дії, передбачити, проаналізувати наслідки своєї діяльності та поведінки. Інертність другої сигнальної системи проявляється в тому, що переказ зводиться до перерахування окремих предметів чи дій, а описове мовлення обмежується називанням лише кількох ознак предмета [1, 2].

Питання розладів мовленнєвого розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями та їх подолання широко висвітлювались у науково-методичних джерелах цілою плеядою вчених: А. Аксьонова, Н. Барська, Г. Блеч, С. Борель-Мезоні, Л. Вавіна, М. Вашуленко, В. Воронкова, С. Геращенко, М. Гнезділов, О. Гопіченко, О. Данільченко, І. Дмитрієва, І. Єременко, С. Забрамна, О. Завьялова, Л. Занкова, М. Зеєман, К. Карлеп, І. Карлін, Г. Каше, С. Конопляста, Н. Кравець, Г. Кузнєцова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, К. Лоне, Р. Луцькіна, С. Миронова, Д. Орлова, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, С. Рубінштейн, М. Савченко, В. Сильченко, Є. Соботович, М. Стразулла, Н. Тарасенко, В. Тищенко, Т. Ульянова, М. Хватцев, Р. Юрова та ін. Водночас вплив міжпівкульної взаємодії на психо-мовленнєвий розвиток дітей зазначеної категорії висвітлено недостатньо [3, 4].

Як свідчать наукові дослідження (Т. Ахутіна, М. Безруких, Т. Доброхотова, М. Захарійчук, О. Лурія, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Є. Хомська, Т. Хрізман, Л. Цветкова, І. Цєпова, М. Чабайовська, Vogen, Dimond, Ruscetty, Sperry, Wigan та ін.), за умов порушеної міжпівкульної взаємодії у дітей відбувається неправильна обробка насамперед сенсорної інформації, виникають труднощі під час навчання, не формується пізнавальна мотивація, фіксується інфантильність, спостерігається моторна незграбність.

Побудова освітнього процесу з урахуванням даних про вікові особливості розвитку мозку, у т. ч. й при дизонтогенезі, зважаючи на відомості щодо ефективні нейропсихологічні методи навчання, дасть змогу гармонізувати психо-мовленнєву діяльність дітей, стимулювати їх пізнавальну та мовленнєву мотивацію. Формування міжпівкульної взаємодії є основою розвитку інтелекту, керування своїми діями та емоціями і передбачає проведення цілеспрямованої роботи з інтеграції координації, інформаційної провідності цілісної системи обох півкуль головного мозку на межі мозолистого тіла [8].

Під час виконання завдань з формування міжпівкульної взаємодії потрібно надавати вихованцям чіткі поелементні інструкції, наочні зразки виконання, звертати увагу на зусилля дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а не на результати, використовувати емоційно-позитивне підкріплення, виховувати самостійність, здійснювати творчий підхід до організації та проведення навчальних завдань.

При виконанні вправ на міжпівкульну взаємодію можуть бути використані предмети (м'ячики, кубики, олівці тощо) або наочність (графічні схеми, піктограми). Ігрові та навчальні завдання, поступово ускладнюючись, не вимагають у подальшому обов'язкового використання наочного матеріалу. Доречно розподілити використовувані вправи на кілька груп, зумовлених онтогенезом розвитку мозку та фізіологією вищих психічних функцій, за принципом «від легких до ієрархічно складних видів діяльності»:

- 1) нейромоторика, розвиток зорової координації, уваги та самоконтролю;
- 2) нейрографіка;
- 3) нейропсихологічні вправи для стимулювання психо-мовленнєвої діяльності.

Наведемо окремі зразки вправ.

Працьовиті пальці

Мета: Удосконалення нейромоторики. Закріплення знань цифр від 1 до 5. Уточнення назв пальців. Розвиток дрібної моторики, зорової уваги, самоконтролю. Виховання швидкості реакції.

Мовленнєвий матеріал:

Старший встав, не лінувався,
Вказівний за ним піднявся.
Розбудив сусід його,
Той – свого, а той – свого.
Встали вчасно всі брати –
На роботу треба йти.

Опис вправи: Педагог читає віршовану мініатюру та демонструє, як почергово здатен піднятися кожен із розчепічених пальців руки, що лежить на столі. За завданням дорослого дитина на горизонтальному аркуші обводить спочатку одну, а потім другу долоню. Педагог проставляє над пальцями цифри: однойменні пальці – однакові цифри. Далі дитина кладе обидві руки на аркуш і при хаотичному називанні чисел дорослим має одночасно піднімати однойменні пальці обох рук, називаючи їх.

Осінній дощ

Мета: Удосконалення нейромоторики. Формування темпо-ритмічної складової. Розвиток дрібної моторики, зорової уваги та пам'яті. Виховання самостійності, швидкості реакції.

Мовленнєвий матеріал:

Вода повсюди... Дощик затяжний.
Коли закінчиться, ніхто не знає,
А ритм у нього неповторний, свій.
Він по калюжах все собі стрибає.
То густо-густо, а то де-не-де,
То весело, проворно і завзято,
То він плющить, а то повільно йде,
Немов зібрався на велике свято...

Надія Красоткіна

Опис вправи: Педагог розповідає про осінній дощ, включає аудіозапис різних звуків дощу. Повідомляє, що дощ пропонує програти з ним його

незвичну мелодію. Педагог демонструє картку з піктограмами, пояснює, що при зображенні кола потрібно стукнути обома руками по столу, при зображенні кола з крапкою в центрі потрібно плеснути в долоні. Кількаразово пояснює та демонструє виконання завдання. Дорослий пропонує відстукати ритмічну мелодію дощу з опорою на малюнки.

Зручний одяг

Мета: Удосконалення нейрографіки. Збагачення словника лексемами «викройка», «модельєр». Уточнення назв одягу. Розвиток дрібної моторики, зорової уваги, координації, коментувальної функції мовлення. Виховання інтересу до світу професій.

Мовленнєвий матеріал:

Наші діти-молодці
Намалюють вам штанці.
На штанцях кишеньки
Ось які гарненькі.

Опис вправи: Педагог розповідає про професію модельєра, про те, як для того, щоб створити одяг, потрібно зробити викройки. Пропонує обома руками одночасно обвести контурне (пунктирне) зображення одягу. Дитина обводить предмет одягу, його деталі, коментуючи виконання завдання.

Ой як гарно на ріці

Мета: Удосконалення психо-мовленнєвої діяльності. Вправління в лічбі парами. Закріплення знань про предмети (істоти, неістоти), які можуть плавати. Розвиток зорової уваги, логічного мислення, зв'язного мовлення. Виховання спостережливості.

Мовленнєвий матеріал:

Поглянь як гусеня і двійка
Красиво вигинають шийки.
Спішать купатися до річки,
Напитись чистої водички.

Опис вправи: Педагог читає віршовану мініатюру, пропонує визначити назва якої цифри згадується у тексті. Дорослий демонструє картку із рядом зображених предметів. За завданням дитина має називати кожен другий предмет у ряду і визначати, чи може він плавати.

Отже, вправи з якісного покращення ефективності взаємодії півкуль мозку є могутнім засобом активізації психо-мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями інтелекту, їх всебічного гармонійного розвитку. Використання спеціальних вправ вирішує завдання синхронізації міжпівкульної взаємодії, стимулює створення нових нейронних зв'язків, сприяє розвитку мовлення, дає змогу активізувати пізнавальну та навчальну діяльність, посилити її продуктивність, сформувати довільність психічних процесів, виробити навички переключення уваги, удосконалити розвиток мислення, уваги та пам'яті, дрібної моторики, розвинути творчі здібності, стимулювати розкриття внутрішнього потенціалу, скоригувати навички читання та письма, зняти зайве психо-емоційне напруження, подолати стрес.

Література:

1. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : метод. посіб. / Укл: Л. О. Прядко, О. О. Фурман. Суми : РВВ СОІППО. 2015. 114 с.
2. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. 204 с.
3. Рібцун Ю. В. Формування міжпівкульної взаємодії у дітей із заїканням. *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), May 6, 2022. Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform.* С. 121-125. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730405/>
4. Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини* : зб. наук. пр. 2013. № 26. С. 95-98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5844/>
5. Рібцун Ю. В. Психологічні аспекти навчально-виховної роботи з молодшими школярами з когнітивною недостатністю. *Горизонти освітньої інклюзії: витоки становлення, сучасний стан, перспективи розвитку* : зб. тез доповідей наук.-метод. семінару (29 вересня – 1 жовтня 2022 р., м. Луцьк) / за заг. ред. проф. І. Б. Кузави. Луцьк, 2022. С. 101-106
6. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини : підр. К. : Знання, 2008. 359 с.
7. Собонович Є. Ф. Порушення мовленнєвого розвитку у дітей та шляхи їх корекції: навч.-метод. посіб. К. : ІСДО, 1995. 204 с.
8. Karen Kaplan-Solms & Mark Solms *Clinical studies in neuro-psychoanalysis. Introduction to a Depth Neuropsychology* (2000). New York, London : Karmac Books

9. Vygotsky, L. S. (Author), Rieber, R. W. & Carton, A. S. (Eds.) (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities)*. Plenum Press, Springer Science & Business Media. 361 p.

УДК 371.9(075.8)

ПСИХІЧНА ОРТОПЕДІЯ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Супрун М. О.,
Чистобородова К. В.

