

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Збірник наукових праць



Випуск 12

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ**

**ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 12



Київ 2024

УДК 376.1 – 056.36(06)ББК 74.3я43
ТЗЗ

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, професор
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. 2024 р.***

ТЗЗ Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: Вип. 12 / За ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. – К., 2024 – 264 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, 2024

СЛОВО ВДЯЧНОСТІ АКАДЕМІКУ ВІТАЛІЮ ІВАНОВИЧУ БОНДАРЮ

Супрун М. О.

Нещодавно зустрів своє Славне 85-річчя. Дефектологічна спільнота України вітає Знаного в усьому світі Вченого в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології й пишається багаторічною співпрацею із нашим Вчителем і Колегою!



Бондар Віталій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Заслужений працівник народної освіти України, народився 20 жовтня 1938 року в с.м.т. Нова Водолага Харківської області.

Як наголошує доктор психологічних наук, професор Д. І. Шульженко, Віталій Іванович у 1960 році склав вступні іспити на дефектологічне відділення педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького (нині Український державний університет імені Михайла Драгоманова). Після закінчення інституту (1965 р.) його, як одного з кращих студентів і голову профкому залишають працювати на факультеті. Педагог-науковець невдовзі серйозно заявив про себе не лише в Києві, а й Шауляї (Литва), Німеччині, Чехії, виступивши з оригінальними педагогічними розробками з проблем трудового навчання учнів спеціальних навчальних закладів [2, с. 47]. Навчався в аспірантурі Науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР в Москві, де й захистив кандидатську дисертацію (1971 р.) на тему: «Влияние характера обучения на формирование двигательных трудовых навыков у учащихся младших классов вспомогательной школы». Дане дослідження мало велике значення для удосконалення змісту, організації та методики трудового навчання, формування

системи конкретних трудових умінь і навичок, розвитку технічної творчості, виховання культури праці, корекції та розвитку психічної сфери учнів. Результати дослідження у подальшому знайшли відображення у монографії «Психология формирования трудовых умений школьников» (1980 р., у співавторстві) і навчальних посібниках «Трудовое обучение во вспомогательной школе» (1981 р.) та «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984 р.).

У 1972 – 1974 роках Міністерством освіти України був відряджений на Кубу, де працював радником міністра освіти з питань дефектології. Повернувшись з Куби, В. І. Бондар працював доцентом кафедри олігофренопедагогіки, заступником декана, деканом дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. У стінах цього закладу вчений підготував докторську дисертацію на тему: «Розвиток теорії і практики професійно-трудоного навчання учнів допоміжних шкіл України (1917 - 1990 р.р.)». Це був вагомий внесок у теорію та історію української дефектологічної науки, який не втратив своєї значущості по сьогоднішній день.

У дисертації розкрито залежність якості навчання і виховання розумово відсталих учнів від поглядів учених-дефектологів і вчителів-практиків на їхні навчально-пізнавальні можливості, які на різних етапах розвитку дефектології і допоміжної школи змінювалися як у бік недооцінки, так і в бік перебільшення трудових можливостей учнів, що негативно позначалося на змісті програм, методах навчання і формах професійної підготовки учнів.

Як уже наголошувалось, особливим етапом у становленні вченого був захист докторської дисертації, присвяченої дослідженню теорії та історії трудового виховання у допоміжній школі. Результати дослідження В. І. Бондаря слугують концептуальним орієнтиром для розробки варіативних навчальних планів, програм і підручників для учнів допоміжної школи, а також для підготовки навчально-методичних посібників і рекомендацій для вчителів-дефектологів. Положення і висновки дисертації використані для удосконалення

структури системи професійно-трудового навчання з метою поліпшення соціально-трудової адаптації випускників допоміжної школи. Віталій Іванович проявив себе не лише послідовним дефектологом-пошукувачем, але й системним дослідником історії та філософії дефектологічної науки.

Після створення в Україні Академії педагогічних наук, В. І. Бондаря обрано першим директором Інституту дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України), з 1993 по 2009 роки, де він підготував плеяду талановитих українських вчених-дефектологів, які продовжують наукові дослідження теорії та історії корекційної педагогіки, спеціальної психології, методик викладання навчальних дисциплін в школах для дітей з особливостями психофізичного розвитку. Як слушно зазначає учень академіка, професор В. А. Гладуш, учні В. І. Бондаря знаменують собою потужну наукову школу, що охоплює різні галузі дефектологічної науки [1, с. 55].

Зазначимо, що упродовж п'ятнадцяти років під його керівництвом Інститут спеціальної педагогіки НАПН України досяг значних успіхів і одержав визнання провідного в Україні та за її межами наукового центру з проблем психолого-педагогічної діагностики, корекційного навчання, виховання учнів. Зміцнився кадровий потенціал інституту, відкрито нові наукові підрозділи, встановлено та розвинуто міжнародні зв'язки і наукове партнерство з вченими-дефектологами Росії, Білорусі, Казахстану, Канади, Голландії, Польщі та інших країн.

На думку професора Д. І. Шульженко, серйозним науковим досягненням В. І. Бондаря і творчого колективу Інституту став науковий пошук і розробка нової методології корекційної спеціальної педагогіки освіти, на засадах якої створено «Концепцію спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки та перспективу», «Державний стандарт спеціальної освіти» та «Концепцію реабілітації дітей-інвалідів і дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями» [2, с. 48]. У проекті

закону України «Про спеціальну освіту» та названих документах і матеріалах обґрунтовано необхідність перегляду історичного підходу як до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту підготовки учнів до майбутнього самостійного дорослого життя, так і до державних органів, суспільства і педагогічної громадськості з метою посилення інтересу до потреб спеціальної освіти.

В. І. Бондар значно збагатив зміст і обсяг поняття «соціальна зрілість», яке розглядає з точки зору не тільки зовнішніх проявів особистості, а й її внутрішніх якостей, що стають визначальними у процесі взаємодії суб'єкта і середовища. Основними показниками соціальної зрілості особистості, на його погляд, виступають: рівень сформованості морально-етичних якостей, які характеризують ступінь усвідомленості соціальної активності та розуміння її проявів у різних видах діяльності; рівень розвитку мотивації соціальної активності, ступінь оволодіння спеціальними знаннями, вміннями й навичками як необхідними компонентами соціально-трудової зрілості, рівень розвитку творчої самодіяльності, ініціативи, відповідальності, цілеспрямованості тощо.

Професор Д. І. Шульженко зазначає, що здобутки вченого становлять понад 250 наукових праць, присвячених різноманітним аспектам навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку [2, с.49] Це монографії, підручники, посібники, наукові статті, опубліковані у вітчизняній і зарубіжній пресі. Як уже зазначалося, загальне значення визначення отримали такі праці: «Психология формирования трудовых умений учащихся» (1980 р.); «Трудовое обучение во вспомогательной школе» (1981 р.); «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984 р.); «Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності» (1988 р.); «Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи» (1996 р.); «Фізика: Підручник для 8 класу допоміжної школи» (2002 р.); «Фізика та побутова хімія: Підручник для 9 класу допоміжної школи» (2003 р.); «Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці» (2005 р.); «Історія олігофренопедагогіки» (2007 р.); «Фізика: Підручник для 7

класу допоміжної школи» (2008 р.).

У процесі роботи над вибором змісту навчальної програми та підручників з фізики бралось до уваги сучасне наукове розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини, її інтеграції в суспільство.

Обіймаючи посаду директора Інституту спеціальної педагогіки НАПН України В. І. Бондар приділяв велику увагу розвитку міжнародних зв'язків у галузі спеціальної освіти. Він був ініціатором наукового партнерства Інституту спеціальної педагогіки НАПН України з Українським центром засобів розвитку Коледжу імені Грента Маюкена та Університетом провінції Альберти (Канада), Академією спеціальної педагогіки (Польща), з якими підписано угоди про співпрацю, зокрема, організацію щорічних міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій в галузі дефектології.

Перейшовши у лютому 2009 року на роботу до Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на посаду професора кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології, В. І. Бондар продовжував активну експериментально-пошукову діяльність в якості директора Науково-дослідного центру інклюзивної освіти ІКПП.

На етапі становлення інклюзивної освіти, на думку В. І. Бондаря, не можна механічно переносити досвід інших країн без врахування специфіки соціально-психологічних чинників, зокрема, етнопсихології кожного регіону України, рівня готовності суспільства до спільного навчання дітей з психофізичними порушеннями та здоровими однолітками у школі. Ефективність інклюзивної освіти залежить не лише від фахової підготовки спеціалістів-дефектологів, але й значною мірою від ставлення до неї суспільства.

Ознайомлення із життєвим шляхом та науковим доробком академіка Віталія Іванович Бондаря дає підстави для ствердження, що його постать займає знакове місце в когорті сучасних вчених-дефектологів як України так і світової дефектологічної спільноти. Діапазон ідей вченого заслуговує на творче

осмислення і використання як його сучасниками так і прийдешніми поколіннями дослідників.

Література:

1. Гладуш В. А. Внесок академіка В. І. Бондаря та його наукової школи в теорію та історію спеціальної педагогіки та психології / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. - №24, С.55-60.
2. Шульженко Д. І. Віталій Іванович Бондар / Внесок викладачів кафедри психокорекційної педагогіки у розвиток історії вітчизняної корекційної освіти: навчальний посібник / за редакцією І. П. Колесника, Г. С. Піонтківської. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С.47-55.
3. Супрун М.О. Педагогіка: підручник. – К.: Аксіома, 2018. – 400 с.

ЛАБОРАТОРІЯ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ (ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС)

Хохліна О.П.

Лабораторію олігофренопедагогіки створено на базі однойменної лабораторії Інституту педагогіки АПН України. Її співробітниками на той час були В. Бондар, І. Єременко, М. Козленко, Г. Мерсіянова, Л. Вавіна, Л. Ступнікова, О. Хохліна, Н. Кравець. Очолила роботу лабораторії О. Хохліна, яка здійснювала надалі наукове керівництво дослідженням комплексних тем підрозділу інституту. В 90-х роках у складі лабораторії розпочали свою працю А. Висоцька, К. Ардобацька, С. Трикоз, Л. Ярова.

Зусилля лабораторії впродовж 90-х років спрямовувалися на дослідження найважливішої для дефектологічної науки та практики проблеми навчання та корекції порушень психофізичного розвитку дітей у спеціальних освітніх закладах. У плані зазначеної проблеми досліджувалася комплексна та багатоаспектна тема «Виховання у розумово відсталих учнів готовності до самостійної праці на основі посилення корекційної та політехнічної спрямованості навчання» (О. Хохліна, В. Бондар, І. Єременко, М. Козленко, Г. Мерсіянова, Л. Вавіна, Л. Ступнікова, Н. Кравець, А. Висоцька). Зокрема, вивчалася пропедевтика формування готовності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійної праці (І. Єременко), формування у них комунікативних умінь як передумови виховання готовності до самостійної праці (Л. Вавіна, Н. Кравець, А. Висоцька). В. Бондар досліджував організаційно-педагогічні шляхи удосконалення професійної підготовки школярів з порушеннями інтелектуального розвитку на основі посилення корекційної та політехнічної спрямованості навчання. Г. Мерсіянова здійснювала вивчення теми «Підвищення якості професійної підготовки учнів допоміжної школи на основі їх виробничого навчання». Проводилося також дослідження корекційної спрямованості їх трудового навчання (О. Хохліна) та професійно-прикладного фізичного виховання (М. Козленко). У плані зазначеної комплексної теми

вивчалася корекційно-розвивальна спрямованість навчання школярів з порушеннями інтелекту елементарних природничо-географічних знань (Л. Ступнікова).

Слід зазначити, що в цей час значні зусилля співробітників були спрямовані на розробку нового змісту навчання та його організаційно-методичного навчання у спеціальних школах України. Тому результати дослідження комплексної теми знаходили відображення у підготовлених співробітниками навчальних програмах, підручниках, а також навчальних посібниках. Протягом 1994-1997 років опубліковано нові програми для допоміжних шкіл з професійно-трудового навчання (швейна справа) (Г. Мерсіянова, 1994), з народних промислів (Г. Мерсіянова, 1994), з української мови (Л. Ступнікова, Л. Вавіна, 1995), з предмета «Природа і людина» (Л. Ступнікова, Т. Ульянова, 1996). У цей час видається значна кількість навчальних програм для шкіл інтенсивної педагогічної корекції, авторами яких є співробітники лабораторії: з української мови для початкових класів та 5-9 класів (Л. Вавіна, 1994), з математики, рідного краю, ритміки, трудового навчання для початкових класів (Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, 1995), з трудового навчання для 5-9 класів (Г. Мерсіянова, О. Хохліна, 1995), з фізичної культури (М. Козленко, 1995) та оновлені програми з української мови (1-4 класи), української мови та літератури (5-9 класи) (Л. Вавіна, 1997).

Матеріали дослідження використовувались і при розробці нових підручників та навчально-методичних посібників. Протягом зазначеного періоду виходять з друку нові підручники для допоміжної школи: «Українська мова: 2 клас» (Г. Мерсіянова, 1994); «Буквар» (Л. Вавіна, 1995); «Букварь» (Л. Вавіна, 1995); «Фізика: 8 клас» (В. Бондар, 1996), «Читанка: 2 клас» (Н. Кравець, Є. Кривенчук, 1996). Видається низка посібників, присвячених навчанню мови, мовлення та письма в учнів різних класів допоміжної школи та розумово відсталих шкіл для глухих. Їх авторами є Л. Вавіна та Н. Кравець (1994, 1995, 1996, 1997, 1998), Л. Ступнікова (1994). Опубліковано також посібники з

швейної справи для 5-6 класів (Г. Мерсіянова та ін., 1995), про посилення професійної спрямованості фізичного виховання учнів 5-9 класів (М. Козленко, 1996), з корекційної спрямованості трудового навчання дітей із затримкою психічного розвитку (О. Хохліна, 1995), а також «Пропедевтична основа формування готовності до навчання у допоміжній школі» (І. Єременко, 1997), «Організація навчальної діяльності учнів молодших класів допоміжної школи в умовах внутрікласного диференційованого навчання» (Н. Кравець, 1997).