У статті розглядається історичний шлях розвитку психічної ортопедії як важливого напрямку спеціальної педагогіки. Розкриті варіанти запровадження її в корекційно-виховний процес спеціальної школи. Увага акцентується на ролі природи. Підкреслюється значення екскурсії як методу організації позакласної роботи на прикладі конкретної екскурсії з учнями четвертого класу спеціальної школи в Ботанічному саду імені М. Гришка НАН України. Описані приклади запровадження міжпредметних зв'язків у процесі проведення екскурсійного заняття на лоні природи.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, психічна ортопедія, органи чуття, екскурсія, природа.

The article considers the historical way of development of mental orthopedics as an important direction of special pedagogy. The variants of its introduction into the correction-educational process of special schools are revealed. Attention is focused on the role of nature. The importance of the excursion as an organizational method of out-of-class work on the example of a specific excursion with students of the fourth grade of special school in the Botanical Garden named after M. Grishka NAS of Ukraine is underlined. Examples of interdisciplinary relations implementation during the excursion are described.

Keywords: special pedagogy, mental orthopedics, sensory organs, excursion, nature.

Історія педагогіки, зокрема її важливої галузі дефектології, включає багато напрямків, що лишаються актуальними й у наші дні. У якості прикладу можна навести психічну ортопедію.

Психічна ортопедія – це спеціальні вправи, спрямовані на розвиток і корекцію органів чуття в дітей з порушеннями психофізичного розвитку та об'єднані у спеціальні заняття. Саме поняття «психічна ортопедія» виникло приблизно у XIX-XX ст. Одним із засновників його вважається французький психолог Альфред Біне, чиї методики знайшли широке застосування у вітчизняній практиці.

Розквіту цього напрямку корекційно-навчальної діяльності сприяло проведення ґрунтовних досліджень у сфері комплексної дитинознавчої науки педології. Знаменитий прихильник педології професор О. М. Граборов запровадив у свою педагогічну практику навчальну дисципліну під назвою «Психічна ортопедія». Психічна ортопедія у практиці вченого допомагала розвивати довільну увагу та спостережливість, коригувати чіткість рухів корпусу та рук, виховувати волю і самоконтроль. Педологія виступала методологічною основою психічної ортопедії аж до 1936 року, коли в постанові тогочасного ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирення в системі наркомпросу» було засуджено діяльність педологів і ліквідовано педологію як науку [2].

На теренах колишнього СРСР значний внесок у запровадження психічної ортопедії в навчальний процес спеціальної школи також зробили О. М. Баженова, М. В. Чехов, О. І. Гіндес, О. Б. Фельцман та інші дослідники. Ще в двадцяті роки минулого століття дефектологи творчо розвивали ідеї А. Біне, широко використовуючи «попередні вправи» з метою розвитку здібностей дитини через пізнання елементарних понять та зміцнення волі.

О. Б. Фельцман наголошував: нормотипова дитина здатна повноцінно сприймати всю гамму зовнішніх подразників через свої аналізатори (зоровий, слуховий, нюховий, тактильний тощо). Усе це згодом сприяє гармонійному розвитку її внутрішнього світу. Натомість у дитини з особливими освітніми потребами картина світу має специфічні ознаки через невеликий чуттєвий досвід, спонтанне вибіркове сприймання, проблеми з концентрацією уваги та обмежені можливості мисленнєвої діяльності. Так, молодший школяр з порушенням інтелекту в більшості випадків не зможе скористатися навіть уже наявними здібностями. Саме тому вчителі не лише спеціальної, а й інклюзивної школи повинні вдаватися до всіх можливих методів розвитку чуття як у навчальній, так і в позакласній діяльності [1].

Психічну ортопедію О. Б. Фельцман порівнював із фізичною, різниця лише в тому, що фізична коригує опорно-рухову систему, а психічна –

процеси уваги, пам'яті, волі тощо. Заняття з психічної ортопедії мали проводитися інтенсивно та цікаво, орієнтувати учнів на практичну користь. Використовувані предмети повинні були впливати на всі види відчуття, тобто мати яскравий колір, сильний смак і запах. У якості обладнання використовувалися таблиці, лото, іграшки, квіти, папір та ін. Вибір самих вправ для розвитку почуттів, їхньої кількості і тривалості залежав від складу класу: з деякими учнями прості вправи відпрацьовувалися швидко, з іншими доводилося довго зупинятися на елементарному. Вправи виконували недовго, але так, щоб викликати зусилля в учнів. Здобуті навички та отримані уявлення чи поняття закріплювалися в ручній праці, образотворчому мистецтві (малюванні, ліпленні) та письмі.

Після ретельної роботи з проведення пропедевтичних занять із психічної ортопедії у спеціальних школах широко практикувалося подальше закріплення основ здобутих знань у середніх та старших класах. Метою цих занять було формування глибинних внутрішніх почуттів. Для прикладу можна розглянути народознавчий урок-екскурсію з теми «Ми твої діти, Земле-Україно», який провели в одній з київських спеціальних шкіл-інтернатів за методикою О. Б. Фельцмана та його послідовників [1].

Урок проводився в Національному ботанічному саду НАН України приблизно наприкінці березня – початку квітня. Мета такого уроку – розвиток почуттів, формування та поглиблення початкових знань дитини з екології як науки, виховання любові до навколишнього середовища та людей праці, а також закріплення поважного ставлення до державних актів про охорону природи. У ході проведення екскурсії відбувався огляд центральної алеї ботанічного саду та Видубицького монастиря. Педагог застосовував різноманітні методи, зокрема:

1) словесні: розповідь (легенда про Видубицький монастир, розповідь про шкоду від промислових забруднень, наслідки Чорнобильської катастрофи та шляхи їх подолання), бесіда (обговорення бережливого ставлення до природи);

- 2) наочні: демонстрація (показ живої природи ботанічного саду);
- 3) практичні (висадження берези на схилах Дніпра разом з учнями, поливання та огороження деревця).

Як бачимо, уроки психічної ортопедії мають безпрецедентне значення у спеціальній педагогіці. Вони допомагають дитині досягти більшої осмисленості в діях, пов'язати розрізнені відчуття в одне ціле, навчитися зосереджувати свою увагу; стимулюють одночасну посилену роботу всіх учнів та формують чіткі уявлення про властивості і якості предметів, зокрема їхню форму, колір, розмір тощо. Утім, особливу увагу варто приділяти урокам для закріплення здобутих знань, під час яких зміцнюється зв'язок дитини з природою, відбувається розвиток її глибинних почуттів. Одним із таких уроків є урок-екскурсія.

Література:

1. Супрун М. О. Психічна ортопедія: історія становлення та розвитку. *Науково-методичний збірник «Нові технології навчання»*. 2002. № 32. С. 194-202.
2. <https://youtu.be/SDI9--SbWSQ> Посилання на передачу «Камо грядеши» ТРК «Глас» від 12 червня 2021 р. із участю М. О. Супруна. Тема: «Інклюзивна освіта».

УДК 371.132:376. 1 (081)

КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТУ

Тимошук-Федоришин Ю. В.

Автором розглянуто питання організації та впровадження корекційно-педагогічних методів допомоги дітям з розладами аутистичного спектру через батьків або посередників, довірених осіб.

Ключові слова: *корекційно-педагогічна допомога, розлади аутистичного спектру, методичні рекомендації для батьків, інструкція.*

The author considered the issues of organization and implementation of correctional and pedagogical methods of helping children with autism spectrum disorders through parents or intermediaries, proxies.

Keywords: *correctional and pedagogical assistance. autistic spectrum disorders, manual for parents, instructions.*

Кількість дітей з аутизмом неухильно зростає, що обумовлює потребу у фаховій допомозі, психолого-педагогічному супроводі таких дітей та їхніх родин. В Україні кількість дітей з РАС, які перебувають на обліку, зросла з 662 осіб у 2005 році до 7491 у 2020-му (дані взяті з сайту www.autism.ua). Але по факту статистика неповна через брак кваліфікованих спеціалістів, які могли б діагностувати ці особливості розвитку у ранньому віці.

Уявімо собі, як стривожені батьки незрозумілим станом своєї дитини, коли перший раз почули, що можливо у їхньої дитини аутизм чи розлади аутистичного спектра (РАС) – це для батьків паніка, розгубленість. Батькам потрібно бути готовими і морально, і фізично, до всіх труднощів, які їх чекають. Важливо пам'ятати, що вони не самі. Багато вже пройшли цим шляхом. Фахівці допоможуть їм отримати необхідну інформацію та корисні поради. Вони навчаться долати усі труднощі, розуміти потреби їхніх дітей, шляхи формування соціальних навичок. У батьків зміняться погляди на життя, пріоритетом стане допомога та підтримка, повноцінний розвиток їхніх дітей, починаючи з раннього віку.

Зазначимо, що у вітчизняній та світовій науці тривають дослідження з означеної проблеми, пропонуються методи терапії, технології раннього

втручання. Про аутизм варто відверто говорити з батьками, тоді вони зможуть ще в колі сім'ї, вдома починати змінювати тактику підтримки та допомоги своїм дітям, використовуючи поради кваліфікованих педагогів, лікарів, психологів щодо вчасної ранньої допомоги дітям.

Батьки зазвичай першими помічають перші ранні ознаки аутизму. Ці прояви можуть бути помітними як відразу після народження, так і пізніше, з часом. Інколи ці ознаки настільки виразні, що їх бачать усі оточуючі, але деколи навпаки, деякі відхилення мають не такий виразний ступінь прояву. Важливо пам'ятати батькам, що їхня дитина залишається унікальною, улюбленою і чудовою, якими б не були її особливості розвитку. Доречні слова Л. Виготського: «Особлива дитина – перш за все дитина, а потім уже особлива».

Розлади аутистичного спектру включають в себе аутизм, атиповий аутизм, синдром Аспергера. Так, аутизм (розлади аутистичного спектру (РАС) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Дане порушення неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати і адаптувати дитину до соціального життя.

Розвиток дітей з РАС залежить від ступеня тяжкості аутистичних розладів, що можуть поєднуватися з органічними ураженнями головного мозку, порушеннями мовлення, інтелектуальної сфери та ін. На практиці доведено, що якщо дитину не лікувати і не займатися психологічною та педагогічною корекцією, то діти з аутизмом набувають складних вторинних та третинних порушень. Але якщо в ранньому віці проводиться фахова діагностика і відповідна корекційно-педагогічна допомога означеній категорії дітей, то їхні результати подальшого розвитку можуть змінюватися в позитивну сторону.

Метою статті є висвітлення основних проблем при аутистичних порушеннях розвитку та шляхи корекційно-педагогічної допомоги дітям.

Дитячий аутизм при різних захворюваннях ЦНС проявляється у відставанні психофізичного розвитку дитини, в недорозвиненні рухового апарата, порушенні різних психічних функцій. У дітей можуть бути присутні неврологічні порушення, такі як зміни по органічному типу ЕЕГ, судоми та інші. Також спостерігається затримка інтелектуального розвитку і недорозвиток мовлення [1; 5; 8; 9].

Психогенний аутизм може виникати у дітей до 3-4 років, які виховуються у неповноцінних сім'ях, інтернатах, є дітьми-сиротами, мають неналежний догляд та перебували у тяжких сімейних обставинах. Характеризується він специфічними особливостями комунікації, мовлення, спілкування з оточуючими, емоційною інфантильністю, порушеннями психомоторики. У випадку занедбаних умов виховання дитини до 3 років, дані порушення стають постійними, але при умові покращення цих умов, відповідно і змінюється стан психічного розвитку дитини [2-4;7].

До розладів аутистичного спектру (РАС) відносять дитячий аутизм, атиповий аутизм, синдром Аспергера, органічний аутизм і всі аутичні розлади. Усі ці види аутизму характеризують різні прояви одного порушення. РАС можуть поєднуватись також з порушеннями інтелектуального розвитку, психомоторики, координації рухів, порушеннями шлунково-кишкового тракту, сну та ін. Основні соціоадаптаційні труднощі для дітей з аутизмом проявляються під час сприймання та переробки інформації з навколишнього світу, у процесі комунікації та взаємодії з оточуючими, у поведінці – (дратівливість, негативізм та ін).

Основні симптоми проявляються у порушенні трьох сфер розвитку:

- спілкування– порушення соціальної взаємодії;
- мовлення – користування жестами чи мімікою, порушення у сфері комунікації;
- поведінка – своєрідність та характер поведінки, обмеженість та стереотипія [2; 8; 9].

Найважливішими симптомами аутизму при порушенні соціальної взаємодії є:

- дитина може не помічати, хто з нею поруч, не реагувати на звернення чи прохання;
- засмучується, коли дорослий намагається приєднатися до її гри чи підтримати гру;
- може сидіти у ліжечку самостійно і голосно кричати, привертаючи таким чином увагу;
- не виявляє інтересу до інших дітей та гри з ними;
- не реагує та не проявляє зацікавленість до нових іграшок чи книг;
- не виявляє інтересу до ігрової діяльності;
- не реагує у відповідь на посмішку;
- не дозволяє брати себе на руки, уникає обіймів батьків;
- не реагує на своє ім'я [3; 4].

У ході поглибленого аналізу кожної з сфер розвитку було досліджено наступний перелік навичок, які потребують постійної корекції:

1. Соціальні навички;
2. Мовленнєві та комунікативні навички;
3. Навички соціальної поведінки;
4. Побутові навички;
5. Ігрові навички;
6. Моторні та імітаційні навички.

Щоб досягти бажаних результатів психофізичного розвитку, ми запропонували батькам свого роду інструкцію з корекційно-педагогічного підходу до дитини. Оскільки зі слів батьків було зрозуміло, що вони не розвивали та не навчали дитину вдома, а лише водили дітей до різних спеціалістів та лікарів. Апелювали словами, що: «вони не розуміють», «не хочуть нервувати дитину», «повинні погодувати дитину, бо вона приймає ліки», «повинні навчати її самообслуговуванню, бо вона беспорядна» тощо. Також з опитування інших батьків, які мають дітей з особливими потребами,

були аналогічні скарги та апелювання. Батьки відповідали, що «просто не знають, що робити та яким чином займатись з дитиною вдома».

Методичні рекомендації для батьків, які виховують дітей з аутистичними розладами, більш схожі на загальні правила, що містять корисні поради, прийоми роботи та рекомендації.

Аналізуючи діагностичні дані опитування батьків, які брали участь в експерименті, можна констатувати, що більшість дітей можна віднести до високої групи ризику, що мають низький рівень психофізичного розвитку в цілому. Анкетування свідчить, що батьки не обізнані із основними можливими напрямками розвитку дітей, не проінформовані щодо стратегій роботи з метою розвитку та корекції дитини з аутистичними розладами.

З метою виявлення реального впливу різних технологій та методик на дитину з порушеннями аутистичного спектру було розроблено інструкцію, правила, мотивацію. Все це було включено у розроблені нами «Методичні рекомендації для батьків», які виховують дітей, що мають відповідні порушення. Експеримент тривав 6 місяці, кількість годин на тиждень - в середньому 20-40 годин. В методичних рекомендаціях для батьків було враховано особливості психічного розвитку дітей з аутистичним спектром порушень, основні стратегії допомоги таким дітям. При складанні методичних рекомендацій використано вже апробовані корекційні методики роботи з такими дітьми, які викладено у зрозумілій та простій для батьків формі. В процесі проведеного опитування батьки оцінювали рівень основних набутих навичок дітей з основних сфер розвитку по 100 бальній системі, у відповідності до нормотипової дитини.

У результаті експерименту можна відзначити покращення стану психофізичного розвитку дітей: помітні зміни відбулися у мовленнєвій, комунікативній, психомоторній, самообслуговуючій сфері, що є значним прогресом та вагомим показником самостійності дитини.

Встановлено покращення усіх показників психофізичного розвитку, однак процес соціалізації вимагає необхідності подальшого впливу та допомоги дітям з аутистичними порушеннями.

Експеримент доводить, що розроблена програма, висвітлена у методичних рекомендаціях, позитивно впливає на динаміку розвитку дитини з аутистичним порушенням у дошкільному віці. Проте отримані позитивні результати досягаються шляхом кропіткої роботи батьків у процесі системних занять з дитиною. І тут важливо враховувати психоемоційну складову при проведенні навчання з дітьми. Адже такі діти потребують спеціальних психологічних налаштувань на заняття для відчуття себе в безпеці. Необхідно поступово ускладнювати завдання, формувати мотивацію та інтерес до навчання.

Для роботи з дітьми обираються спеціальні дидактичні ігри, які розвивають їх пізнавальні здібності. Дітей потрібно навчити поступово різним навичкам та вмінням: самообслуговування, елементарним навичкам комунікації, спілкування, мовлення, взаємодії з дорослим, соціальної поведінки та ін. З отриманих результатів ми можемо побачити, що педагогічна корекційна допомога може принести значні результати, якщо буде вчасно надаватися батьками вдома, бо основні навички та прості побутові речі дитина використовує у повсякденні своїй діяльності.

Тож, вчасно надані загальні методичні рекомендації для батьків з метою їхньої просвіти та обізнаності щодо перших ознак аутизму сприятиме ефективній корекційній роботі з дітьми з аутистичним спектром порушень в домашніх умовах. В Інтернеті чи в соціальних мережах є значна кількість літератури про дане порушення розвитку, але все викладено у складній для батьків термінології. Водночас, висвітлення інформації «простою» мовою у методичних рекомендаціях спрощує усвідомлення факту проблеми, сприяє вчасному та системному батьківському супроводі дитини.

Основні сфери розвитку: комунікативно-мовленнєва, пізнавальна, емоційно-вольова, психомоторна, самообслуговуюча, що впливають на процес соціалізації та забезпечуються на основі постійної корекційно-педагогічної та розвивальної роботи з аутистичними дітьми. Основними завданнями корекційно-педагогічної роботи є:

- підвищення загального рівня розвитку дитини;
- відновлення прогалин в її попереднього розвитку і навчання;
- розвиток недостатньо сформованих вмінь та базових навичок;
- підготовка дитини до адекватного сприймання навчального матеріалу, завдань у побутовому житті.

Метою корекційно-педагогічної роботи є розвиток навичок комунікації та взаємодії, мовлення, пізнавальної діяльності, психомоторики, навичок просторового та соціально-побутового орієнтування.