У 1996-2000 роках співробітники лабораторії працювали над дослідженням комплексної теми «Психолого-педагогічні основи розвитку усвідомленості учбової діяльності у розумово відсталих школярів», яка також вивчалася у плані проблеми корекції розвитку дитини. Поставлена проблема вперше стала предметом спеціального її дослідження на різному навчальному матеріалі (мова і читання – Н. Кравець, Л. Вавіна; математика – К. Ардобацька; трудове навчання – О. Хохліна, Г. Мерсіянова; фізкультура – М. Козленко). У плані визначеної теми вивчалися також питання диференційованого навчання у допоміжній школі (І. Єременко), формування учбової діяльності, її структурних компонентів (О. Хохліна, Л. Ярова, М. Козленко), формування знань (Г. Мерсіянова, І. Єременко, К. Ардобацька, Н. Кравець, С. Трикоз). Метою дослідження було визначення педагогічних засобів формування у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку усвідомленості учіння, використовуючи можливості організації, змісту та методики різних навчальних предметів у допоміжній школі. За матеріалами проведеного дослідження підготовлено значну кількість праць. Найзначнішими серед опублікованих з цієї проблеми є монографія «Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку» (О. Хохліна, 2000), посібники «Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови» (Н. Кравець, 1999), «Система фізичного виховання молодших школярів» (М. Козленко та ін., 1999), «Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів

допоміжної школи» (О. Хохліна, Г. Мерсіянова, О. Глоба, 2002). Матеріали проведених досліджень знайшли відображення і в підготовлених співробітниками та поданих до друку навчально-методичних посібниках: «Корекційна спрямованість трудового навчання у допоміжній школі» (О. Хохліна), «Розумовий розвиток учнів молодших класів школи інтенсивної педагогічної корекції у процесі трудового навчання» (О. Хохліна), «Корекційно-розвивальна робота в процесі трудового навчання учнів молодших класів школи інтенсивної педагогічної корекції» (О. Хохліна), «Усвідомленість учіння та її формування в процесі трудового навчання розумово відсталих учнів» (О. Хохліна, Г. Мерсіянова), довідник термінів зі швейної справи (Г. Мерсіянова).

У період дослідження зазначеної теми співробітники лабораторії не припиняли роботу над створенням нових підручників та навчальних програм для спеціальних шкіл. Так, вийшли з друку підручники для допоміжної школи: «Швейное дело: 5-6 класс» (Г. Мерсіянова та ін., 1999), «Читанка для 7 класу» (І. Єременко, Н. Кравець, О. Чекурда, 1999), «Українська мова: 2 клас» (Г. Мерсіянова, 2000), посібник «Зошит з письма і розвитку мовлення: 2 клас» (Л. Вавіна, Н. Кравець, 2000). Також публікуються нові програми з природознавства для допоміжної школи (Л. Ярова, 1999) та трудового навчання (5-9 класи) для шкіл інтенсивної педагогічної корекції (Г. Мерсіянова, О. Хохліна).

90-ті роки праці лабораторії олігофренопедагогіки характеризуються тим, що її співробітники беруть участь у розробці концепцій освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Так І. Єременком та В. Бондарем визначаються вихідні засади концепції їх навчання та виховання (1994), створюється концепція мовної освіти (Л. Вавіна, 1994, 1995), концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами (В. Бондар, Л. Вавіна та ін., 1995).

2000 рік є роком підготовки лабораторії до дослідження складної та провідної для реформування спеціальної освіти, її стандартизації проблеми удосконалення змісту навчання у допоміжній школі. Така робота була розпочата з розробки концепції державного стандарту освіти розумово відсталих дітей (О. Хохліна, М. Козленко, Г. Мерсіянова, В. Турчинська, 2000). Відповідно до плану науково-дослідної роботи інституту, з 2001 року лабораторія олігофренопедагогіки здійснює дослідження поставленої проблеми. У процесі роботи значна увага була приділена визначенню теоретичних засад удосконалення змісту шкільного навчання розумово відсталих дітей (О. Хохліна). На основі теоретичного аналізу проблеми та експериментального вивчення особливостей засвоєння учнями допоміжної школи знань з основних навчальних предметів, були з'ясовані можливості удосконалення змісту навчання з мови і читання (Н. Кравець), математики (1-4 класи) (К. Ардобацька), трудового навчання (1-3 класи) (О. Хохліна, Г. Мерсіянова), предмета «Природа і людина» (С. Трикоз), природознавства (Г. Блеч). З урахуванням отриманих результатів дослідження співробітниками підготовлено та подано до друку оновлені навчальні програми з цих предметів та низку підручників для допоміжної школи: з математики для 1 класу (К. Ардобацька, Г. Мерсіянова, М. Богданович); з трудового навчання для 1 класу (Г. Мерсіянова, О. Хохліна), з літературного читання для 10 класу (Н. Кравець), а також навчальний посібник «Зошит з математики для 1 класу допоміжної школи» (К. Ардобацька, Г. Мерсіянова, С. Трикоз). Крім цього вийшли з друку підручники для допоміжної школи нового покоління, розроблені в умовах реформування спеціальної освіти: «Швейна справа: 4 клас» (Г. Мерсіянова, Н. Альонкіна, 2001), «Швейна справа: 5 клас» (Г. Мерсіянова, 2001), «Фізика: 8 клас» (В. Бондар, Л. Гнатюк, 2002), «Книга для читання: 2 клас» (Н. Кравець, Г. Гуріна, 2002), «Фізика та побутова хімія» (В. Бондар, Л. Гнатюк, 2003), «Литературное чтение: 7 класс» (Н. Кравець, 2003).

У плані дослідження проблеми удосконалення змісту навчання у допоміжній школі в лабораторії була проведена значна робота по створенню системи оцінювання навчальних досягнень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та підготовці збірника «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку» (2002, за ред. О. Хохліної). У зв'язку з цим визначено теоретичні засади оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями розумового розвитку, відповідно до них розроблено загальні (О. Хохліна) та предметні критерії оцінювання (О. Хохліна (вступний розділ, трудове навчання), Н. Кравець (читання та українська мова), К. Ардобацька (математика), Г. Мерсіянова (трудове навчання), С. Трикоз (природа і людина). Розробка критеріїв оцінювання навчальних досягнень з інших навчальних предметів на основі визначених лабораторією теоретичних засад здійснили Л. Куненко (музика), І. Дмитрієва (образотворче мистецтво), Н. Грабовецька (охорона життя і здоров'я), М. Волошенюк (фізична культура). Орієнтовний комплексний тест оцінки стану фізичної підготовленості було підготовлено групою фахівців під керівництвом Б. Шеремета). О. Хохліною розроблені також критерії оцінювання навчальних досягнень учнів школи інтенсивної педагогічної корекції.

У лабораторії проведено також велику роботу по створенню творчого колективу для розробки Державного стандарту освіти для допоміжної школи. Концептуальні засади до стандартизації освіти у школах зазначеного типу, загальну характеристику базового навчального плану, наукове редагування підготовленого документу було здійснено О.П Хохліною. Співробітники лабораторії розробили стандарти з більшості освітніх галузей: Н. Кравець – «Мови і читання», К. Ардобацька – «Математика», С. Трикоз – «Людина і світ», О. Хохліна, Г. Мерсіянова – «Технології». У розробці базового навчального плану взяла участь Г. Гуріна (методист НМЦ середньої освіти МОН України). Для створення стандартів з інших освітніх галузей («Мистецтво», «Здоров'я і

фізична культура») були залучені викладачі вищих навчальних закладів України, що працюють у галузі дефектології (Л. Куненко, І. Дмитрієва, Б. Шеремет та ін.).

Важливе місце в науково-дослідній роботі лабораторії впродовж всього існування інституту відводилося дослідженню історичної проблематики, а саме темі історичного розвитку теорії і практики навчання учнів допоміжної школи в Україні (В. Бондар, В. Золотоверх), спрямованого на виявлення особливостей, тенденцій та етапів розвитку теорії та практики навчання у допоміжній школі. За матеріалами дослідження підготовлено та подано до друку монографію «Нариси з історії олігофренопедагогіки (1917-1945 рр.)». Ч.1.

Аналіз наукової продукції співробітників лабораторії протягом 1994-2003 років показав, що за результатами наукових досліджень в цілому ними опубліковано понад 300 праць. Серед них – 1 монографія, 14 підручників, 16 посібників, 15 навчальних програм, 6 концепцій та майже 250 наукових статей, тобто продукція як наукового так і практичного характеру, призначення якої – навчально-методичне забезпечення спеціальних шкіл України.

У лабораторії проводилася значна робота з упорядкування та підготовки першого в Україні дефектологічного словника (Г. Мерсіянова), що підготовлений та виданий Інститутом спеціальної педагогіки АПН України. До словника ввійшло понад 100 статей, підготовлених лише співробітниками лабораторії олігофренопедагогіки. Співробітники лабораторії здійснювали також наукове редагування матеріалів до журналу «Дефектологія» та збірника наукових праць Інституту спеціальної педагогіки АПН України, підготовлених науковцями та практиками.

Впродовж усіх років існування лабораторії, на замовлення НМЦ середньої освіти МОН України та інших установ, проводилася велика робота з наукового рецензування наукових та навчально-методичних праць, підготовлених до друку як науковцями, так і педагогами-практиками. У лабораторії склався також значний досвід рецензування та обговорення дисертацій на здобуття наукових

ступенів кандидатів та докторів наук, що надходять в Інститут спеціальної педагогіки АПН України на предмет захисту.

Особливим напрямком роботи лабораторії є підготовка наукових кадрів . Протягом десяти років у лабораторії підготовлено 1 докторську (О. Хохліна) та 14 кандидатських дисертацій співробітників, аспірантів чи пошукачів лабораторії (М. Супрун, С. Дубовський, Н. Гіренко, Л. Одіченко, О. Гаврилов, І. Татьянчикова, К. Ардобацька, Т. Білоус, В. Золотоверх, О. Вержиховська, О. Мамічева, В. Товстоган, К. Рейда, В. Ерніязова). Усі дисертації пройшли успішний захист. Наукове керівництво більшістю з захищених дисертацій здійснювали співробітники лабораторії (В. Бондар, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, О. Хохліна).

Важливим напрямком роботи лабораторії є пропаганда психолого-педагогічних знань. Її співробітники є організаторами та активними учасниками конференцій, семінарів, круглих столів, що проводяться за участю науковців та практиків. Співробітники на форумах різних рівнів виголошують доповіді з актуальних проблем навчання та виховання дітей з порушеннями розумового розвитку, у яких висвітлюються результати власних наукових досліджень. Вони також проводять консультативну роботу з учителями та вихователями спеціальних освітніх закладів, беруть участь у вирішенні проблем навчально-методичного характеру, беруть участь у педагогічних нарадах.

Співробітниками лабораторії традиційно проводилася лекційна робота зі студентами дефектологічних та інших факультетів вищих навчальних закладів і слухачами курсів післядипломної освіти з основних курсів корекційної педагогіки та спеціальної психології. Матеріали з різноманітних питань навчання та виховання дітей з порушеннями розумового розвитку, їх педагогічного забезпечення з урахуванням результатів здійснюваних в лабораторії наукових досліджень постійно висвітлюються на сторінках педагогічної преси України – у газетах «Освіта», «Освіта України», «Педагогічна газета», у журналах «Дефектологія», «Педагогіка і психологія»,

«Рідна школа», «Початкова школа», «Освіта і управління», «Трудова підготовка у закладах освіти», інших виданнях у різних регіонах України (Одеса, Херсон, Львів та ін.), у збірниках наукових праць та матеріалах конференцій.

Опубліковані праці співробітників лабораторії за 1994-2003 рр.

Підручники

1. Мерсіянова Г.М. Українська мова: Підручник для 2 класу допоміжної школи. – К.: Освіта, 1994.
2. Вавіна Л.С. Буквар для допоміжної школи. – К.: Перун, 1995.
3. Бондар В.І. Фізика: Підручник для 7 класу допоміжної школи. – К.: Освіта, 1996.
4. Кравець Н.П., Кривенчук Є.С. Читанка для 2 класу допоміжної школи. – К.: Освіта, 1996.
5. Єременко І.Г., Кравець Н.П., Чекурда О.Д. Читанка для 7 класу допоміжної школи. – К.: Освіта, 1999.
6. Мерсіянова Г.М. Українська мова: Підручник для 2 класу допоміжної школи. – К.: Освіта, 2000.
7. Мерсіянова Г.М., Альонкіна Н.П. Швейна справа: Підручник для 4 класу допоміжної школи. – К.: Форум, 2001.
8. Мерсіянова Г.М. Швейна справа: Підручник для 5 класу допоміжної школи. – К.: Благовіст, 2001.
9. Бондар В.І., Гнатюк Л.М. Фізика: Підручник для 8 класу допоміжної школи. – К.: Богдана, 2002.
10. Бондар В.І., Гнатюк Л.М. Фізика та побутова хімія: Підручник для 9 класу допоміжної школи. – К.: Богдана, 2003.

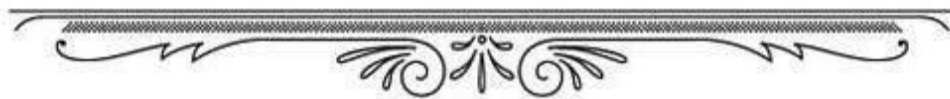
Монографії

1. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Педагогічна думка, 2000.



РОЗДІЛ І

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



УДК 376.1-056.36

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Блеч Г. О.

У статті висвітлюється програмно-методичне забезпечення з розвитку мовлення дітей дошкільного віку, наводяться змістові блоки освітнього напрямку та його складники. Представлена система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовленнєвої діяльності у дітей, напрями та етапи роботи.

Ключові слова: розвиток мовлення, програмно-методичне забезпечення, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

The article highlights the program and methodological support for the development of preschool children's speech, provides the content blocks of the educational direction and its components. The system of correctional and developmental training for the development of children's speech activity, directions and stages of work are presented.

Key words: speech development, software and methodological support, children with intellectual disabilities.

Вступ. Реформування освітнього простору спрямовано на забезпечення сприятливих умов навчання, виховання та розвитку усіх дітей з особливими освітніми потребами, розроблення змісту дошкільної освіти та розроблення інноваційних навчальних та розвивальних технологій в системі дошкільної та загальної середньої освіти. У зв'язку зі змінами нормативно-правової бази та гуманізацією відношень в освітньому просторі виникла необхідність розробки підходів освітньої та корекційно-розвивальної допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, що обумовлено зростанням їх чисельності у

спеціальних закладах освіти та закладах з інклюзивним навчанням. Розроблення програмно-методичного забезпечення навчання дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечить передумови опанування дітьми з порушенням інтелектуального розвитку сучасним змістом дошкільної освіти; сприятиме своєчасній адаптації дітей до соціального довкілля, формуванню їхніх життєвих компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Метою освіти дітей дошкільного віку є забезпечення гармонійного фізичного, психічного, розумового, духовно-морального розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до себе й світу, формування механізмів її соціалізації, творчого самовизначення та саморозвитку в різних умовах життєдіяльності. Формування мовленнєвої діяльності є основою розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями у дошкільному віці та провідним напрямом у Концепції дошкільної освіти.

Розвиток мовлення дитини – це процес оволодіння рідною мовою, що допомагає формувати вміння користуватися нею з метою пізнання довкілля, засвоєння досвіду, набутого людством, пізнання самої себе та саморегуляції, спілкування та взаємодії людей. Розвиток мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з основних складових загальної корекційно-виховної роботи в спеціальних дошкільних закладах та закладах з інклюзивним навчанням.