Основною ланкою в розвитку дитини є батьки та сім'я, оскільки сім'я – це мікросоціум, де формуються моральні якості дитини, її відношення до людей, уявлення, відносини між особистостями. Батьки – це перші вчителі, котрі можуть навчити основних та базових навичок дітей, закріплювати вдома пройдені заняття у спеціаліста тощо. Якщо існує гармонійна внутрісімейна атмосфера, то це вже розцінюється як позитивне, корекційно-розвивальне середовище для дитини.

Найголовніше в корекційно-педагогічній роботі є не виконання програм та інструкцій, а розвиток дитини, глибоке осмислене пізнання того, яка вона, дитина з особливим потребами, що її хвилює, чому вона радіє, через що ображається, які в неї потреби, нахили, чим цікавиться, чи розвинена в неї увага, що можна сказати про її пам'ять або мислення, уяву чи емоції, як всебічно вивчити таку дитину, щоб допомогти їй розкрити закладені природою здібності – це те, що допоможе дитині на нелегкій життєвій дорозі.

Отримані результати експериментального дослідження доводять, що програма, висвітлена у методичних рекомендаціях, позитивно впливає на динаміку розвитку дітей з аутистичним спектром порушень у дошкільному віці. Так як експеримент проводився на незначній кількості дошкільників (у зв'язку з епідеміологічним станом та війною в Україні), потребує продовження експериментальної діяльності та апробація розроблених матеріалів із залученням більшої кількості дітей до експериментальної групи.

Література:

1. Литвяк Д. М. Корекційно-розвивальні методики для роботи з дітьми з аутизмом. Чернігів, 2020. 78 с.
2. Нікольська О. С. Аутизм. Київ: Знання, 2003. 120 с.
3. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.
4. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: Вища школа, 2004. 289 с.
5. Посохова І. І., Конопляста С. Ю. Дослідження проблеми дитячого аутизму // Дефектологія. – 1997. - № 4. – С. 25-26.
6. Рождественська М. В. Синдром органічного аутизму у дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. – 2002. - № 2. – С.46-49.
7. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ: Вища школа, 2009. 178 с.
8. Шульженко Д. І. Навчально-методичний посібник для дистанційного навчання. Київ: Вища школа, 2021. 230 с.
9. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутичними порушеннями. Київ: Вища школа, 2010. 207 с.

УДК 379-056.2

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ІНКЛЮЗІЇ

*Трапезнікова Н. В.,**Супрун М. О.*

У статті представлено аналіз процесу соціалізації особливих дітей в інклюзії, як важливого напрямку корекційної педагогіки. Розкрито альтернативи його впровадження в корекційно-виховний процес соціалізації дітей в інклюзії. Необхідно акцентувати увагу на гуманних підходах та співпраці з однолітками, як дієвий метод організації дітей, на прикладі конкретної роботи групи продовженого дня та важливість співпраці з однолітками.

Ключові слова: соціалізація, аутизм, інклюзія, співпраця з однолітками.

The article presents an analysis of the socialization process of special children in inclusion, as an important direction of correctional pedagogy. The alternatives of its implementation in the correctional and educational socialization process of children in inclusion are revealed. It is necessary to focus on humane approaches and cooperation with peers, as an effective method of organizing children, on the example of the specific work of the extended day group and the importance of cooperation with peers.

Key words: socialization, autism, inclusion, cooperation with peers.

Розлад аутистичного спектру (РАС) – це розлад нервової системи, що характеризується труднощами соціального спілкування, повторюваною поведінкою та обмеженням інтересів. Соціалізація є вирішальним аспектом розвитку дитини, і діти з аутизмом часто стикаються з проблемами в цьому відношенні. Інклюзія, коли діти з особливими потребами навчаються у звичайних класах разом зі своїми однолітками, стає все більш популярним підходом для дітей з аутизмом. Однак для того, щоб це було успішно, важливо розуміти унікальні потреби цих дітей у соціалізації.

Соціалізація для дітей з аутизмом може бути складною через їхні труднощі з соціальною комунікацією та взаємодією. Ці діти можуть важко зрозуміти соціальні сигнали та невербальне спілкування, що може призвести до непорозумінь і труднощів у формуванні стосунків з однолітками. Крім того, діти з аутизмом можуть мати певні інтереси та розпорядок дня, в якому вони знаходять комфорт, через що їм важко брати участь у групових заходах або адаптуватися до змін у навколишньому середовищі.

Соціалізація дітей з аутизмом в інклюзивних класах – складний і багатогранний процес, який вивчався багатьма дослідниками.

А. Душка, І. Недозим, К. Островська, О. Рибченко, А. Супрун, В. Тарасун, Д. Шульженко, Т. Скрипник, О.Ферт та ін. – одні із науковців у цій галузі, які провели дослідження процесу соціалізації дітей з аутизмом в інклюзивних класах.

В інклюзивних класах створюються умови для включення занять для спілкування однолітків (однолітків) з дитиною-аутистом, їх навчають, як привернути увагу дитини з аутизмом, як надати їй допомогу, як навчити її грати і займатися спільною діяльністю. Вважається, що навчання підлітків є ефективним для дітей з аутизмом у віці від 3 до 14 років з точки зору розвитку навичок спілкування, навичок міжособистісного спілкування, здатності ділитися, грати та продуктивно взаємодіяти з підлітками в природному середовищі, серед іншого.

Учитель впевнений і переконаний, що кожна дитина може досягти успіху. Створюється розвиваюче середовище, змінюються підходи та методи навчання залежно від того, на що здатна дитина. Учитель допомагає цінувати та поважати різні думки та допомагає дітям виробити правильну соціальну поведінку з однолітками. Він або вона заохочує дітей будувати стосунки з іншими на основі поваги.

Під час занять з підлітками учням з аутизмом необхідно постійно контролювати себе, щоб не засмучуватися і не допускати помилок, зберігати самоконтроль, зосередитися на позитивному спілкуванні з однолітками.

На думку Л. Виготського, характер виховання особистості повністю визначається соціальним середовищем, в якому вона росте і розвивається. Також вказано на великий виховний фактор дітей в організованому колективі з різним рівнем інтелектуального розвитку і співпраці з іншими дітьми, головне що діти працюють і навчаються бути в одній групі [1].

Л. Рибченко зазначила, що при входженні в колектив дитині зі спектром аутистичних порушень необхідно набути

функціональних навичок соціальної взаємодії та спілкування, необхідних для виживання в будь-якому соціальному середовищі. Уміння захищати свої права та честь, знаходити спільні інтереси з однолітками, співпрацювати та взаємодіяти з ними, а також уміння підтримувати тісні стосунки у суспільному житті поза школою. Усі ці навички необхідні для гідного життя в громадському житті та є передумовою для самостійного життя поза школою [6].

Дослідження показали, що діти з аутистичними проявами цікавляться та тягнуться до спілкування з однолітками - 40%, цей факт дає привід працювати над підвищенням соціалізації дітей залучаючи однолітків до співпраці. Для успішної соціалізації дітей з аутизмом методика «Співпраці з однолітками» виявилася дієвим інструментом для покращення спілкування та комунікації, успішності та отримання знань і навичок соціалізації дітей з аутистичними проявами.

Інтеграція дітей з аутизмом у звичайні класи може бути складною і вимагає значних зусиль як від дітей, так і від педагогів. Діти з аутизмом можуть відчувати стрес, тривогу та труднощі в адаптації до нового середовища, що може ще більше перешкоджати їх соціалізації. З іншого боку, вчителі також можуть зіткнутися з проблемами у створенні інклюзивного середовища в класі та в розумінні потреб кожної дитини. У деяких випадках може виникнути недостатня підготовка або ресурси для вчителів, що ускладнює надання необхідної підтримки дітям з аутизмом.

Інклюзія стає все більш актуальною в сучасному суспільстві, оскільки сприяє інтеграції дітей з особливими потребами в основні потоки суспільства. Це надає можливість дітям з аутизмом спілкуватися зі своїми однолітками, вчитися у них і розвивати соціальні навички, які вони можуть використовувати у своєму майбутньому житті. Крім того, інклюзія також допомагає зламати стереотипи та сприяти розумінню та прийняттю людей з аутизмом.

Співпраця з однолітками може бути ефективним методом соціалізації дітей з аутизмом. Цей підхід передбачає поєднання дітей з аутизмом з їхніми однолітками, що дозволяє їм працювати разом над проектами чи діяльністю. Це може допомогти розвинути соціальні навички, покращити спілкування та сприяти розвитку стосунків. Крім того, співпраця з однолітками також надає можливість дітям з аутизмом вчитися у своїх однолітків і практикувати соціальні навички в сприятливому середовищі.

Підсумовуючи, соціалізація є вирішальним аспектом розвитку дитини, і дуже важливо підтримувати соціалізацію дітей з аутизмом в інклюзивному середовищі. Але це потребує значних зусиль як від вихователів, так і від дітей, і важливо й надалі шукати шляхи поліпшення цього процесу. У майбутньому було б корисно забезпечити більше навчання та ресурсів для педагогів, щоб краще розуміти потреби дітей з аутизмом і підтримувати їх соціалізацію. Крім того, було б корисно продовжувати досліджувати та розробляти нові методи соціалізації дітей з аутизмом, такі як співпраця з однолітками, щоб зробити процес легшим та ефективнішим.