Як правило, недорозвинення мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлено раннім ураженням центральної нервової системи та специфічними особливостями функціонування психічних процесів. Пізнавальна пасивність, знижений інтерес до навколишнього, недостатній розвиток предметної діяльності негативно позначаються на формуванні потреби спілкуватися з дорослими. Внаслідок цього порушується природний механізм оволодіння мовою. Адже саме потреба у спілкуванні, зацікавлене емоційне ставлення до дорослого, бажання розуміти та у всьому наслідувати його – є

важливою психологічною умовою виникнення усного (вербального) мовлення у дітей. Мета роботи педагогів із розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в дошкільному закладі – сформувати потребу в мовленнєвому спілкуванні та практично оволодіти мовленням як засобом комунікації.

Відповідно, програмно-методичне забезпечення розроблено на основі Базового компонента дошкільної освіти та представлено за різними освітніми напрямками, одним з яких є «Мовлення дитини».

Змістовими блоками освітнього напрямку «Мовлення дитини» є «Розвиток мовлення», що містить такі складники: «Невербальні форми спілкування», «Розвиток дрібної моторики», «Формування лексичної сторони мовлення», «Формування фонетико-фонематичної сторони мовлення», «Розвиток зв'язного мовлення».

Змістовий блок подано у таблиці, що складається з двох колонок. У колонці «Зміст навчання та виховання» подано зміст навчання та виховання, у наступній колонці «Освітні завдання» уточнюються уявлення та знання, що необхідно формувати, розкривається головний напрям корекційної роботи, яка конкретизує, уточнює, коригує певні знання, стимулює навчально-пізнавальну діяльність і пов'язані з нею психофізичні процеси. Поданий змістовий матеріал орієнтовний і може варіюватися, залежно від індивідуального мовленнєвого розвитку дошкільника. Індивідуальні відмінності у розвитку мовленнєвих здібностей та можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлюють різні вимоги педагогів до своїх вихованців. Ця особливість є визначальною під час планування корекційної роботи з дошкільниками.

Зміст програмного матеріалу враховує загальні дидактичні принципи формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, а саме: науковість, системність, доступність, концентричність викладу матеріалу, повторюваність, єдність вимог до побудови системи навчання та виховання дітей дошкільного віку. Спеціальними принципами обрано: етіопатогенетичний, принцип

системності, комплексності діагностики та корекції порушень, корекційно-компенсаторної спрямованості, розвитку мислення, мови та комунікації.

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями передбачає комплексне вирішення низки завдань, основними з яких є виховання звукової культури мовлення, розвиток словникового запасу, формування граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

У системі дошкільного закладу провідна роль під час формування мовленнєвої діяльності дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку належить спеціально організованому навчанню (заняття з розвитку мовлення) та логопедичним корекційним заняттям. Заняття – основна форма роботи у дошкільному закладі. Кожне корекційно-розвивальне заняття має не лише специфічне завдання для відповідного до теми виду діяльності, але й мовне. Однак варто пам'ятати, що мовне завдання на таких заняттях не має виступати першочерговим, воно другорядне, тобто його треба вирішувати органічно (невимушено) в процесі діяльності, не відволікаючи дітей. Під час гри, недоречно вимагати від дитини постійного мовленнєвого супроводу, тому, що це акцентує увагу на мовленні, а не на виконанні ігрового завдання. Вчитель-дефектолог має керувати грою та допомагати в мовленнєвому оформленні ігрових дій і ситуацій. Спеціальне мовне завдання – складова занять із розвитку мовлення, які є частиною корекційно-розвивального навчання. При цьому варто використовувати словесні та наочні методи навчання, будувати заняття так, щоб переважало не навчальне, а ігрове завдання, де засвоєння матеріалу є умовою досягнення ігрового результату.

Розвиток мовлення і формування комунікативних здібностей у дітей має відбуватися у всіх видах діяльності, в повсякденному житті, а також на спеціальних логопедичних корекційних заняттях. Корекційна робота з розвитку мовлення здійснюється в процесі: спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових та пізнавальних інтересів (розвиток соціального напрямку мови, формування комунікативної потреби, оволодіння різними видами

комунікативних висловлювань); сюжетно-рольових та театральних ігор (активізація мовних засобів); занять із малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулювальна функція мови, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування та актуалізації уявлень зі словом); формування елементарних математичних уявлень, на заняттях із розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям, фізичного, музичного та сенсорного виховання; індивідуальної корекційної роботи (корекція порушень звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, слуху).

Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовленнєвої діяльності у дітей в дошкільному закладі представлена наступними напрямками та етапами роботи:

Пропедевтичний етап регламентує такі напрями роботи:

- налагодження невербального контакту з дорослим (емоційні вправи);
- розвиток зорового сприймання;
- розвиток слухового сприймання;
- розвиток фонематичних процесів.

Подальші етапи роботи з формування та розвитку мовлення, що відповідають першому, другому, третьому та четвертому рокам навчання, представлені у таких напрямках роботи: розвиток дрібної моторики; формування лексико-граматичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення (здійснює вчитель-дефектолог на заняттях із розвитку мовлення); робота з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення: постановка, автоматизація, диференціація звуків (здійснює вчитель-логопед); розвиток фонематичних уявлень, фонематичного слуху; розвиток слухового контролю, слухової уваги; формування елементарного звукового аналізу (здійснює вчитель-логопед та вчитель-дефектолог, вихователь). З урахуванням індивідуальних особливостей у мовленні дошкільників з інтелектуальними порушеннями, корекційний вплив, що здійснюється на пропедевтичному етапі, може бути продовжений і на подальших роках навчання.

Роботу з формування лексичної сторони мовлення та формування комунікативних навичок проводить вчитель-дефектолог під час групових занять. Теми рекомендовано співвідносити з порами року, із святами, подіями у житті дітей. Обов'язковою умовою організації навчання є створення умов для практичного застосування набутих знань, закріплення знань на заняттях із математики, малювання, ліплення, в іграх (дидактичних, рухових, сюжетно-рольових), тощо. На індивідуальних та підгрупових корекційних заняттях із розвитку мовлення вчитель-логопед здійснює роботу з формування звукової сторони мови. Вона спрямована на розвиток сприймання мовлення (мовленнєвого слуху, уявлення), мовно-рухового апарату (артикуляція, голос, мовне дихання) на формування вимови звуків і слів. Важливим етапом формування фонематичного сприймання є впізнавання немовленнєвих звуків (краплі води, дзвінок телефону тощо), розрізнення звукокомплексів, однакових за висотою, силою, тембром, розрізнення слів близьких за звучанням, диференціація складів і фонем. На цих заняттях формується кінестетична основа артикуляційних рухів, формуються мовно-рухові координації. Діти вчаться сприймати звук на слух, розпізнавати його в мовленнєвому потоці, чітко вимовляти в звукокомплексах, складах, словах, реченнях, віршах, розповідях. Вчитель-логопед акцентує увагу на розвитку фонематичного сприймання, здійснює корекцію порушень звуковимови. Вимоги змістового блоку спрямовують увагу вчителя на копітку та тривалу роботу над розвитком уваги, сприймань, пам'яті, здібностей до аналізу й синтезу та інших когнітивних процесів, над розвитком усного мовлення та лексичного запасу. Розвиток дрібної моторики здійснює вчитель-логопед на корекційних логопедичних заняттях, вчитель-дефектолог і вихователь – на інших заняттях. Розвиток дрібної моторики має велику корекційно-розвивальну спрямованість. Зазначається, пряма залежність стану мовлення від рівня оволодіння дій із предметами, можливостей спільної комунікативної діяльності з дорослим, засобами оволодіння діями з предметами, розвитку дрібної моторики рук. Дрібна моторика тісно пов'язана з

психологічним, мовленнєвим та інтелектуальним розвитком дитини. Під впливом корекційної роботи активно розвиваються вищі психічні функції, активізуються міжпівкульова та міжаналізаторна взаємодія. Розвиток дрібної моторики та зорово-рухової координації слугує передумовою до становлення усного й писемного мовлення, а також сприяє підвищенню пізнавальної активності дітей.

Висновки. Отже, розроблене програмно-методичне забезпечення з розвитку мовлення сприяє, перш за все, цілісності, гармонійності особистісного розвитку дитини. Це реалізовується згідно визначених напрямів, підходів, принципів, завдань та етапів роботи щодо розвитку мовлення дитини дошкільного віку.

Література:

1. Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: (навчал. посібник) / А.М. Богуш. - К.: Видавничий дім «Слово», 2009. – 344с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років: монографія / А.М. Богуш. – К.: Вид. дім "Слово", 2004. – 376 с.
3. Блеч Г. Формування мовленнєвої діяльності / Г. Блеч // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології / за ред. Т.В. Сак // Зб. наук. пр.: Вип.8. – Тематичний випуск «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». – Кіровоград; Імекс –ЛТД, 2013. – С.54 –59.
4. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С.В. Трикоз, Г.О. Блеч. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с. – (Інклюзивне навчання).
5. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна, Н.С. Бабій, Н.П. Цимбалюк, І.Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К., ІСПП імені Миколи Яремченка НАПН України, 2023. 438 с.

УДК 376-053.4-056.29:159.943.7-043.83](043.5)

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Вознюк У. Г.

У статті розглянуто основні підходи до формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Проведений психолого-педагогічний аналіз теорії і методики формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями опорно-рухового апарату показав необхідність упровадження в корекційний процес елементів відомих технологій реабілітації (методики М. Монтесорі, ерготерапії, сенсорної інтеграції, кондуктивної педагогіки А. Петью та ін.). Доведено, що особливої важливості при формуванні соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку, котрі мають порушення опорно-рухового апарату набуває зміщення уваги в корекційно-розвивальній роботі із практичних побутових компетенцій на набуття ними соціальних здатностей. Обґрунтовано важливість розв'язання цієї проблеми через представлення в структурі соціально-побутових навичок соціальної (пов'язаної зі сферою соціуму) та побутової (пов'язаної зі сферою традиційно-побутової культури) складових.

Ключові слова: навичка, опорно-руховий апарат, соціально-побутова навичка, порушення функцій опорно-рухового апарату, діти молодшого шкільного віку.

The article discusses the main approaches to the formation of social and everyday skills in children of primary school age with disorders of the musculoskeletal system. The psychological-pedagogical analysis of the theory and methods of forming social and everyday skills in children of primary school age with disorders of the musculoskeletal system showed the need to introduce into the correction process elements of known rehabilitation technologies (methods M. Montessori, occupational therapy, sensory integration, conductive pedagogy A. Petyo, etc.). It has been proven that the shift of attention in corrective and developmental work from practical household skills to their acquisition of social skills is of particular importance in the formation of social and household skills in children of primary school age who have disorders of the musculoskeletal system. The importance of solving this problem through the representation of social (related to the sphere of society) and household (related to the sphere of traditional and domestic culture) components in the structure of social and household skills is substantiated.

Key words: skill, locomotor system, social and household skills, impaired locomotor system functions, children of primary school age.

Вступ. Упровадження в Україні особистісно орієнтованої моделі освіти та технологій комплексної реабілітації в практику роботи навчально-реабілітаційних центрів, які відвідують діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, актуалізує нове бачення шляхів їхньої соціалізації, позаяк в молодшому шкільному віці закладаються основи для набуття самостійності, яка формується через оволодіння соціально-побутовими навичками. Розв'язання

проблеми опанування молодшими школярами соціально-побутовими навичками зумовлене запитом практиків початкової інклюзивної освіти, а також потребою створення з цією метою розвивального середовища навчально-реабілітаційного центру для успішної організації освітнього та реабілітаційного процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату достатньо висвітлені у спеціальній літературі. Зокрема, В. Войта (2003) визначає прогноз рухового розвитку дітей з церебральними моторними ураженнями, Л. Гриценко (2009) визначає шляхи корекції психосоціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з церебральним паралічем, А. Шевцов (2014) наводить методичні рекомендації фахівцям з приводу організації і впровадження інклюзивної форми навчання дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, Н. Климон (2012) визначає умови формування соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату засобами гри, Н. Кукса (2013) аналізує зміст відновлення функцій верхніх кінцівок в дітей з церебральним паралічем засобами предметного середовища, В. Ляшенко (2001) виявляє особливості формування життєвої компетентності дітей-інвалідів в центрах ранньої соціальної реабілітації/

У своїх працях В. Мартинюк (2012) наводить приклади застосування різних методик в реабілітації дітей із органічним ураженням нервової системи відповідно до засад доказової медицини, С. Миронова (2007) аналізує підготовку учителів до корекційної роботи в системі освіти дітей із вадами інтелекту, Л. Вавіна (2011) визначає специфіку психолого-педагогічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку і порушеннями опорно-рухового апарату,

Л. Саєнко (2009) наводить методичні рекомендації до проведення корекційно-відновлювальної роботи із дітьми з особливими потребами за методикою Марії Монтесорі, А. Шевцов (2016) наводить кваліфікаційну характеристику ерготерапевта в системі корекційно-реабілітаційної роботи,

О. Чеботарьова (2013, 2020) аналізує корекційно-реабілітаційний супровід молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату й особливості трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Аналіз та узагальнення результатів наукових і практичних досліджень із проблеми вивчення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату засвідчують спрямованість їх на формування особистості, здатної до саморуху й саморозвитку. Проаналізовані праці слугують важливим джерелом перспективного досвіду залучення дітей з особливими потребами до предметно-практичної діяльності. Водночас, методика формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату в умовах навчально-реабілітаційного центру не знайшла належного відображення на сторінках спеціальної літератури.

Мета статті – обґрунтувати основні підходи до формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Методи: аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення даних психологічної, педагогічної і спеціальної літератури – для визначення сутності поняття «формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату», порівняння й систематизація – для обґрунтування основних підходів до формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Текст статті. В сучасний період розвитку корекційної педагогіки і психології, існують різні теоретичні і методичні підходи до формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку, котрі мають порушення опорно-рухового апарату. При всьому цьому, «корекційна педагогіка і психологія ґрунтуються на положеннях особистісно зорієнтованої освітньої парадигми як концептуальної основи формування соціально-побутових навичок

у дітей молодшого шкільного віку, котрі мають порушення опорно-рухового апарату» (Чеботарьова, 2013, с. 17).

Дати орієнтир у реалізації завдань формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями опорно-рухового апарату покликаний Державний стандарт початкової освіти, де стверджується, що здобувач освіти «дбає про власний побут, задоволення власних потреб та потреб тих, хто його оточує» (Державний стандарт, 2018). Завдання з формування соціально-побутових навичок у молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату представлені в навчальній програмі «Соціально-побутове орієнтування» для 1-4 класів (Соціально-побутове орієнтування, 2014), а також в базовій програмі «Корекція розвитку» для 1-4 класів (Корекція розвитку, 2015). Вказані програми націлюють на досягнення молодшим школярем предметно-практичної компетенції як вагомого результату освітньої роботи. Важливим є положення про те, що взаємодія дитини із соціальною дійсністю (тобто дійсністю, пов'язаною з побутом) задовольняє важливі потреби саморозвитку: по-перше, задовольняє потребу в самореалізації (вираженні й ствердженні себе в соціальному просторі); по-друге, задовольняє потребу знайти у ній своє місце у соціальній дійсності.