Соціалізація є ключовим аспектом розвитку дитини, і діти з аутизмом стикаються з унікальними проблемами в цьому відношенні. Інклюзія надає цим дітям можливість спілкуватися з однолітками та розвивати соціальні навички, але вона також створює проблеми як для дітей, так і для вихователів. Співпраця з однолітками може бути ефективним методом соціалізації дітей з аутизмом, оскільки дозволяє їм вчитися у однолітків і практикувати соціальні навички в сприятливому середовищі. Важливо продовжувати розуміти унікальні потреби дітей з аутизмом і знаходити шляхи підтримки їхньої соціалізації в інклюзивному середовищі.

Література:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений, Т. 6 - М.: Дефектология, 1969 с. 83—87
2. Супрун М.О., Висоцька А.В., Гладченко І.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навч. - метод. посіб. / - Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.

3. Тарасун, В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова ; за наук. ред. Тарасун В. В. – Київ : «Науковий світ», 2004. – 100 с.

4. Скрипник Т.В. Комунікативні функції дітей з аутизмом. Вісн. Одес. нац. ун-ту. Психологія. - 2009. - 14, вип. 18. С. 130-137

5. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок. Львів: Кальварія, 2010. 224 с.

6. Рибченко Л. К. Психологічні механізми створення педагогічних умов ефективної корекційної роботи з аутичними дітьми. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. № 32. ч. 2. С. 83-90.

УДК 376.42: 373.25

ВПЛИВ СЕРЕДОВИЩА СПІЛКУВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Якуба Л. С.

У статті представлений теоретико-практичний аналіз проблеми формування діалогічної компетентності дитини, а саме фактори впливу на цей процес батьків та фахівців.

Приділено увагу причинам, які можуть перешкоджати формуванню діалогу у дошкільному віці при наявності у дитини порушення інтелектуального розвитку, проаналізовано структуру комунікативно-мовленнєвої діяльності у сфері діалогічного спілкування. Зроблено акцент на використанні методу аналізу відеозаписів для визначення можливостей та бар'єрів соціального середовища дитини фахівцем спільно з батьками. Перспективою подальшого дослідження визначено розробку системного індивідуально-орієнтованого підходу в аналізі та визначенні базових аспектів, на які треба звертати увагу при проведенні психолого-педагогічної діагностики щодо проблеми формування діалогічної компетентності дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва компетентність, діти дошкільного віку, порушення інтелектуального розвитку, діалогічна компетентність, соціальне середовище.

The article presents a theoretical and practical analysis of the problem of the formation of a child's dialogic competence, namely the factors influencing this process by parents and specialists.

Special emphasis is put on the reasons that can prevent the formation of dialogue in preschool age when the child has a violation of intellectual development, the structure of communicative and speech activity in the field of dialogic communication is analyzed. Emphasis is placed on using the video analysis method to determine the opportunities and barriers of the child's social environment by a specialist together with parents. The prospect of further research is the development of a systematic individual-oriented approach in the analysis and definition of basic aspects that should be paid attention to when conducting psychological-pedagogical diagnostics regarding the problem of forming the dialogic competence of a preschooler with a violation of intellectual development.

Key words: communicative and speech competence, preschool children, intellectual development disorders, dialogic competence, social environment

Актуальність дослідження. Взаємодія під час діалогу є надважливою складовою всіх особистісно орієнтованих моделей навчання на сучасному етапі розвитку освіти. Вона дозволяє педагогу враховувати ті враження та уявлення, включати їх в процес навчання та виховання, а також орієнтуватися на пізнавальні запити дитини. Діалогова взаємодія є для дитини не лише способом спілкування, але й засобом пізнання світу й забезпечує дитині можливість виступати активним суб'єктом взаємодії з іншими людьми. [2, с.72]

Діалог з дошкільником з порушенням інтелектуального розвитку, викликає певні труднощі. Вони пов'язані з такими аспектами, як, з одного боку, своєрідністю формування психічних функцій, уповільненим сприйманням та обсягом усвідомлення дитиною отриманої інформації від іншої людини, наявністю у неї можливостей надати відповідь, обмеженість способів комунікації, тем спілкування, які б були зрозумілі та пов'язані з її інтересами, а також відповідали рівню її як інтелектуального, так і соціального розвитку. З іншого боку - важливими є ситуації спілкування, які забезпечуються соціальним середовищем дитини - референтними дорослими, через яких вона має можливість реалізовувати свої потреби. Великий вплив на успішність формування діалогічної компетентності мають саме особистісні та діяльнісні характеристики близьких дорослих, в першу чергу, батьків та/або осіб, які піклуються про дитину, а також вихователів, спеціальних педагогів. Цей факт вимагає більш детального дослідження та визначення факторів, які підлягають зміні та стають бар'єрами у формуванні діалогу, а також визначення можливостей референтних дорослих, які можуть стати підтримкою і сприяти формуванню діалогічної компетентності дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Категорія «діалогічна компетентність», яка, з нашої точки зору є складовою як комунікативно-мовленневої, так і соціальної компетентності особистості, є недостатньо

дослідженою щодо змісту, складових та умов її формування, зокрема що стосується дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Тлумачення понять «діалог», «діалогічна компетентність» дуже різноманітне і часто застосовується тільки до розуміння поняття як «можливість спілкуватися мовленням», виключаючи невербальну основу формування діалогу, якою дитина оволодіває ще у ранньому дитинстві.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених А. Варги, В. Гарбузової, В. Дружиніна, О. Захарова, О. Сіляєвої, В. Целуйко, Т. Яценко, Д. Боумрид, С. Броді, С. Ньюберга, Р. Селмана, А. Роє та інших наведено, що процес формування особистості дитини залежить від стилю виховання в родині, батьківського ставлення, стилю родинного спілкування.[3, с.4]

Проблемою навчання дошкільників діалогу займалися такі науковці та дослідники, як А. Богуш, Н. Гавриш, В. Захарченко, К. Крутій, Н. Луцан, В. Любашина, О. Ушакова. Проблемі формування діалогічної компетентності та використанню мовлення у діалозі як нормотипових дітей, так і дітей з порушенням розвитку присвячені дослідження Н. Авдимірець, Г. Блеч, Л. Галаєвської, О. Голоти, О. Мартіна, І. Михайлюк, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, І. Сухіної та ін. Але всі дослідження більше стосуються психолого-педагогічного впливу саме фахівців і замало уваги приділяється визначенню особливостей соціального оточення дитини у контексті формування необхідних сприятливих умов для процесу формування діалогічної компетентності дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Мета статті. Окреслити основні фактори впливу референтних дорослих, що дотичні до формування діалогічної компетентності дитини дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку, на процес її формування.

Виклад основного матеріалу. Базуючись на усвідомленні діалектичної єдності у розвитку біологічного і соціального впливу, не можна відкидати як несуттєве визначення ресурсів довкілля, в першу чергу

соціального середовища, до якого належать референтні дорослі. Можна звернутися до ідей Л. С. Виготського, який відзначав, що джерело психічного розвитку слід шукати не в дитині, а в її стосунках з дорослим. Як відзначає О. Горецька: «відповідно до цієї позиції, соціальний світ і дорослі <...> є органічно необхідною умовою її людського розвитку». [3, с.12]. Потребують дослідження та означення ті фактори, які впливають безпосередньо на створення системи знань та умінь маленької дитини, формування навичок, та можливість їх застосування у нових умовах. Основу цього процесу становлять формування діалогічних навичок в першу чергу у спілкування з батьками, і отже, є потреба у визначенні саме їх особливостей спілкування.

Дошкільник з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо у випадках помірному та тяжкого ступеню порушення, які обумовлюють значне відставання у розвитку як пізнавальної сфери, так і соціальної та комунікативної, у віці 3-6 років має дуже обмежений арсенал жестових, мімічних засобів, та мовленнєвих можливостей, які дають змогу до підтримання діалогу тільки на емоційно-побутовому рівні. На процес діалогу впливає сформованість у дитини соціальної компетентності, яка пов'язана з умінням аналізувати комплексну систему «людина-ситуація» для того, щоб адекватно ввійти, «вписатися» в міжособистісний контакт із урахуванням значущих мотивів комунікації. Що стосується дитини з ППР, то вона має неабиякі складнощі з умінням прочитувати і розуміти експресивну інформацію ситуації спілкування, постійно орієнтуючись на учасників комунікації. Встановлення контакту з партнером під час діалогу часто здійснюється дивними способами, наприклад, штовханням, або смиканням, яке зазвичай не сприймається партнером та приводить до завершення ситуації діалогу ще на першому етапі, не формує необхідне вміння і має наслідком втрату дитиною бажання ініціювати взаємодію.

У закладі дошкільної освіти Г. Блеч визначені такі процеси, що сприяють розвитку мовлення, основної складової діалогічної компетентності, як: спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових та пізнавальних

інтересів, сюжетно-рольових та театральних ігор, занять з малювання, ліплення, конструювання, ручної праці, ознайомлення з навколишнім, математики, індивідуальної корекційної роботи тощо. [1, с.19] Але й вдома, під час спільної діяльності дорослого та дитини, потрібно підтримувати та закріплювати ті навички, які сформувалися під час цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, а це не завжди легко.

Якщо звернути увагу на партнера по діалогу у родинному середовищі, то, незважаючи на те, що батьки завжди поряд з дитиною, мають знання про її особливості поведінки, але часто не мають змоги трактувати їх. І за допомогою фахівця вони здатні оцінити власні можливості, звички, набути необхідний обсяг спеціальних знань.