У процесі формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату реалізуються засадничі ідеї таких наукових підходів – міждисциплінарного, особистісно-орієнтованого, системного, діяльнісного, компетентнісного та суб'єктного.

Так, розробка ефективної педагогічної технології формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку, котрі мають порушення функцій опорно-рухового апарату можлива в процесі реалізації системного підходу, спрямованого на «виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і можливостей дитини і їх використання в роботі педагогів-реабілітологів і батьків» (Кукса, 2013, с. 359).

Діяльнісний підхід забезпечує ознайомлення дітей із порушеннями

функцій опорно-рухового апарату з істотними властивостями об'єктів довкілля (побуту), трансформованими в узагальнені процесуальні уявлення, з якими в подальшому реабілітаційному процесі будуть пов'язуватися дії дитини, які перетворюються в соціально-побутову навичку. Якби в основі структурування змісту початкової освіти лежали види діяльності, це засвідчило б пріоритет діяльнісного, а не особистісно орієнтованого підходу. Згідно з концепцією Державного стандарту початкової освіти, точкою відліку в освітній роботі є дитина, а діяльність є контекстом, умовою її розвитку (Державний стандарт, 2018).

Компетентнісний підхід передбачає використання дітьми здобутих знань для розв'язання практичних завдань. Якщо за діяльнісного підходу практична діяльність, під час якої формуються соціально-побутові навички, є засобом формування знань і уявлень, то за компетентнісного – навпаки – здобуті знання стають засобом досягнення практичної мети, тобто зміни навколишньої дійсності. Інтеграція підходів дозволяє об'єднати здобуті знання в цілісну картину. Коли йдеться про компетентність, «маємо на увазі не тільки знання дитини, а й досвід у цілому – суб'єктивні уявлення особистості про життя не стільки пізнавального, скільки побутового плану, її емоційні переживання, практичні враження, звички, прояви тих чи інших відчуттів» (Гриценко, 2009, с. 82).

Важливою у процесі формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату є «суб'єктність самої дитини, яка виявляється в здатності поводитися незалежно, ініціативно, зі знанням справи, свідомо, відповідально» (Вавіна, 2011, с. 39). Втрата дитиною властивості суб'єкта позбавляє її сенсу буття, адже потреба виявити, показати себе, реалізувати свій потенціал. Звідси важливість суб'єктного підходу у формуванні соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Міждисциплінарний підхід в реабілітації дітей із порушеннями функцій

опорно-рухового апарату чітко усвідомлює В. Войта. На її думку, «вагомий вплив на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, її становлення як особистості мають полісиндромність та складна етіологія порушень функцій опорно-рухового апарату. Вони спричиняють багатоаспектність навчально-реабілітаційного процесу, а також мультивекторність корекційного медико-психолого-педагогічного впливу» (Войта, 2003, с. 12).

Охарактеризовані нами наукові підходи засвідчують необхідність обґрунтування методичних особливостей формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату на засадах комплексності, інтеграції і міждисциплінарності.

На мультидисциплінарних основах соціально-побутової реабілітації дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату наголошує дослідник Г. фон Фосс. Вчений зауважує, що «такі інтегральні та системні концепції, як методи А. Петьо і В. Козьяккіна, повинні бути співвіднесені з урахуванням вікових особливостей, виду і складності виду порушення функцій опорно-рухового апарату падаю з традиційними методами лікування за Войтом, Бобат, Кастильо Маралес, ерготерапією, сенсорною інтеграцією за Джин Айрес, музичною терапією, терапією за Монтессорі та ін.» (Шевцов, 2014, с. 58).

З урахуванням викладеного, до важливих методів соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату належать методики В. Козьяккіна, а також К. Семенової. Відомими є Бобат-терапія, Войта-терапія, ін'єкції ВоNТА, класичні методики кінетотерапії й сенсорна інтеграція. Подібного комплексного бачення дотримується В. Мартинюк, який зазначає, що «у дітей з важкими порушеннями функцій опорно-рухового апарату необхідно проводити корекцію не лише рухових порушень, але й супутньої коморбідної симптоматики. Реабілітація повинна бути спрямована на покращення соціальної адаптації дитини в навколишньому середовищі, на покращення спілкування, самообслуговування, дозвілля, відвідування освітніх та громадських закладів, підвищення якості

життя такої дитини» (Мартинюк, 2012, с. 102).

Науковець О. Чеботарьова визначає «необхідність глибокого та різнобічного розуміння сучасних світових тенденцій у впровадженні корекційно-розвиткових та реабілітаційних технологій з метою системного моделювання комплексного корекційно-реабілітаційного простору для формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату» (Чеботарьова, 2013, с. 18). Відтак, формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату має необхідність в використанні особливих форм організації освітнього середовища, яких не потребують діти із нормотиповим розвитком.

Однією з технологій, засобами якої стає можливим формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, є Монтессорі-терапія. Українська дослідниця Л. Саєнко обґрунтувала шляхи застосування цієї методики в корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми з ДЦП. Так, вона визначає розділ із навичок практичного життя найважливішим для дітей із ДЦП. Вона обґрунтовує доцільність підготовки середовища для учнів молодшого шкільного віку із ДЦП, зазначаючи при цьому, що його підготовка повною мірою залежить від психофізичних можливостей дитини. Модифікація класичного матеріалу проводиться залежно від типу рухових розладів у дітей (Саєнко, 2009, с. 8).

Важливим засобом формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату є працетерапія. Українська дослідниця Н. Кукса висвітлює організаційно-методичні особливості та можливості використання працетерапії для відновлення функцій рук у молодших школярів зі спастичними формами церебрального паралічу. Розроблена програма працетерапії реалізується за такими напрямками: соціально-побутова орієнтація; творчо-продуктивні види діяльності; самообслуговування; тематичні ігри-маніпуляції з предметами,

спрямовані на розвиток дрібної моторики; елементарні трудові операції. У процесі занять із формування чи удосконалення навичок самообслуговування Н. Кукса пропонує приділяти увагу таким здатностям дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату: прийому їжі; вдягання-роздягання; особистої гігієни. Окрім вказаного самообслуговування, дослідниця наполягає на формуванні навичок побутової орієнтації, які сприяють набуттю самостійності дитини у повсякденному житті. Цей напрям працетерапії передбачає навчання дитини: користування побутовими приладами; виконання повсякденної домашньої роботи (Кукса, 2013, с. 361).

Одним із ефективних методів формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату низка науковців (А. Шевцов та ін., 2016) вважає ерготерапію. Ерготерапію визначають як «занятійну терапію» або «лікування заняттями, зайнятістю». Це технологія реабілітації дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату через низку занять, спрямована на відновлення максимального рівня функцій та незалежності у різних життєвих аспектах. Зазначена технологія реабілітації, окрім лікувально-медичної складової, послуговується психолого-педагогічними інструментами для відпрацювання в дитини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату соціальних навичок, здійснення соціально-побутової адаптації, сприяє пристосуванню до життя та формуванню ціннісного ставлення до соціуму та побуту.

Особливої важливості при формуванні соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку, котрі мають порушення функцій опорно-рухового апарату, набуває зміщення уваги в корекційно-розвивальній роботі із практичних побутових компетенцій на набуття ними соціальних здатностей. Соціальна компетенція в молодшому шкільному віці включає «уміння співпрацювати; готовність спілкуватися з однолітками та іншими дітьми, дорослими; уміння адаптуватися в новій групі, колективі, незнайомих умовах» (Чеботарьова, 2020, с. 103). Педагоги та психологи розглядають соціальні

навички дитини як необхідну умову для досягнення нею емоційного комфорту.

В аспекті соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку, виділимо практичні розробки Н. Климон, яка пропонує використовувати з цією метою спеціальну систему ігор. Практичні рекомендації для дітей, що мають рухові порушення лише в області ручної моторики, частково можуть бути повністю використані в корекційній роботі з усім контингентом дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Вченою розроблена класифікація ігрових посібників для розвитку дрібної моторики в дітей із порушеннями ручної моторики, за їх призначенням і ступенем зростання складності корекційно-розвивальних вправ, а також для розвитку соціально-побутових навичок (навичок із догляду за собою, що відносяться до харчування, ручної праці, прибирання приміщення) і за мірою їх виконання (Климон, 2012, с. 14).

Слід враховувати, що сучасний молодший школяр із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, як і дитина із нормотиповим розвитком, «формує і розвиває свою власну природу, привласнює та створює предмети культури, обростає колом значущих для нього людей, проявляє себе перед ними та самим собою» (Миронова, 2007, с. 74). Виходячи з цього, можна прослідкувати поєднання положень всіх проаналізованих підходів у формуванні соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату, що забезпечує розвиток в них самоактивності, самопокладання, відповідальності, здатності самовизначатися в соціокультурному просторі відповідно до своїх вікових та психологічних можливостей; ціннісно ставитися до світів природи і культури, а також до оточуючих людей і самого себе.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, психолого-педагогічний аналіз теорії і методики формування соціально-побутових навичок у молодших школярів із порушеннями функцій опорно-рухового апарату актуалізує необхідність упровадження в корекційний процес елементів відомих

технологій реабілітації (методики М. Монтесорі, ерготерапії, сенсорної інтеграції, кондуктивної педагогіки А. Петьо та ін.). Вказаний вимір вимагає розв'язання цієї проблеми через представлення в структурі соціально-побутових навичок соціальної (пов'язаної зі сферою соціуму) та побутової (пов'язаної зі сферою традиційно-побутової культури) складових.

До перспектив дослідження можна віднести експериментальну перевірку ефективності визначених наукових підходів до формування соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Література.

1. Войта В. Прогноз рухового розвитку дітей з церебральними моторними ураженнями. Український вісник психоневрології. 2003. Вип. 2. С. 11–22.
2. Гриценок Л. І. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем (дошкільний і молодший шкільний вік). Київ: Духовна вісь, 2009. 240 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018р. №87. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
4. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі: методичні рекомендації фахівцям з організації і впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навч.-метод. посіб. / за ред. А. Г. Шевцова. Київ: Слово, 2014. 200 с.
5. Климон Н. Л. Формування соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату засобами гри: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2012. 20 с.
6. Корекція розвитку (базова): програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату / Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; уклад. О. В. Чеботарьова, Н. А. Іоганова. Київ, 2015. 56 с.
7. Кукса Н. В. Відновлення функцій верхніх кінцівок у дітей із церебральним паралічем засобами предметного середовища. Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, (18–19 квітня 2013 року, м. Суми): у 2-х т. / ред. кол.: А. І. Кудренко, Ю. О. Лянной, В. А. Косяк та ін. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. Т. 1. С. 358–363.
8. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації : дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2001. 236 с.
9. Мартинюк В. Застосування різних методик в реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи згідно з засадами доказової медицини. Український вісник психоневрології. 2012. Том 20, вип. 4 (73). С. 101-104.
10. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. 304 с.
11. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та затримкою психічного розвитку / за ред. Л.С. Вавіної. Київ: АТОПОЛ, 2011. 180 с.
12. Саенко Л.І. Методичні рекомендації до проведення корекційно-відновлювальної роботи з дітьми, що мають особливі потреби, за методикою Марії Монтесорі (з досвіду роботи

педагога з Монтессорі-терапії). Чернігів, 2009. 32 с.

13. Соціально-побутове орієнтування : навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; уклад. Н. А. Ярмола. Київ, 2014. 20 с.

14. Шевцов А.Г. Кваліфікаційна характеристика окупаціонального терапевта (ерготерапевта) в системі корекційно-реабілітаційної роботи. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць у 2-х томах. Вип. 7. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2016. Т. 2. С. 409–424.

15. Чеботарьова О.В. Корекційно-реабілітаційний супровід молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2013. № 3. С. 16–21.

16. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту: монографія. Київ: Симоненко О.І., 2020. 344 с.

УДК 376.352.04

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІМПРОВІЗОВАНОЇ МУЗИЧНОЇ ГРИ ЯК МЕТОДУ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Гладченко І. В.

У статті розкрито дидактичні основи розвитку музичних здібностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом використання імпровізованої музичної гри. На основі огляду наукових джерел стосовно проблеми визначено, що залученню дітей до музичної діяльності приділяється особлива увага. Розглянуто вплив музичного навчання на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, формування у них музично-естетичної свідомості та духовне становлення. Зазначено провідні труднощі впровадження імпровізованої музичної гри в освітній процес та стратегії їх подолання в умовах інклюзії.

Ключові слова: музика, музична діяльність, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, імпровізована музична гра.

The article reveals the didactic foundations of the development of musical abilities in children with intellectual disabilities through the use of improvised musical play. Based on the review of scientific sources on the problem, it is determined that special attention is paid to the involvement of children in musical activities. The influence of musical education on the development of children with intellectual disabilities, the formation of their musical and aesthetic consciousness and spiritual formation is considered. The main difficulties of introducing improvised musical play into the educational process and strategies for overcoming them in the context of inclusion are indicated.

Key words: music, musical activity, children with intellectual disabilities, improvised musical play.

Залучення до музики визначається одним з важливих шляхів естетичного виховання дитини, оскільки особливо сильно музика впливає на почуття, а через почуття на ставлення до явищ, які оточують [4].

Музичний розвиток розглядається як процес і результат розвитку музично-творчих здібностей учня, що виводить його на якісно новий рівень загальнокультурної діяльності [5].

Музична діяльність передбачає не тільки сприйняття музики, а й здатність дитини до виконавської діяльності на основі усвідомленого досвіду: спів, інструментальна гра, ритмічний рух. За допомогою співу, гри на музичних інструментах також можна розвинути іншу музичну здатність – уміння уявити й відтворити висоту музичних звуків у мелодії. Розвиток цієї здатності потребує розумових операцій: порівняння, аналізу, зіставлення, запам'ятовування – і,

відповідно, впливає не тільки на музичний, а й на загальний розвиток дитини.

Перетворення через музичне мистецтво загальнолюдських цінностей на особистісні, які мають прояв у життєдіяльності людини, стають тим ключовим моментом, який визначає значення музичного мистецтва у гуманістичному вихованні особистості [6].

Сучасність висуває до музичного навчання нові вимоги, зокрема:

- створення умов, надання шансу кожній дитині для пошуку та вияву індивідуальних для неї способів спілкування з музикою;
- творчий розвиток природної музикальності;
- вивільнення первинної креативності, створення умов для спонтанних творчих проявів;
- допомога у формуванні внутрішнього світу та самопізнання (емоційно-психічний розвиток та саморегуляція).