Можна визначити цей процес через своєрідний трикутник (дитина-батьки-спеціальний педагог), де роль спеціального педагога – це саме визначення використання існуючих можливостей та подолання бар'єрів під час діалогу батьків з дитиною, які можуть сприяти формуванню діалогічної компетентності дошкільника.

Доречно спиратися на такі складові оцінки діалогічної взаємодії:

- особистісні характеристики батьків з точки зору участі у діалозі: «налаштованість» на дитину, толерантність до помилок, швидкість реакції та відповіді на звертання дитини, рівень вимог до неї;

- особливості володіння батьками вербальними та невербальними засобами спілкування та їх якість;

- підтримка вербального спілкування на доступному для дитини рівні: розуміння її можливостей як сприйняття вербальної інформації, усвідомлення, так і її відтворення, мотивації дитини до предмету спілкування.

Для того, щоб отримати інформацію для оцінки у сфері спілкування, найбільш ефективними з дошкільниками з ППР, з нашої точки зору, є метод спостереження за відеозаписом. Хочеться привернути увагу до такого методу як PICCOLO, розробленому на основі досліджень британських вчених.

Метод структурованого спостереження та аналізу відеозаписів “Parenting interactions with children: Check list of observations Linked to outcomes” (PICCOLO) дозволяє проаналізувати особливості та якість взаємодії батьків з дітьми під час спільної гри, містить контрольний список спостережень, пов’язаних із результатами. Автори пропонують використовувати його з дітьми віком від 10-47 місяців, що охоплює переддошкільний та молодший дошкільний вік, але, враховуючи той факт, що реальний вік розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняється від нормативного, і мету використання цього методу для визначення бар’єрів зі сторони дорослих, доцільність його використання повинна бути оцінена фахівцем в залежності від індивідуального рівня розвитку дитини. Розробники пропонують його для використання спільно зі батьками дитини фахівцями різних напрямків: соціальними працівниками, спеціалістами з розвитку дитини, вихователями та лікарями-психоневрологами.[5] Таким чином, цей інструмент є міждисциплінарним. Дослідження британських учених доводять більшу ефективність програм із залученням відео у порівнянні з програмами, що побудовані на консультативній чи освітній практиці без використання відеозаписів [4, с. 230]

Аналіз відеозаписів є найбільш адекватним для вивчення процесів, що відбуваються в діаді дитина-дорослий тому, що дозволяє вивчити всі невербальні прояви за рахунок можливості багаторазового перегляду та залучення кількох експертів. Відеозаписи можуть використовуватися як для діагностик, так і для подальшої корекції взаємодії дорослого та дитини.

Для дослідження використовуються відеозапис (6-10 хв) вільної гри матері або батька з дитиною. При аналізі спеціальний педагог зосереджує увагу на поведінці дорослого, що підтримує пізнавальну, комунікативну та ігрову діяльність дитини. Параметри, за якими аналізуються дії дорослого: «Позитивне налаштування», «Чуйність», «Заохочення», «Навчання». Вони використовуються для обговорення характеристик взаємодії дорослого з дитиною при подальшій роботі. Спільне спостереження (відеозапису) та

подальше обговорення дозволяє збудувати партнерські стосунки фахівця з родиною, випрацювати спільне бачення на можливості дитини, зрозуміти, наскільки батьки компетентні у особливостях спілкування з дитиною, чи розуміють вони причини її поведінки, чи сприяють вони формуванню у дитини потреби у мовному спілкуванні та практичному оволодінню мовленням як засобом комунікації, а також сприяють самоаналізу власної поведінки батьками та створенню у майбутньому доступних шляхів побудови діалогу з дитиною.

Висновки. Процес формування діалогічної компетентності у дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку має відмінності від такого ж самого процесу у дитини з нормотиповим розвитком та іншими порушеннями розвитку. У спеціальному закладі дошкільної освіти він реалізується у напрямі формування мовленнєвої діяльності як складової діалогічної компетентності, ґрунтується на особистісно зорієнтованій парадигмі спеціальної освіти. Але окрім цього потрібно враховувати такі фактори впливу, як родинне середовище, і в першу чергу, якість спілкування з дитиною її батьків. Спеціальний педагог має можливість допомогти батькам у визначенні можливостей та бар'єрів розвитку дитини та становлення діалогічної компетентності дитини не тільки шляхом консультування, а і методом спільної оцінки та випрацювання потрібних підходів у створенні необхідного розвивального середовища у родині і закладі освіти.

Література:

1. Блеч Г. О. Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 8. С. 18-26.
2. Голота Н. Діалогічна взаємодія в освітньому процесі закладу дошкільної освіти як умова ефективного розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1, No. 3, 2022, pp. 70-79.
3. Горецька О. В. Г Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : монографія / Олена Горецька. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 231 с.
4. Скляньська О. В. Вивчення та корекція взаємодії батьків з дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку за допомогою аналізу відеозаписів. *Науковий вісник Херсонського державного університету Випуск 1. Том 2. 2018р. ст.229 – 233.*

5. Lori A. Roggman, Ph.D., Gina A. Cook, Ph.D., Mark S. Innocenti, Ph.D., Vonda Jump Norman, Ph.D. Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO™) Tool. [Електронний ресурс]: BROOCES.URL: <https://brookespublishing.com/product/piccolo/>

УДК 376.1[004.921

**ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ «BOARDMAKER» ДЛЯ
ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ДІТЕЙ
З ООП В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
(з досвіду роботи)**

Яценко Н. М.

У статті висвітлюються рекомендації щодо організації корекційно-розвиткових занять в умовах дистанційного навчання. Висвітлені рекомендації як займатися з дітьми з особливими освітніми потребами в домашніх умовах. Представлена програма «Boardmaker», в якій представлено графічні комунікативні символи, які можна використовувати для створення матеріалів, інтерактивних ігор для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, дистанційне навчання, корекційно-розвиткові заняття, програма «Boardmaker».

The article highlights recommendations for organizing remedial-developed classes in distance learning. Recommendations on how to deal with children with special educational needs at home are highlighted. The Boardmaker program is presented, which presents graphic communicative symbols that can be used to create interactive game materials for working with children with special educational needs.

Key words: child with special educational needs, distance learning, corrective development, Boardmaker program.

Під час воєнного стану, коли звичні графіки проведення корекційно-розвиткових занять не завжди діють, не виходить систематично проводити зустрічі з дітьми, коли обставини та реалії звичного нам життя змінилися, всім доводиться відшукувати нові можливості і методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Адже, головним питанням є створення таких умов, щоб діти не втратили вже набуті навички, продовжували освітній процес та належним чином отримували допомогу. Запорукою налагодження процесу навчання стає тісна співпраця педагогів з батьками в нинішніх обставинах [1-3].

Фахівці нашого Інклюзивно-ресурсного центру налагоджують тісний контакт з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами, надаючи консультації та навчаючи батьків, як працювати вдома з дітьми, як перетворити побут в платформу для розвитку навичок для життєвої адаптації. Основними рекомендаціями для батьків є переконання, що займатися з дитиною це не важко, а навіть цікаво, що відсутність спеціальних дидактичних матеріалів не стане на заваді для продуктивної, розвиваючої роботи зі своїми дітьми. Фахівці навчають мам, як знаходячись на кухні, в кімнаті, використовувати посуд (розкласти виделки праворуч від тарілки, покласти серветку під виделку, поставити склянку перед тарілкою), фрукти та овочі (розкласти в тацю та кошик), крупи (вибрати боби з гречаної крупи), бобові (викласти квасолю по намальованій на папері змійці), прищіпки (начепити прищіпки за кольором на шкарпетки) тощо. Таким чином можна розвивати мілку моторику, навчати просторовому орієнтуванню, закріплювати узагальнюючі поняття, класифікувати предмети.

Щоб навчання та розвиток дітей були цілеспрямованими та послідовними, дотримуючись плану корекційно-розвиткових занять фахівці нашого центру надають матеріали батькам для роботи з дітьми, використовуючи програмне забезпечення «Boardmaker-7». Ліцензійну програму «Boardmaker», фахівці отримали, в ході навчання за програмою «Асистивні технології для інклюзивної освіти, яке проходило за підтримки фонду ЮНІСЕФ.

Програма «Boardmaker» – містить більше ніж 40 000 графічних комунікативних символів, які можна використовувати для створення матеріалів, інтерактивних ігор для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. За умов неможливості проведення планових занять можна створити та передати матеріали батькам для самостійної роботи в безпечному місці їх перебування. Програма «Boardmaker» дозволяє здійснити індивідуальний підхід до кожної дитини, зробити корекційно-

розвиткові заняття цікавими, а також урізноманітнити освітній процес для дітей з особливими освітніми потребами.