Наразі відомо, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку, окрім труднощів з опрацюванням мовлення та іншими нейрокогнітивними порушеннями, мають дефіцит сприйняття музики та ритму [2]. Це пояснюється недостатнім рівнем сформованості слухових, перцептивно-моторних навичок і навичок синхронізації. Під час музично-ритмічних занять у класі діти також зазнають труднощів з концентрацією та стійкістю уваги.

Вочевидь, музичний розвиток зумовлює унікальний вплив і на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями: формується емоційна сфера, удосконалюється мислення, діти починають сприймати красу в мистецтві та житті. Лише через розвиток емоцій, інтересів, смаків дитини можна долучити її до музичної культури, закласти її основи. Формування музично-естетичної свідомості в процесі музичної діяльності має вплив на подальший розвиток особистості та її духовне становлення [1; 3].

Міжнародний досвід (Constanti F., Jacob U., Pillay J., Oyefeso E. та ін.) вивчення впливу музикотерапії на розвиток дітей із порушеннями психофізичного розвитку також свідчить про ефективність такої взаємодії [8-12],

що має прояв у наступному:

1. Активізуються пізнавальні процеси (музична терапія та наочні ілюстрації позитивно впливають на формування стійкості уваги; музика й танець сприяють залученості, зосередженості та корегують поведінку в різних навчальних ситуаціях; музична терапія посилює зв'язок між мовленням і співом; ритмічні рухи в музиці допомагають розвивати моторику та дихання; улюблена музика може покращити настрій, увагу та загальну здатність до навчання).

2. Покращується соціальна взаємодія та самовираження (музично-ритмічна діяльність забезпечує комунікацію та самовираження; розширює можливості дітей, пропонуючи вибір і мотивуючи рухи).

3. Здійснюється індивідуальний підхід до навчання (музично-ритмічна взаємодія надає можливість зорієнтуватися на індивідуальні потреби. Її можна використовувати для структурування вправ, покращення пам'яті, оптимізації навчання).

4. Відбувається позитивний вплив на емоційно-вольову сферу (музика обробляється іншою зоною мозку, ніж мовлення, тому музичний супровід полегшує засвоєння інформації. Заняття музикою допомагають знайти альтернативу тривозі та дискомфорту).

5. Забезпечується інтеграція в процес навчання в класі (музика й танець - засоби, які суттєво впливають на результативність процесу навчання дітей з порушеннями інтелекту. Педагоги визнають ефективність цих засобів стосовно засвоєння знань і концентрації уваги, підвищення впевненості дитини в собі, поліпшення групової роботи).

У практиці музичного навчання впроваджуються елементарні інноваційні форми музичної імпровізації. В основі такої технології лежить спільна творчість, що поєднує в собі спів, ритмізоване мовлення, гру на дитячих музичних інструментах, танець, імпровізований рух під музику, озвучування віршів і казок, пантоміму та імпровізовану театралізацію. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку гра слугує засобом навчання, що сприяє розвитку

учня як цілісної особистості. Різні форми ігрової діяльності формують навички музично-ритмічної діяльності, сприймати, емоційно переживати музику, програвати різні ролі. Таким чином, ігрова діяльність забезпечує цілісний досвід навчання і можливості для розвитку музичної сприйнятливості та творчих здібностей учнів [7].

Музичну гру можна охарактеризувати як втілення у життя бажань, задоволення, успіхів і навчальних зусиль, метою якої є задоволення потреби дитини у сприйнятті навколишнього світу та свого «Я» шляхом засвоєння мови художніх образів. За допомогою різних видів музичної діяльності: сприйняття, виконання, творчості, педагог залучає дитину до процесу спілкування з музикою.

Використання під час музично-ритмічної діяльності імпровізованої музичної гри – це чудовий спосіб розвитку уяви та музичних здібностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі такої музично-ігрової взаємодії діти можуть проявити себе, навчитися відчувати музику, реагувати на неї та створювати свої власні мелодії.

Цей підхід спрямований на заохочення соціальних ігор і взаємодії. Наведемо ключові складові цього методу:

1. Стислий огляд:

- Метод імпровізованої музичної гри (ІМГ) – це стратегія, яка заохочує спонтанну музичну гру серед дітей. Її також можна використовувати в загальноосвітньому просторі, де взаємодіють діти з різним рівнем пізнавальної діяльності.

2. Методичні кроки:

- Привернення уваги: музика використовується для привернення уваги дітей і залучення їх до ігрової взаємодії.
- Створення очікування: Музика створює основу для взаємодії. Діти очікують залученості.
- Встановлення ігрового діалогу: Музика постає засобом спілкування та взаємодії.

3. Музично-дидактичні технології:

- Соціально-комунікативний підхід: реагування на зміни в ігровій поведінці дітей за допомогою музики та спілкування. Використання доступних засобів комунікації.

- Підтримка ініціативності та активності участі під час імпровізованої музичної гри: використання виразних музичних прийомів, щоб зацікавити дітей до здійснення доступних видів музично-ритмічної діяльності.

- Заохочення до відпрацювання навичок музично-ритмічної діяльності: використання музики для прояву творчості під час ігрової взаємодії.

- Завершення гри: використання музичних підказок, що сигналізують про закінчення вправи.

4. Значення для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку:

- Імпровізована музична гра інтегрується в інклюзивне середовище, у якому можуть брати участь усі діти: сприяє соціальній взаємодії, творчості та формуванню комунікативних навичок.

Під час музично-ритмічної взаємодії з використанням методу імпровізованої музичної гри включення спеціального інструментарію та реквізиту може посилити ефект. Вважаємо за необхідне надати орієнтовний перелік реквізиту для використання в ІМГ:

Прості ударні та шумові інструменти:

- Ручні барабани: Маленькі ручні барабани або тамбурини дають змогу дітям вивчати ритм і ритм.

- Шумові інструменти: маракаси, різноманітні шейкери, кабаці забезпечують слуховий зворотний зв'язок і стимулюють рухову діяльність.

- Дзвіночки: Бубонці або наручні дзвіночки додають чудового звукового ефекту.

Мелодійні інструменти:

- Ксилофони або металофони: спонукають дітей до відтворення та створення простих мелодій.

- *Boomwhackers*: легкі, порожні, кольорові пластикові трубки різної довжини, що при ударі видають різні звуки.

Предметні та наочні посібники:

- Шалики або стрічки: діти можуть рухати ними в такт музиці, посилюючи візуальний аспект.

- Ляльки: використовуються для створення ігрової взаємодії під час музичної гри.

- Картинки або сюжетні картки: візуальні образи, що мотивують та надихають на музичні теми або сюжети.

- Голос та перкусія тіла:

- Дослідження голосу: заохочення дітей видавати різні звуки своїм голосом.

- Перкусія тіла: плескання, тупання або постукування руками та ногами можуть бути ритмічними та веселими.

Уявний реквізит:

- Чарівні палички: можуть перетворювати звуки або створювати музичні заклинання.

- Скрині зі скарбами: уявні скрині (звичайні паперові або пластикові коробки), що наповнені музичними скарбами (наприклад, різноколірними шаликами, стрічками, дзвіночками тощо).

Звісно, добирати й адаптувати інструментарій та реквізити для проведення імпровізованої музичної гри необхідно з урахуванням інтересів, уподобань та рівня пізнавальних можливостей дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Варіанти імпровізованої музичної гри:

Музична історія. Діяльність педагога полягає в тому, що він починає гру, створюючи музичну атмосферу за допомогою відповідних інструментів або голосу. Потім долучаються учні, додаючи свої звуки та мелодії. Разом вони створюють унікальну музичну історію, яка може бути веселою, загадковою або

навіть сумною.

Музичні рухи. Діти починають рухатися під музику, виявляючи різні емоції та стани. Приміром, вони можуть танцювати швидко і весело під веселу мелодію або повільно та плавно під мелодію, яка викликає смуток.

Співанки для ранкових зустрічей. Навчання дітей розпочинається із простих пісень, які допоможуть встановити розклад дня і створити позитивну атмосферу. Також можна придумати пісні, пов'язані з повсякденними справами (як-от чищення зубів, одягання). Співанки про звичні дії можуть зробити їх приємнішими та більш привабливими для запам'ятовування.

Гра «Зоопарк інструментів». Діти ознайомлюються та мають змогу дослідити різні музичні інструменти. Цей сенсорний досвід є приємним і пізнавальним.

Гра на барабанах. Діти отримують можливість висловити свої почуття за допомогою гри на барабанах. Барабанні кола сприяють вивільненню енергії, отже, використовуються з терапевтичною метою.

Гра з шаликом. Різнокольорні шалики використовуються для вивчення руху, ритму та сенсорних відчуттів. Діти можуть махати, кружляти й танцювати з шаликами під музичний супровід.

Ритмічний мікс. Використання Body Percussion (тілесна перкусія), ритмічних вправ, вивчення різних ритмів за малюнками. Ритмічні вправи покращують координацію та підвищують концентрацію уваги.

Гра «Слухаємо та творимо». Діти за допомогою зорових, слухових та кінестетичних відчуттів малюють, танцюють, зображують доступним способом те, що відчувають від прослуховування певного музичного твору.

Отже, музика постає потужним інструментом для самовираження, спілкування та отримання задоволення, незалежно від інтелектуальних здібностей дитини. Водночас музично-ритмічна діяльність – провідна корекційно-розвиткова складова навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Метод ІМГ заохочує стихійну музичну гру та

базується на ключових компонентах: привернення уваги, створення очікування, встановлення ігрового діалогу та використання музичних технік. ІМР не потребує спеціальної музичної підготовки – це спонтанність і гра.

Однак, при впровадженні імпровізованої музичної гри в освітній процес в умовах інклюзивного навчання педагоги можуть зіткнутися з низкою труднощів. В таблиці 1 зазначено деякі з них і шляхи їх вирішення.

Таблиця 1.

Труднощі впровадження ІМГ в освітній процес та стратегії їх подолання в умовах інклюзії

№ з/п	Труднощі	Сутність проблеми	Шляхи (стратегії) вирішення
1.	<i>Відсутність впевненості або музичної підготовки</i>	Окремі педагоги можуть бути не впевнені у своїх музичних здібностях або не мати спеціальної підготовки	Зазначте, що ІМГ - це спонтанність і гра. Заохочуйте вчителів вивчати прості музичні техніки та поступово зміцнювати впевненість у собі. Моделюйте ІМГ під час семінарів, щоб продемонструвати її доступність
2.	<i>Обмеження за часом</i>	Щільний графік роботи освітньої установи може обмежувати час, відведений для занять музикою.	Інтегруйте ІМГ в поточний розпорядок дня. Це може бути коротке перехідне заняття, спосіб привернути увагу дітей або короткий музичний момент під час кола, зміна діяльності на уроці тощо.
3.	<i>Інклюзія дітей із порушеннями психофізичного розвитку</i>	Педагоги можуть замислитися над питанням, як адаптувати ІМГ для дітей з різним рівнем пізнавальних можливостей.	Додайте приклади адаптації: Спростіть музичну взаємодію для дітей із затримкою розвитку. Використовуйте візуальні підказки або жести водночас із музикою. Заохочуйте підтримку однолітків і співпрацю.
4.	<i>Керівництво класом</i>	Контроль за групою збуджених дітей під час ІМГ може бути складним завданням.	Встановіть чіткі очікування: Навчайте дітей сигналів для початку та зупинки музичної гри. Використовуйте наочні посібники (як-от музичний знак «пауза», «стоп») для позначення переходів.
5.	<i>Обмежені ресурси</i>	Не у всіх освітніх закладах є різноманітні музичні інструменти та матеріали.	Будьте винахідливі: Використовуйте повсякденні предмети (як-от дерев'яні ложки, пластикові контейнери) в якості імпровізованих інструментів.

			Співпрацюйте з батьками або членами громади, щоб придбати необхідні інструменти.
6.	Рівні залученості дітей	Деякі діти можуть відмовлятися брати участь або швидко втрачати інтерес.	Підтримуйте грайливість: Поєднуйте музику з рухом, реквізитами та розповідями історій. Спостерігайте за вподобаннями дітей і відповідним чином адаптуйте музичний зміст.
7.	Оцінювання та документація	Документування досвіду ІМГ для визначення цілей оцінювання може бути не враховано.	Слід додати ІМГ до наявної документації. Записуйте короткі відео- або аудіокліпи музичної взаємодії. Включіть спостереження за реакцією дітей під час ІМГ у портфоліо.

Отже, використання під час музично-ритмічної діяльності різних видів імпровізованої музичної гри сприяє формуванню та розвитку у дітей з інтелектуальними порушеннями музикального слуху, ритмічних навичок та творчого мислення. Вони також сприяють формуванню позитивного ставлення до музики та надихають до творчості.

Педагогам також слід пам'ятати, що труднощі – це можливість для зростання. Відтак необхідно створити сприятливі умови та облаштувати освітнє середовище для співпраці, де вчителі зможуть навчатися одне в одного й радіти тому, що вони займаються музикою зі своїми талановитими учнями.

Література:

- 1 Картава Ю.А. (2015). Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 3 (47), 274-281.
- 2 Коломійцева О.В. (2009). Психологічні особливості емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми: дис. канд. наук: 19.00.08. К., 255.
- 3 Квітка Н. (укл.). (2013). Програмно-методичний комплекс «Навчання музики дітей зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку». К., 82.
- 4 Кушка Я. (2007). Методика музичного виховання дітей. Навч. посібн. Вінниця : Нова Книга, 216.
- 5 Падалка Г.М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К. : Освіта України, 274.
- 6 Фоломєєва Н.А. (2001). Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.07. «Теорія і методика виховання». АПН України. Ін-т пробл. виховання. К., 22.
- 7 Cartagena, N. F. (2021). Developing musical sensitivity and creativity through various forms of play activities. Malaysian Journal of Music, 10(2), 74-89.

- 8 Constanti, F. A. (2015). Emotional effects of music therapy on children with special needs. J. Plus Educ. 12A, 178-183.
- 9 Hande, Vasudha and Hegde, Shantala. «Deficits in Musical Rhythm Perception in Children with Specific Learning Disabilities». 1 Jan. 2021 : 187-193.
- 10 Jacob, U. S., Pillay, J., & Oyefeso, E. O. (2021). Attention span of children with mild intellectual disability: Does music therapy and pictorial illustration play any significant role?. Frontiers in Psychology, 12, 677-703.
- 11 Music and Dance as Learning Interventions for Children with Intellectual Disabilities. (2013). Mediterranean Journal of Social Sciences, 4(10), 68. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/1157>
- 12 Viorel, A. (2017). Music Therapy for children with intellectual disabilities. Science, Education and Innovation in the Arts, 47-54.

УДК 373.2.035:316.772.4

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Демчишина Л. І.

У статті зазначені чинники успішної взаємодії логопеда з дошкільниками, котрі мають мовленнєві порушення. Окреслено умови, що сприяють формуванню у дітей потреби мовленнєвого спілкування.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, педагогічна діяльність, психологічна підтримка, розвиток мовлення, ігрова діяльність, розвиток дитини.

The article describes the factors of successful interaction between a speech therapist and preschoolers with speech disorders. The conditions that contribute to the formation of children's need for speech communication are outlined.

Key words: communicative interaction, pedagogical activity, psychological support, speech development, play activity, child development.

Актуальність. Тема комунікативної взаємодії з дітьми дошкільного віку залишається надзвичайно актуальною, особливо в умовах війни в Україні. Військові конфлікти можуть викликати стрес та тривогу у дітей, і ефективна комунікація з вчителем може допомогти їм впоратися з цими емоціями.

Педагоги мають велике значення у створенні сприятливого середовища для дітей, де вони можуть відчувати підтримку, розуміння та безпеку. Комунікація з дітьми є ключовим елементом їхнього розвитку та допомагає їм розуміти світ навколо себе, відчувати себе важливими та знаходити способи

вираження своїх почуттів та думок.

Психологічна підтримка: Діти дошкільного віку особливо чутливі до змін у соціальному середовищі. Комунікативна взаємодія з ними допомагає зменшити стрес, надає психологічну підтримку та створює відчуття безпеки та згуртованості.

Соціальний розвиток: Взаємодія з дорослими та однолітками розвиває соціальні навички, вчить спілкуватися та розв'язувати конфлікти.

Розвиток мовлення: Педагогічна взаємодія сприяє розвитку мовлення, розширенню словникового запасу та вмінню висловлювати власні думки та почуття.

Створення безпечного середовища: Педагоги повинні створити атмосферу довіри та безпеки, щоб діти відчували себе захищеними та спокійними.

Використання ігрових методів: Гра – основний спосіб комунікації з малими дітьми. Вона допомагає зняти напругу та стимулює активну участь у взаємодії.

Підтримка батьківського впливу: Важливо включати батьків у процес комунікації з дітьми, щоб забезпечити єдність підходів та підтримку вдома.

У сучасних умовах в Україні, де триває військовий конфлікт, педагоги спеціальних закладів стикаються з викликами, які вимагають особливої уваги та навичок у взаємодії з дітьми. Комунікативна взаємодія з дітьми дошкільного віку є ключовою складовою педагогічної діяльності, особливо в кризових ситуаціях.

Реалії сьогодення, під час яких діти втрачають своє базове відчуття безпеки, впливають на їхній настрій, емоційний стан, здатність навчатися та взаємодіяти з іншими. Тому щоденна робота педагогів покликана не просто забезпечити різнобічний розвиток дитини з урахуванням її пізнавальних інтересів, потреб та можливостей, а, в першу чергу, надати підтримку, насамперед, емоційну.

Успішність корекційної логопедичної роботи з дошкільниками багато в чому залежить від взаємозв'язку та наступності у роботі вихователя і вчителя-

логопеда. Це тандем, в якому кожна особа має власні, умовно кажучи, кермо, сідло та педалі (методи, форми, прийоми), але рухаються в одному напрямку, з однією швидкістю і до спільної мети, яка визначається точною, продуманою системою, суть якої полягає в інтеграції занять з розвитку мовлення у навчально-виховну діяльність.

Як було зазначено, у різновіковій групі дошкільного відділення виховуються діти з неоднорідними пізнавальними можливостями, порушеннями інтелектуального розвитку які ускладнені коморбідними розладами.

З 11 дітей дошкільного відділення 6 немовленнєвих дітей, двоє з функціональними (мовленнєвими) труднощами тяжкого ступеня прояву і троє діток з функціональними (мовленнєвими) труднощами помірною ступеня прояву.

Тому мета нашого тандему: створення ефективних передумов для всебічного розвитку дитини, забезпечення умов у формуванні потреб мовленнєвого спілкування та практичним володінням мовленням як засобом комунікації; забезпечення корекційно - розвиткових занять підтримкою відповідно до потреб і можливостей кожної дитини.

Оскільки всі діти різні і за віком, і за можливостями, і за пізнавальними інтересами, слід використовувати різні способи адаптації, що уможливають відповідну реакцію дітей на мовленнєву поведінку з урахуванням змін, які відбуваються під час комунікації. Наприклад: зміна темпу мовлення, сили голосу, повторення запитань, надання зразка або інструкції (одна дитина іде на зоровий контакт, реагує на звернене мовлення, вступає в діалог, а інша дитина, навпаки, - «закрита в своєму світі» і тому форми проведення заняття будуть різні). Важливо акцентувати корекційну роботу на сильні сторони дитини, створювати ситуації успіху.

На нашу думку, успішність комунікативної взаємодії з дітьми залежить від уміння налагодження та регулювання міжособистісних стосунків, керування ними, передбачати її результати та прогнозувати і моделювати зміни, які

відбуваються у дитини, а також від ряду психологічних, мимічних, мовленнєвих, рухових прийомів.

В корекційній роботі необхідно ставити досяжні цілі, які ефективно реалізуються через гру. Великий успіх досягається в роботі з дітьми по виправленню недоліків мовлення, якщо спеціальні заняття і вправи проводяться в ігровій формі.

У процесі гри у дітей виникає потреба в мовному спілкуванні, закріплюються мовні навички, одержані на логопедичних заняттях.

Під час занять важливо «гратися» артикуляційним апаратом (щічками, зубками, губками, язичком), носиком, повітрячком, пальчиками, ручками, виконуючи ряд артикуляційних, дихальних, голосових, кінезіологічних вправ, при цьому здійснюючи головні задачі, як комунікативні, так і мовленнєві.

Заняття проводяться як індивідуальні, так і групові. Під час групових занять діти вчаться більш комунікувати і з дорослими, і з дітьми коли найбільш ефективно відпрацьовуються ті способи співпраці, форми спілкування і відношення до інших людей, які слід прищепити дітям.

А індивідуальні заняття передбачають підготовку органів артикуляції, формування правильної вимови звуків, автоматизації звуків, розвивати рухливість артикуляційного апарату, фонематичні процеси.

Гра – найближчий і доступний вид діяльності для дитини-дошкільника. В грі дитина наслідує мовлення старших, їх поведінку, взаєностосунки, їх працю. В грі удосконалюється фізичний, розумовий і етичний розвиток дитини, удосконалюються його пізнавальні процеси: сприймання, пам'ять, увага, мислення і мовлення.

Мовні ігри допомагають більш ефективно здійснювати заходи для розвитку фонематичного слуху, закріплення правильної вимови звуків, виховання плавної мови. Під час ігор уточнюються, закріплюються поняття й уявлення дітей, розвивається їхня творча уява, мислення та мовлення.

І наостанок, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини,

використовую в своїй роботі такі ігри, які б забезпечували дитині психологічний комфорт, виконували навчальну функцію, сприяли б розвитку активності, самостійності, віри в свої сили, давали б можливість практично застосовувати знання.

Висновки. Комунікативна взаємодія з дітьми дошкільного віку в умовах війни в Україні є важливою складовою педагогічної діяльності, яка вимагає особливої уваги та навичок. Забезпечення безпеки, психологічної підтримки та розвитку у дітей соціальних та мовленнєвих навичок є важливим завданням для педагогів у сучасних умовах.

Література:

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н. Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с
2. Мачинська Н. Федорович А, Яремчук Н. Основи педагогічної майстерності : навч.- метод. посібник / упорядк. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2020. 286 с.
3. Паласевич І. Комунікативна компетентність вихователя дітей дошкільного віку. *Людинознавчі студії*/ ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім.
4. І. Франка, 2017. Вип. 4/ 36. с. 220 — 229.
5. Фенцик О. Педагогічна комунікація: практикум для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня магістр / Мукачєво: вид-во МДУ, 2019. с. 19, 43

УДК:375.1

ДОСЛІДЖЕННЯ ПИТАННЯ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ РЕТТА

Кисла О. П.

Рецензент: Чеботарьова О. В.

У статті висвітлено питання сучасного підходу щодо вивчення особливостей комунікативної діяльності дітей з синдромом Ретта. Окреслено шляхи корекційної допомоги, яка має бути комплексною та включати роботу медичних фахівців, психологів, педагогів, реабілітологів. Наголошено на важливості обрання відповідної стратегії розвитку навичок комунікації у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта.

Ключові слова: синдром Ретта, діти дошкільного віку, діти з особливими освітніми потребами, комунікація, комунікативний розвиток.

The article highlights the issues of the modern approach to studying the peculiarities of the communication activity of children with Rett syndrome. The ways of correctional assistance are outlined, which should be comprehensive and include the work of medical specialists, psychologists,

teachers, rehabilitation therapists. The importance of choosing an appropriate strategy for the development of communication skills in preschool children with Rett syndrome is emphasized.

Key words: Rett syndrome, preschool children, children with special educational needs, communication, communication development.

Втрата набутих навичок мовлення, соціальної комунікації та соціальної взаємодії на ранньому етапі розвитку дітей є одним з важливих діагностичних критеріїв синдрому Ретта (СР), що зустрічається майже виключно у дівчаток з частотою 1 на 10000-15000 випадків, хоча є поодинокі випадки у хлопчиків, та в подальшому призводить до важкого порушення інтелекту.

Розлад викликає неврологічну затримку розвитку, що виявляється у різноманітних порушеннях, таких як втрата цілеспрямованих рухів, набутого мовлення, апраксії, атаксії, дисфункціях дихання, м'язового тону та ін. Через тяжкий стан психофізичного розвитку, що обумовлений особливостями організації нервової системи осіб із СР, такі діти майже не включені в освітній процес в дошкільних закладах, а отже позбавлені різних форм навчання, що полягають в передачі досвіду під час наслідування та спілкування, соціальної взаємодії, становленні соціальних стосунків (L. Jobe, S. White), позитивних контактів з однолітками (K. Koenig, L. Scahill).

У своїх дослідженнях науковці (Л. Нойл, Б. Херберг та ін.) розкривають чинники, що ускладнюють соціалізацію дітей з синдромом Ретта, наголошують на важливості ранньої допомоги щодо розвитку та відновлення психомоторних, соціально-комунікативних навичок. Особливу увагу автори приділяють психокорекційній роботі з такими дітьми у періоді регресу, коли є тривалий дефіцит розвитку соціально-комунікативних навичок та взаємодії. Ступінь розвитку комунікативних навичок визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних інтересів, навичок соціальної взаємодії.

Вступ. Актуальність проблеми комунікації дітей з синдромом Ретта обумовлені значними труднощами у спілкуванні та взаємодії цих дітей з дорослими, батьками, що обумовлює значні бар'єри у їхньому навчанні, вихованні, розвитку та формуванні соціальних навичок.

Означена проблема висвітлена у низці міжнародних публікацій (J. Neul, B. Herbert, A. Assa, A. Rett, H. Wandin, P. Lindberg, K. Sonnander, U. Bhattacharya, K. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, P. Marschik, W. Kaufmann, Ch. Einspieler, K. Bartl-Pokorny, T. Wolin, L. Constance, G. Daniel, L. Jeffrey). Автори наголошують на труднощах комунікації з дітьми з синдромом Ретта та відсутності вчасної ранньої підтримки дітей, непроінформованості батьків щодо отримання своєчасної інформації щодо отримання допомоги та корекційно-розвивальних послуг фахівців, які мають досвід у застосуванні альтернативної та додаткової комунікації з дітьми [2; 5].

Специфіка порушень розвитку зумовлює виникнення особливих умов, в яких відбувається взаємодія дитини з оточуючими. У цьому контексті затримка психічного розвитку потребує окремого вивчення через комплексний характер такого порушення та його впливу на міжособистісну взаємодію дитини з оточуючими насамперед через труднощі, які виникають під час пізнання та їхньої комунікації (Г. Блеч, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Мартиненко, І. Омельченко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.)

У сучасних зарубіжних дослідженнях представлено таке визначення синдрому Ретта – це прогресуючий розлад нервової системи, що пов'язаний з явними порушеннями інтелектуального розвитку, спілкування, аутичною поведінкою та стереотипними рухами рук. Дефіцит візуальної інформації, сенсорно-пізнавального та рухового досвіду у дітей ускладнює їх інтелектуальну обробку, створюючи специфічні утруднення при взаємодії з навколишнім світом [3].

Як зазначається у наукових працях, діти з СР мають низький рівень комунікативної поведінки, тому потребують постійного комплексного супроводу протягом життя. Поряд із низкою супутніх захворювань, таких як судоми, дисфункції дихання, порушення сну, сколіоз, синдром Ретта викликає затримку розвитку та низку рухових порушень (Fuetal., 2020).

Структура порушення у дітей з СР зумовлена генетичним розладом, та охоплює інтелектуальну, рухову та комунікативно-мовленнєву сфери розвитку. Дефіцит візуальної інформації, сенсорно-пізнавального та рухового досвіду ускладнюється їх інтелектуальною обробкою, створюючи специфічні утруднення при взаємодії з навколишнім світом. Особливо негативний вплив такий дизонтогенез справляє на стан соціально-емоційної та пізнавальної сфери дитини, спричиняючи значне уповільнення та регрес психофізичного розвитку, зумовлює комунікативну обмеженість, яка деформує міжособистісні стосунки, викликаючи високу тривожність, аутичність та своєрідні поведінкові розлади (Т. Скрипник, О. Стерніна, Н. Franclin, М. Dodds, А. Tracey та ін.).

У наукових працях (Л. Нойл, Б. Херберг Я. Асса, А. Rett, U. Bhattacharya, К. Jellinger, W. Pradana, L. Meer, N. Amoako, D. Hare та ін.) висвітлено низку супутніх захворювань при синдромі Ретта, які потрібно враховувати у процесі психолого-педагогічного супроводу:

- порушення опорно-рухового апарату (деформації суглобів, сколіоз, порушення кістково-м'язової системи, знижений м'язовий тонус, що призводить до відсутності навичок ходьби та пересування та ін.);

- судомний синдром або епілепсія,
- проблеми з диханням,
- порушення сну,
- порушення зору,
- порушення слуху,
- проблеми шлунково-кишкового тракту,
- порушення функцій жування, ковтання,
- бруксизм,
- гіперкінези,
- остеопороз,
- кахексія та ін. [7].

Сучасні дослідження Міжнародного фонду синдрому Ретта акцентують увагу на потребі системного психолого-педагогічного та медичного супроводу дітей, починаючи з раннього віку. Саме за такої умови відбувається відновлення та підтримка розумових, мовленнєвих, психомоторних та сенсорних функцій у дітей з синдромом Ретта. Програма корекційної допомоги має бути комплексною та включати роботу медичних фахівців, психологів, педагогів, реабілітологів. Стимуляція психомоторного розвитку має проводитися найрізноманітнішими способами: індивідуально з використанням спеціальних технічних засобів, із залученням батьків, в групі з іншими дітьми. Поведінкова терапія є допоміжною до попередніх видів корекції порушень психофізичного розвитку дітей з синдромом Ретта та використовується, зокрема, для зниження проявів аутоагресії. В даному напрямку спостерігаються значні результати у випадку, коли акцент ставиться на ігровій діяльності. Так, у дітей, залучених до гри, спілкування, зменшуються стереотипні рухи рук, розкачування, є відповідь на звернене мовлення. Для таких дітей ефективним є не покрокове формування нових форм поведінки, а опора на збережені види активності.