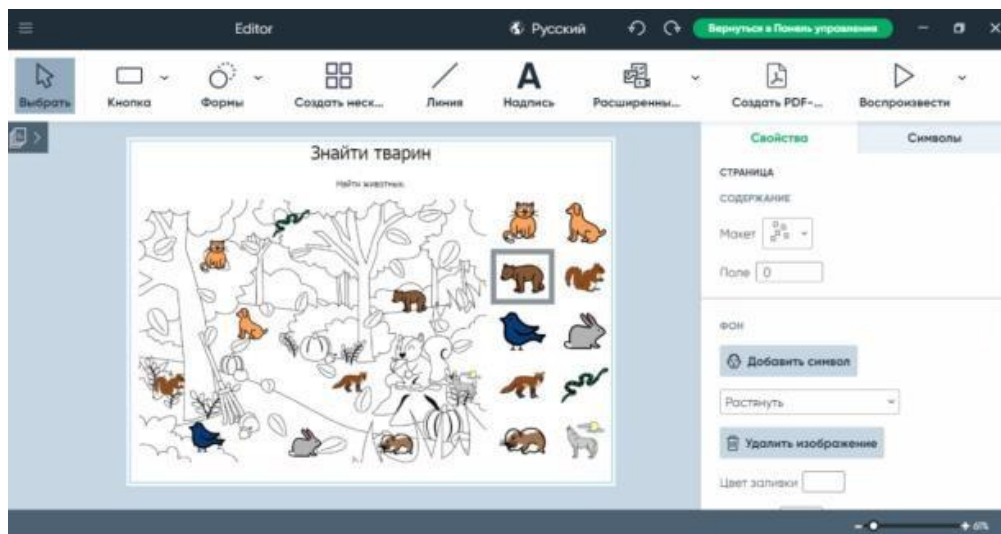
За допомогою програми можна розробити:

1. Картки-піктограми для альтернативного спілкування (вираження стану дитини, її потреб та бажань («Я хочу їсти, спати, пити, гратися») для дітей, які не можуть висловити свої потреби за допомогою мовлення.

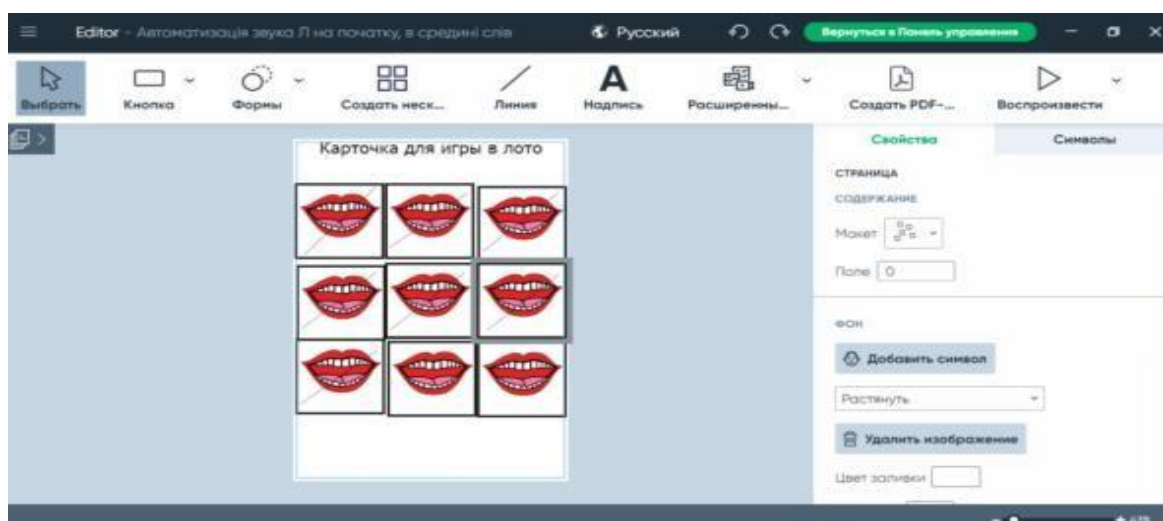
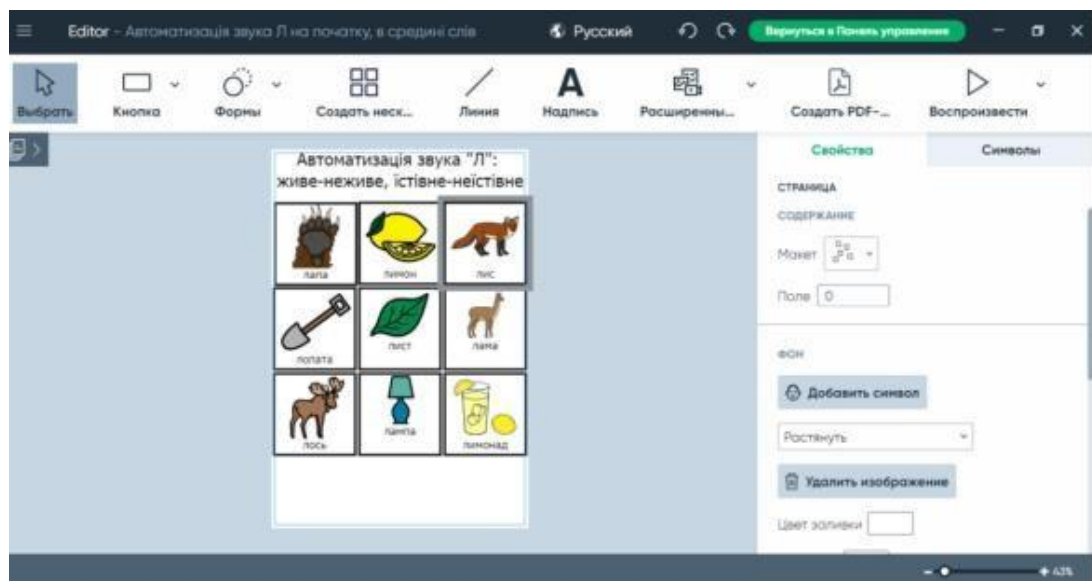


2. Дидактичні завдання за лексичними темами (пори року, сезонний одяг, тваринний світ тощо). За допомогою програми можна створити кольорові та чорно-білі малюнки, які доречно використовувати для закріплення матеріалу вдома – у вигляді розмальовок.





3. Різноманітні сортери для закріплення уявлень та понять, диференціації за категоріями, ознаками, властивостями предметів.

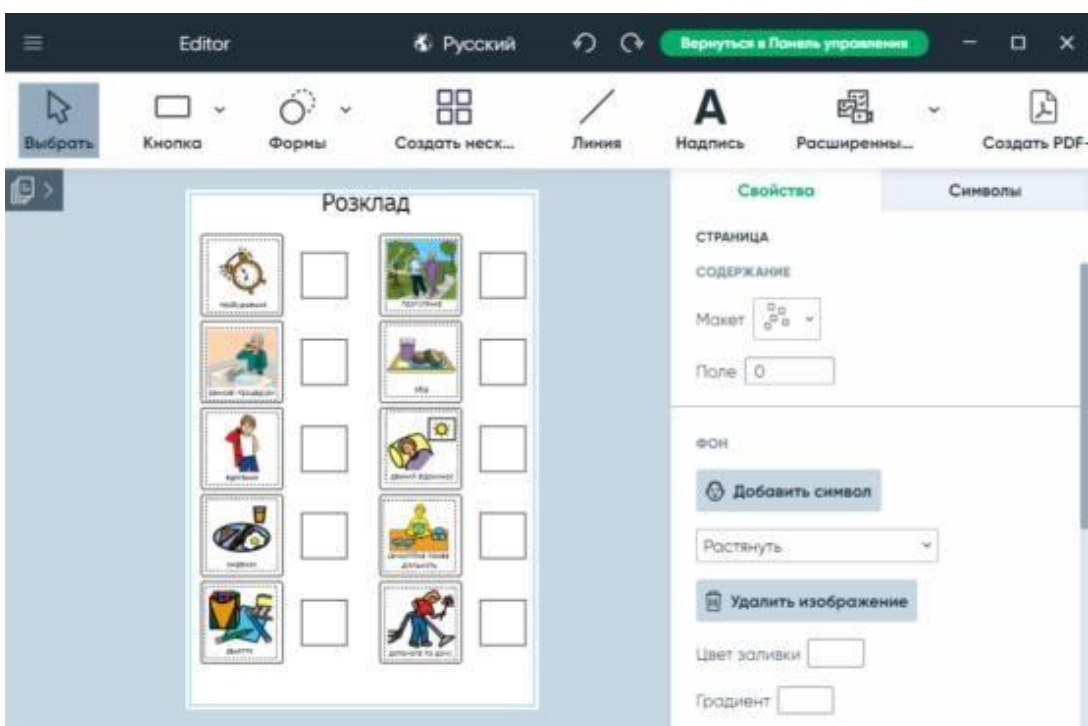


4. Доріжки для автоматизації звуків.