На жаль, багато дітей з порушеннями центральної нервової системи не оволодівають мовленням як засобом комунікації. У зв'язку з труднощами безпосереднього впливу на становлення соціально-комунікативних навичок у дітей з синдромом Ретта, важливим є застосування опосередкованих стратегій впливу на стан їхнього пізнавального, психомоторного, соціального та комунікативного розвитку (L. Neul, J. Kaufmann, E. Walter.; G. Daniel G. Christodoulou, N. Bahi-Buisson, 2020).

Характеризуючи особливості соціально-комунікативного розвитку у дітей з синдромом Ретта, науковці виділили низку особливостей, а саме: втрату набутих навичок мовлення, нездатність орієнтуватися в ситуації, відсутність реакції на мовлення інших людей, вокалізації, порушення вербальної комунікації, нездатність до спонтанного узагальнення. Тобто стає очевидно, що спектр порушень комунікації при синдромі Ретта дуже широкий, проте,

найхарактернішим є порушення соціального аспекту. Тобто для засвоєння системи комунікації необхідна підготовча база, яка охоплює всі сторони особистості дитини: моторну, когнітивну, емоційну та мотиваційну (E. Mark, S. Schanen, N. Carolyn; Zappella, Michele; Renieri, Alessandra; Huppke Peter, 2020).

Підтверджено, що багато аспектів благополуччя та функціонального стану дітей з синдромом Ретта залежить від раннього втручання (L. Constance, G. Daniel, L. Jeffrey, E. Kaufmann) та правильно організованої інтенсивної програми раннього розвитку, спрямованої на підтримку та психокорекційну допомогу таким дітям. Дослідження науковців Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі констатують факти про клінічно значне покращення мовленнєвих і когнітивних навичок у дітей з СР на основі раннього інтенсивного втручання в розвиток (Денверська модель раннього втручання), що складалося зі спеціального навчання рухам та виконанні вправ у поєднанні з соціальним, когнітивним і сенсорним збагаченням, покращення функції загальної моторики.

Поліпшення функціональної працездатності позначається на покращенні психоемоційного стану, підвищенні активності щодо реагування на навколишній світ, розвитку соціально-комунікативних навичок. Використання додаткових та альтернативних програм полегшує розуміння комунікативних сигналів дітей з тяжкими руховими та комунікативними порушеннями.

Останні технологічні інновації (наприклад, технологія стеження за очима) спрямовані на покращення спілкування у дітей з СР, а також полегшують розуміння комунікативних сигналів дітей з тяжкими руховими та комунікативними порушеннями. Рання практика втручання може покращити якість спілкування та зробити надійнішими висновки під час навчання та оцінювання когнітивної сфери (Я. Асса, О. Поляк, Е. Сараф).

Т. Кларксон зі співавторами (2017) досліджували когнітивний та моторний розвиток дітей, використовуючи шкалу Маллена раннього навчання з використанням технології погляду очей (MSEL-A/ET) та тесту Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4), адаптованого для стеження очей, щоб оцінити

рецептивний словниковий запас у дітей з СР. Технологія стеження за очима може полегшити виконання як формальних так і неформальних завдань, а також розширює можливості невербальної комунікації [6].

Питанням розвитку комунікативних навичок у дітей із СР присвячено низку наукових праць, в яких розкриваються деякі аспекти вокалізації (тон та ритміка дихання), вирази обличчя чи погляду, тактильні елементи (пов'язані з руками рук), прояви стереотипії рухів рук, міміка, рухи тіла (U. Bhattacharya, W. Pradana, L. Meer). Однак незважаючи на те, що індивідуальні варіації в комунікативних жестах дітей були прийняті до уваги, спостерігається значні труднощі у педагогів під час взаємодії, діагностики та безпосередній корекційно-розвивальній роботі з такими дітьми.

Дослідження впливу арт-педагогічних методів та технологій на поліпшення психофізичного стану, комунікації та взаємодії з дітьми з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку висвітлено у значній кількості праць вітчизняних науковців та практиків (Н. Бабич, Г. Блеч, І. Гладченко, І. Дмитрієва, В. Кобильченко, З. Ленів, І. Мартиненко, О. Мякушко, І. Омельченко, Л. Прохоренко, І. Сухіна, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін.).

Доведено, що за допомогою, зокрема, музичної терапії, можна розширювати форми взаємодії, що доступні дітям з СР, розвивати голосові можливості, зорову та слухову увагу, оскільки концентрація на певному об'єкті для них є ускладненою. Для розвитку моторної активності за допомогою музикотерапії використовують ударні інструменти, які дають можливість вивести стереотипні рухи на довільний рівень, що призводить до зниження стереотипій. За допомогою музичних інструментів покращується можливість у дітей тримати предмети – збільшується тривалість захоплення предметів, розширюються комунікативні можливості без використання технічних засобів. Музикотерапія – це професійне використання музики та її елементів для покращення соціально-комунікативних, емоційних, інтелектуальних навичок.

Музика викликає великий інтерес, мотивує, та дає здатність розуміти багатьох дітей з синдромом Ретта [1; 4].

Науковцями та практичними працівниками зазначається нагальна потреба розробки спеціальних методик, спрямованих на розвиток навичок комунікації та подолання бар'єрів, які перешкоджають своєчасному та ефективному вирішенню комунікаційних проблем та бажань у осіб з синдромом Ретта. Саме комунікативні навички впливають на процес соціалізації, що має потенціал для покращення розвитку, догляду та здоров'я для людей із синдромом Ретта та іншими подібними складними розладами спілкування.

Автори наголошують про застосуванні спеціальних невербальних методик для оцінювання стану розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з СР раннього віку. Оцінка складна, оскільки тести повинні враховувати можливості та особливості невербального спілкування таких дітей, без цілеспрямованого використання рухових функцій рук. Для спілкування використовуються різні рухи тіла, вирази обличчя, міміки, рухи очей і вокалізація. Для більшості комунікативних функцій використовуються невербальні комунікативні форми. Соціально-комунікативні дефіцити присутні до регресії та зберігаються після регресу. Оцінка соціально-комунікативних форм і функцій у ранньому віці у дітей із синдромом Ретта може істотно сприяти ранньому виявленню порушення та відбору особистісно-орієнтованих стратегій допомоги та підтримки.

Отже, узагальнення результатів наукових досліджень свідчить про те, що формування соціально-комунікативних навичок у дошкільників з СР не виступало предметом окремих наукових розвідок. Водночас наявна науково-теоретична база зарубіжних та вітчизняних науковців і практиків містить цінні рекомендації щодо діагностики, раннього супроводу та розвитку соціально-комунікативної діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в тому числі – з синдромом Ретта. Зокрема, науково обґрунтовано необхідність організації спеціального навчання з опорою на потенційні можливості та максимальне використання їх в процесі формування саме соціально-

комунікативних навичок в дошкільному віці, який є сенситивним періодом для їх розвитку. Проблема формування комунікативних навичок у дітей з СР на ранніх етапах розвитку практично залишилася поза увагою вітчизняних дослідників, з чим і пов'язана відсутність конкретних даних у спеціальній психолого-педагогічній літературі.

Висновки дослідження вказують на необхідність розроблення методики вивчення стану сформованості комунікативних навичок з використанням методів альтернативної та допоміжної комунікації, що дозволить обрати відповідні стратегії розвитку навичок комунікації у дітей дошкільного віку з синдромом Ретта.

Література:

1. Ahessy B., Mc.Caffrey T., O.Connor R. (2021) Music Therapy: What Psychologists Need to Know.
2. Amoako N., Hare D.J. (2020). Non-medical interventions for individuals with Rett syndrome: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33, 808-827. DOI: 10.1111/jar.12694
3. Neul J.L., Kaufmann W.E., Glaze D.G. (2011). Rettsyndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Ann Neurol*. Dec; 68(6).
4. Yasuhara A., Sugiyama Y. (2001). Music Therapy and Rett Syndrome. *Brain Dev* 2001 Dec;23 Suppl 1:S82-4. doi: 10.1016/s0387-7604(01)
5. Townend G.S., Bartolotta T. E., Urbanowicz A., Wandin H., Leopold M.G. (2020). Rett Syndrome Communication Guidelines: A handbook for therapists, educators and families. Publisher Rettsyndrome.org
6. Wandin H., Lindberg P., Sonnander K. (2022). A trained communication partner's use of responsive strategies in aided communication with three adults with Rett syndrome: A case report. *Frontiers in Psychology*, 13:989319. DOI: 10.3389/psyg.2022.989319
7. <https://research.rettsyndrome.org/>

УДК 33.1-452

РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛЕЙ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА (РАС)

Козак М. М.

Рецензент: Супрун М. О.

Стаття розглядає реалізацію моделей раннього втручання у роботі з дітьми із розладами аутистичного спектра (РАС). Вона акцентує на важливості та ефективності раннього втручання для дітей із РАС та досліджує різноманітні підходи та техніки, що застосовуються для покращення розвитку цих дітей. Стаття також аналізує вплив раннього втручання на довгостроковий прогноз та якість життя дітей з РАС, звертаючи увагу на переваги і виклики впровадження цих моделей в практику спеціалістів та батьків.

Ключові слова: раннє втручання, розлад аутистичного спектра, діти.

The article examines the implementation of early intervention models in working with children with autism spectrum disorders (ASD). It emphasizes the importance and effectiveness of early intervention for children with ASD and explores the various approaches and techniques used to improve the development of these children. The article also analyzes the impact of early intervention on the long-term prognosis and quality of life of children with ASD, highlighting the benefits and challenges of implementing these models in the practice of professionals and parents.

Key words: early intervention, autism spectrum disorder, children.

Аутистичні розлади спричиняють значний вплив на розвиток дитини і можуть становити значні виклики для її життя та соціальної адаптації. Актуальність дослідження реалізації моделей раннього втручання у роботі з дітьми із розладами аутистичного спектра (РАС) полягає в тому, що на сьогоднішній день у світі спостерігається значний приріст кількості діагнозів РАС серед дітей. Загальна проблема полягає в необхідності забезпечення вчасної та адекватної допомоги цим дітям для досягнення оптимального розвитку та покращення їхньої якості життя.

До цього часу, багато дослідників присвятили свої зусилля аналізуванню різних підходів до раннього втручання у роботі з дітьми із РАС. В результаті останніх досліджень та публікацій було виявлено ряд успішних стратегій та методів, які сприяють позитивним змінам у поведінці та розвитку дітей з РАС.

Ця стаття має на меті розглянути останні досягнення та дослідження з цієї сфери, а також проаналізувати результати реалізації моделей раннього втручання

у роботі з дітьми із РАС, аби сприяти покращенню якості життя цих дітей та забезпеченню їхньої успішної соціальної адаптації у майбутньому.

Раннє втручання у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) є критично важливим процесом, який сприяє їхньому оптимальному розвитку та соціальній адаптації. Оскільки РАС виявляються на ранніх стадіях життя дитини, початок втручання з моменту діагностики є ключовим для досягнення найкращих результатів.

Раннє втручання забезпечує найбільш приблизні умови для успішного розвитку дитини з РАС. Час, коли дитина найбільш вразлива та гнучка, може бути використаний для побудови сильної основи навичок, що допоможе їй пристосовуватися до навколишнього середовища та взаємодіяти соціально з оточуючими.

Розлади аутистичного спектра (РАС) є серйозною глобальною проблемою, що стосується розвитку дітей. Вони впливають на соціальну взаємодію, комунікацію, поведінку та інтереси. Раннє втручання в роботі з дітьми, які мають РАС, грає вирішальну роль у покращенні їх життя та підтримці їхнього розвитку. Існує кілька моделей раннього втручання, які довели свою ефективність в роботі з такими дітьми.

Інтенсивна терапія раннього втручання є ефективною у поліпшенні когнітивних та мовленнєвих навичок у дітей з РАС наймолодшого віку. Як показало нове великомасштабне дослідження, проведене в США, використання інтенсивної терапії раннього втручання, також нормалізує мозкову активність дітей з РАС, зменшує прояви симптомів аутизму та покращує соціальні навички. За словами вчених, це перше дослідження, яке засвідчило, що програма раннього втручання при аутизмі може нормалізувати мозкову активність у дитини.

Як стверджує автор дослідження Саллі Роджерс, професор психіатрії та поведінкових наук, давно відомо, що мозок немовлят досить гнучкий, і раніше було продемонстровано, що така терапія збирає та використовує весь потенціал до навчання, яким володіє мозок немовляти, щоб обмежити руйнівний вплив

аутизму на нього [2].

«Результати дослідження, що говорять про поліпшення поведінкових результатів та здатність нормалізувати мозкову активність, пов'язану із соціальною діяльністю, означають, що у мозку аутичних дітей існує величезний потенціал розвиватися і зростати нормально», – говорить С.Роджерс [2].

В ході дослідження, опублікованого 26 жовтня 2012 року в Журналі Американської Академії Дитячої та Підліткової Психіатрії під назвою «Раннє поведінкове втручання пов'язується з нормалізацією мозкової активності у дітей з аутизмом молодшого віку», виявилось, що діти, які брали участь у дослідженні, виявляли реакцію типову для здорових дітей, та протилежну реакції тих аутичних дітей, які отримували лікування за допомогою інших видів втручань [1].

За оцінками американського Центру з контролю та профілактики захворювань, у однієї дитини з 88 народжених у цей час дітей буде пізніше діагностовано розлади аутистичного спектру. Ознаки цього розладу включають стійкий дефіцит соціальної комунікації та зв'язків, повторюваний і обмежений набір інтересів, який формується в ранньому дитинстві і впливає на повсякденне функціонування [3].

Названий EarlyStartDenverModel (ESDM), метод втручання був розроблений Роджерсом та Джеральдіною Доусон, головним науковим співробітником науково-дослідної та правозахисної організації AutismSpeaks. Терапія передбачає заснований на іграх, розвиваючий підхід з урахуванням взаємовідносин, і навіть навчальні методики прикладного поведінкового аналізу [3].

У рамках цього дослідження було відібрано 48 дітей чоловічої та жіночої статі з діагнозом аутизм у віці від 18 до 30 місяців, а також була набрана контрольна група з дітей, що типово розвиваються. Співвідношення учасників чоловічої статі до жіночої склало 3 до 1. Аутизм у 5 разів частіше зустрічається серед хлопчиків, ніж серед дівчаток [4].