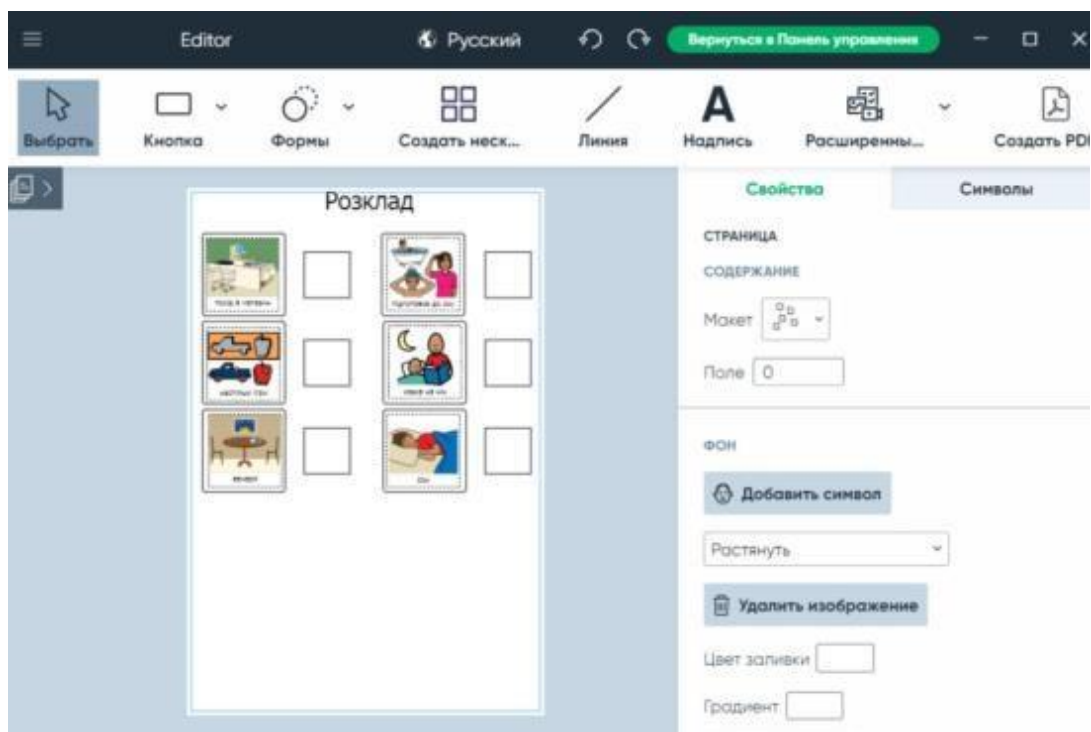


5. Візуальні розклади дня (режим дня) для дитини. Підтримка дитини з особливими освітніми потребами базується на щоденній буденності. Тому важливо створити для неї постійний розклад дня, який допоможе організувати не лише день дитини, але й її батьків.

Розклад обов'язково має містити звичні гігієнічні процедури, прогулянки, ігри, фізичну активність, побутові справи на кшталт походів до

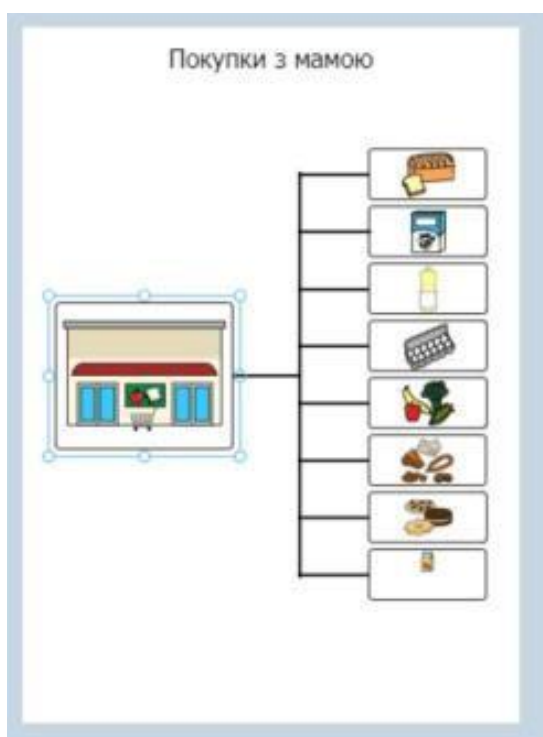


крамниці, прибирання, готування їжі, догляду за домашніми тваринами – усе те, до чого дитина звикла вдома.



Спланований розклад не лише створює стан передбачуваності для дитини, допомагає зняти її тривожність, але й дає підтримку психологічній рівновазі дорослого.

6. Чек-листи для походів в магазин з батьками.



Одним з важливих моментів підтримки дітей є – спільна праця, спільні ігри, спільні походи до магазину. Для цього ми створили візуального «помічника»: чек-листи, з якими похід до крамничок буде грою і допоможе дитині сформувати соціально-побутові навички та навички планування та орієнтування в практичній життєдіяльності.

7. Графосмужки для складання речень.



(Бабуся несе банку)

Відтак, батьки разом продовжують навчання вдома, закріплюючи уявлення, вміння та навички по вже знайомим темам, використовуючи новий наочний матеріал, а фахівці-консультанти Інклюзивно-ресурсного центру за допомогою програми «Boardmaker-7» забезпечують безперервність та системність освітнього процесу і координують роботу батьків вдома.

Література:

1. Franclin H. Silverman. Communication for the Speechless: An Introduction to Augmentative Communication for the Severely Communicatively Impaired.- Prentice Hall, 403 p.
2. Lloyd L.L., & Fuller, D.R. The role of iconicity in augmentative and alternative communication symbol learning. In W.I. Fraser(Ed.), Key issues in mental retardation research. London: Routledge.1990.
3. Fuller D. R., Lloyd L.L., Schlosser Ralf W. What do we know about graphic AAC symbols, and what do we still need to know about them?//Communication...naturally/- Toronto, Canada.1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Блеч Ганна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Гладченко Ірина Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Гульвачук Ольга Костянтинівна, магістр, Український державний університет імені Михайла Драгоманова

Дитяк Олена Іванівна, вчитель-логопед, фахівець ІРЦ №7 Подільського району м. Києва.

Ільяна Валентина Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, в.о. завідувача відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Каплієнко Анастасія Іванівна, кандидат. педагогічних. наук, кафедра загальної педагогіки та спеціальної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет.

Кравець Ніна Півлівна, доцент, доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

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

Марціновська Ірина Петрівна, кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мякушко Оксана Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Рібцун Юлія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Ситницька Ірина Броніславівна, студентка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, місце роботи - ЗДО №280 м. Києва, вчитель-дефектолог.

Супрун Дар'я Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної психології та медицини Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова.

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Тимощук-Федоришин Юлія Василівна, студентка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Трапезнікова Наталія Володимирівна, студентка 2 курсу, 2 МЗКСФ групи, Спеціальності 016. Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Українського державного університету ім. Михайла Драгоманова.

Трикоз Сніжана Валеріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Трофименко Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Чеботарьова Олена Валентинівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Чистобородова Катерина Вячеславівна, студентка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Якуба Леся Станіславівна, викладач кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.

Яценко Наталія Миколаївна, вчитель-логопед, фахівець-консультант «Інклюзивно-ресурсного центру Боярської міської ради».

ЗМІСТ

<i>Супрун М. О.</i> Слово вдячності академіку В. В. Засенку.....	4
<i>Чеботарьова О. В.</i> Діяльність відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні	6

РОЗДІЛ І

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
СУЧАСНОГО СТАНУ ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

<i>Блеч Г. О.</i> Використання мобільних ігрових додатків під час занять з розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами.....	18
<i>Гладченко І. В.</i> Ігрові форми організації математичної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку	25
<i>Дитяк О. І.</i> Логопедична робота в умовах дистанційного навчання для дітей з особливими освітніми потребами.....	33
<i>Каплієнко А. І.</i> Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи засобами дистанційного навчання.....	38
<i>Ситницька І. Б.</i> Особливості пізнавальної діяльності у дітей дошкільного віку зі спектром аутичних порушень	43
<i>Супрун Д. М., Супрун М. О.</i> Із історії становлення вітчизняної інклюзивної освіти.....	49
<i>Трикоз С. В.</i> Напрямки розвитку сприймання дітей з ООП у ранньому віці.....	58
<i>Чеботарьова О. В.</i> Освітні онлайн ресурси та засоби дистанційного навчання дітей з ООП в умовах кризових викликів.....	62

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

<i>Ільяна В. М., Трофименко Л. І., Мартинюк З. С.</i> Батькам дітей з особливими мовленнєвими потребами: актуальні питання та відповіді.....	70
<i>Кравець Н. П., Гульвачук О. К.</i> Вивчення словникового запасу старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями у процесі екскурсій.....	79
<i>Марціновська І. П., Супрун М. О.</i> Корекційно-розвивальна робота з підлітками з порушеннями психофізичного розвитку, що мають травму війни.....	85
<i>Мякушко О. І.</i> Технології розвитку соціального та емоційного інтелекту дітей з порушеннями інтелекту	91
<i>Рібцун Ю. В.</i> Формування міжпівкульної взаємодії як засіб психомовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями	101
<i>Супрун М. О., Чистобородова К. В.</i> Психічна ортопедія у спеціальній педагогіці	113
<i>Тимошук-Федоришин Ю. В.</i> Корекційно-педагогічна допомога дітям дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.....	117
<i>Трапезнікова Н. В., Супрун М. О.</i> Соціалізація дітей з розладами аутистичного спектру в інклюзії.....	125
<i>Якуба Л. С.</i> Вплив середовища спілкування на формування діалогічної компетентності дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку...	129
<i>Яценко Н. М.</i> Використання програми «Boardmaker» для проведення корекційно-розвиткових занять для дітей з ООП в умовах воєнного стану (з досвіду роботи).....	136
<i>Відомості про авторів.....</i>	143
<i>Зміст</i>	145

Наукове видання



**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 11

За редакцією О. В. Чеботарьової

І. В. Гладченко

Оригінал-макет І. В. Гладченко