У випадковому порядку було визначено половину дітей, які потім отримували втручання методом ESDM протягом більше 2 років. Учасники проходили ESDM терапію протягом 20 годин на тиждень, а їхні батьки отримали підготовку щодо реалізації цієї терапії, що є основною особливістю даного втручання. Інші учасники, які страждають на аутизм, отримували аналогічну кількість годин інших соціальних втручань, а також оцінку, рекомендації, посібники та інші матеріали для читання [4].

По закінченню дослідження активність мозку учасників була виміряна за допомогою електроенцефалограми (ЕЕГ), що вимірювала мозкову активність дитини під час реакції/погляду на соціальні стимули – особи та несоціальні стимули – іграшки. Попередні дослідження показали, що немовлята та діти молодшого віку з типовим розвитком виявляють підвищену активність мозку, коли вони дивляться на соціальні стимули, порівняно з несоціальними стимулами, тоді як діти з аутизмом демонструють протилежний зв'язок.

Діти, які отримували ESDM втручання, показали більшу активність мозку під час погляду на обличчя людей, ніж під час погляду на інші предмети, що є показником нормалізованої мозкової активності. 11 із 15 дітей, які отримували втручання методом ESDM, тобто 73%, показали вищий рівень активності мозку під час погляду на обличчя людей, ніж на іграшки. Аналогічно цьому, 12 із 17 нейротипових дітей, або 71%, продемонстрували таку ж модель активності мозку [5]. А більшість (64%) дітей, які одержували інші види втручання показали зворотну, «аутистичну» модель, тобто вищий рівень реакції.

В останні десятиліття у дітей почали набагато частіше діагностувати РАС насамперед через більшу поінформованість про аутизм у ЗМІ та поширенню наукової літератури. Також змінилися діагностичні критерії, що призвело до виявлення більшої кількості дітей з РАС. Крім того, більше уваги батьків та фахівців зараз приділено питанням діагнозу «аутизм».

Багатьом людям з аутизмом буде потрібний постійний догляд т фінансове забезпечення протягом усього їхнього життя. Існує емоційне та фінансове

навантаження для сімей. Дорослі люди з аутистичними розладами страждають від депресії, тривожності, ізоляції та проблем зі здоров'ям. Проте дослідження Девіда Менделла США показало, що інтенсивне, раннє втручання високої якості повністю окупається — після закінчення інтенсивної ранньої терапії з'являється постійна економія коштів. «У перші два роки наш підхід коштує дорожче, ніж деякі інші види втручань, але, схоже, він окупається в тому сенсі, що він знижує потребу в терапії та особливих освітніх умовах, коли дитина стане старшою.» Використання даної моделі раннього втручання передбачає заощадження коштів громадського суспільства завдяки трудовій зайнятості осіб з РАС у дорослому житті [5].

Нещодавно ООН заснувала Всесвітній день інформування про аутизм. У 2014 році Всесвітня асамблея здоров'я закликала покращити відповідь на розлади аутистичного спектру, які були включені до Всебічного плану ВООЗ із психічного здоров'я 2013-2020 років. Тепер ВООЗ працює у 20 країнах, щоб покращити відповідь на ці розлади.

Оглянувши останні дослідження та публікації про реалізацію моделей раннього втручання у роботі з дітьми із розладами аутистичного спектра, можна зробити наступні висновки:

1. Раннє втручання є надзвичайно важливим для дітей із РАС. Чим раніше розпізнається аутизм та розпочинається інтервенція, тим більші шанси на покращення їх соціальних та когнітивних навичок.

2. Різні моделі раннього втручання мають свої переваги та обмеження. Підходи, що поєднують інтенсивну поведінкову терапію, підтримку комунікації та взаємодії, а також розвиток навичок самообслуговування, можуть бути особливо ефективними.

3. Поряд з інтервенційними програмами, важливо забезпечити підтримку та навчання батьків та родин дітей із РАС. Підтримка на домашньому рівні може покращити результати раннього втручання та допомогти дітям із РАС більш успішно інтегруватися у суспільство.

Перспективи подальших досліджень:

1. Подальші дослідження мають спрямовуватися на порівняння ефективності різних моделей раннього втручання та визначення найефективніших підходів для різних категорій дітей з РАС. Це допоможе оптимізувати інтервенційні програми та забезпечити більш точну та індивідуальну підтримку для кожної дитини.

2. Важливо вивчити довгострокові результати раннього втручання та його вплив на життя дітей із РАС на пізніх етапах розвитку. Такий аналіз допоможе оцінити тривалість та стійкість покращень, які досягаються завдяки ранньому втручанням.

3. Розуміння механізмів, які стоять за ефективністю раннього втручання, може привести до розробки нових та більш ефективних підходів до інтервенції.

4. Подальша робота має бути спрямована на забезпечення доступності раннього втручання для більшої кількості дітей із РАС та їх сімей, особливо в регіонах з обмеженими ресурсами. Розробка інноваційних технологій та онлайн-ресурсів може сприяти збільшенню доступності та ефективності ранньої інтервенції.

Загалом, дослідження реалізації моделей раннього втручання у роботі з дітьми із РАС є актуальною та важливою темою, яка має великий потенціал для поліпшення життя дітей з аутизмом. Інтеграція знань та досвіду з різних галузей, поєднання практичних та наукових зусиль допоможуть досягти значних успіхів у реалізації ефективних моделей раннього втручання та підтримки дітей із РАС у досягненні своїх потенційних можливостей.

Література:

1. Кукуруза Ганна Володимирівна. Психологічна допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку. – Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.04, Харк. мед. акад. післядиплом. освіти. – Х., 2013. – 35 с.
2. Скрипник Т.В. Психологічна допомога дітям з аутизмом та їхнім батькам: навч.-метод. посіб. / Т.В. Скрипник. – К.: Вид. група «Шкільний світ», 2016. – 160 с.
3. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям):

наук.-метод. посіб. Київ, 2013. 60 с.

4. Шрам Р. Дитячий аутизм і АВА. АВА. Терапія, заснована на методах прикладного аналізу поведінки. Київ, 2016. 208 с.

5. Олексюк Н. С. Соціальна підтримка батьків дітей з особливими потребами як актуальна проблема. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»: зб. наук. пр. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. Вип. 2 (10). Ч. 2. С. 63–66.

УДК 371.3

ЗБЕРЕЖЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ КРИЗ

Коник М. Я.

Стаття розглядає складнощі організації освітнього процесу для учнів з інтелектуальними порушеннями в сучасних умовах освіти. Розглядається перспектива використання змішаного навчання, що комбінує традиційні методи з цифровими технологіями. Висвітлюються переваги цього підходу, включаючи інтерактивність та індивідуалізацію навчання для кожного учня.

Ключові слова: Освітній процес, учні з особливими потребами, цифрові ресурси, змішане навчання, інтерактивні методи, індивідуалізація, ефективність, засвоєння знань, розвиток навичок, інструменти змішаного навчання.

The article examines the complexities of organizing the educational process for students with intellectual disabilities in modern educational settings. The prospect of using blended learning, which combines traditional methods with digital technologies, is considered. The advantages of this approach are highlighted, including interactivity and individualization of learning for each student.

Key words: Educational process, students with special needs, digital resources, blended learning, interactive methods, individualization, efficiency, knowledge acquisition, skill development, blended learning tools.

В сьогоденних умовах освіти, організація дистанційного навчання для учнів початкових класів, особливо тих, які мають інтелектуальні порушення, стає надзвичайно складним завданням. Не лише небезпека та нестабільність, а й відсутність доступу до технічних засобів, обмежений доступ до освітніх ресурсів ускладнюють процес навчання. Учням з інтелектуальними порушеннями навчатися в таких умовах стає дуже важко, оскільки вони можуть виявляти ще більше труднощів у розумінні та вивченні матеріалу, не завжди мають можливості отримати індивідуальну підтримку та адаптації освітнього процесу до їхніх потреб.

Враховуючи це, сучасна освітня спільнота переформатовує навчальний процес у змішаний формат навчання. Змішане навчання, відоме також як перевернуте навчання, є методом, який поєднує традиційні способи навчання у класі з використанням цифрових технологій та ресурсів. Цей підхід дозволяє створити більш гнучке та індивідуалізоване середовище для навчання, сприяючи активній участі учнів та розвитку їхніх навичок.

Використання цифрових ресурсів у змішаному навчанні надає широкий спектр переваг. По-перше, ці ресурси можуть зробити навчальний процес більш цікавим і захоплюючим для учнів, оскільки вони можуть бути використані для створення інтерактивних уроків та ігор, які стимулюють учнів активно залучатися до навчання. По-друге, цифрові ресурси надають можливість індивідуалізувати навчання, пристосовуючи матеріали до потреб кожного учня і рівня його знань. Це особливо важливо для учнів з різними потребами та здібностями, оскільки вони отримують персоналізовані індивідуальні завдання і матеріали, що відповідають їхнім потребам. Такий підхід до навчання допомагає підвищити ефективність засвоєння знань, залучити учнів до процесу та покращити їхні навички і знання в різних предметних галузях.

Реалізуючи змішане навчання, використовуються різноманітні типи цифрових ресурсів, які сприяють покращенню навчального процесу. Ці ресурси включають інструменти для планування власної діяльності, такі як електронні журнали та органайзери, що дозволяють вчителям керувати своїм часом та завданнями більш ефективно. Соціальні мережі та інструменти для створення спільнот дозволяють учням спілкуватися, обмінюватися ідеями та спільно працювати над проектами. Засоби для співпраці, такі як Google Docs та Word Online, створюють можливість колективного редагування документів та спільної роботи над завданнями.

Інструменти для комунікації та зворотного зв'язку, такі як ZOOM, Meet, забезпечують можливість вчителям і учням спілкуватися в режимі реального часу, обговорювати питання та отримувати зворотний зв'язок. Засоби для

створення навчального контенту, такі як Padlet, Educreations, Quizlet, QuizWhizzer, Kahoot!, Майстер-тест, ClassMarker, дозволяють вчителям створювати інтерактивні вправи та уроки, що стимулюють активну участь учнів та полегшують процес засвоєння матеріалу.

Крім того, цифрові колекції навчального контенту, такі як Testorium, Mozaik, Octagon Studio надають доступ до готового навчального матеріалу, що може використовуватися як для самостійної роботи учнів, так і для проведення уроків вчителями. Платформи, які містять різноманітні завдання до уроків, також є важливим ресурсом, який дозволяє вчителям ефективно планувати та проводити навчальні заняття. Такий різноманітний набір цифрових ресурсів сприяє покращенню якості навчання та залученню учнів до активної участі в процесі.

Навчальна діяльність стає успішною, коли учні активно взаємодіють під час занять один з одним, тому планування інтерактивного уроку вчителем є важливим аспектом освітнього процесу. Використовуючи різноманітні методи інтерактивного навчання, такі як «Мозковий штурм», «Асоціативний кущ», «Кубик Блума», усні вправи та ребуси, робота в групах, створення колажів, лепбуків, ігри з лего та інші, вчителі створюють розвиткове середовище для навчання. Використовуючи ці методи та ігрові вправи, вчителі надають дітям можливість вільно висловлювати свої думки, розвивати мовлення, правильно будувати висловлювання, вирішувати проблемні ситуації та спілкуватися одне з одним. Такий підхід до навчання сприяє не лише засвоєнню знань, але й формує навички співпраці та роботи в команді, що є важливими в сучасному світі.

Планування та створення таких інтерактивних уроків для дітей з особливими потребами вимагає від вчителів спеціальної підготовки та ретельного розуміння їхніх потреб та можливостей. Важливо враховувати, що кожен учень має свої індивідуальні особливості, і підходити до навчання кожного з них індивідуально, з урахуванням їхнього рівня розвитку та потреб.

Вчителям варто враховувати різноманітність методів навчання та типів

інтерактивних активностей. Наприклад, деякі учні можуть краще реагувати на візуальні стимули, тому використання ілюстрацій, відео або графічних організаторів може бути ефективним. Інші учні можуть бути більш зацікавлені у груповій роботі, тому створення спеціальних завдань для спільної роботи може бути корисним. Ще деякі учні, такі як діти з аутичним спектром, краще сприймають графічні зображення з аудіальним супроводом, а отже необхідність створення індивідуальних завдань для них є вкрай важливим. Учням завжди до вподоби працювати з інтерактивними вправами, адже вони відкривають нові горизонти та стимулюють уяву. Ці вправи запрограмовані таким чином, щоб дозволити учням взаємодіяти з матеріалом: натискати кнопки, відкривати віконця, переміщати об'єкти, обводити, позначати та відшукувати інформацію. Усе це разом підсилює рівень зацікавленості та додає бажання працювати далі.

Розробка вчителями інтерактивних вправ за допомогою різних цифрових ресурсів відкриває перед учнями нові можливості. Вони сприяють формуванню навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій, уміння працювати в групах, стимулюють розвиток інтересу до навчання та виховують відповідальність за індивідуальні та спільні результати діяльності. Ці вправи можна застосовувати на різних етапах уроку, від організації самостійної роботи до індивідуальних завдань, надаючи учням можливість активного взаємодії та засвоєння матеріалу.

Цифрові ресурси для навчання, такі як Educreations, Quizlet, QuizWhizzer, Майстер-тест, ClassMarker, та Wordwall, є потужними інструментами для створення інтерактивних уроків. Вони дозволяють вчителям створювати та редагувати навчальний контент, організовувати групові діяльності та спільну роботу, а також відстежувати прогрес учнів. Ці ресурси надають можливість персоналізованого навчання та забезпечують взаємодію між вчителями та учнями у віртуальному середовищі. Наприклад, використання платформи Padlet, Jamboard дозволяє створювати спільні онлайн-дошки для співпраці та обміну ідеями, а Kahoot! дозволяє проводити інтерактивні вікторини, що

стимулює учнів до активної участі.

Важливим елементом в забезпеченні успішного навчання дітей з особливими потребами під час дистанційного навчання є застосування хвилинок відпочинку та релаксації між уроками. Ці короткі перерви дозволяють учням розслабитися, розім'яти м'язи, відпочити від навчання та зняти напругу, яка може накопичуватися під час тривалої концентрації. Вони також сприяють поліпшенню кровообігу та кисневого обміну у мозку, що сприяє підвищенню пам'яті, уваги та когнітивних функцій.

Під час хвилинок відпочинку, учні можуть займатися короткими фізичними та нейро-вправами, дихальними техніками, ритмічними музичними руханками. Важливо, щоб ці перерви були активними та різноманітними, щоб стимулювати рух та активність учнів. Крім того, вони можуть використовувати цей час для соціального спілкування з однокласниками, що сприяє підтримці соціальних зв'язків та психологічному комфорту.

Загальний ефект використання хвилинок відпочинку полягає у тому, що вони допомагають учням відновити свою енергію та концентрацію перед наступним уроком, зберігаючи їхню продуктивність та покращуючи загальний навчальний досвід.

Таким чином, умови сучасного навчання представляють значні виклики як для учнів так і для педагогів. Вчителям необхідно враховувати індивідуальні потреб кожного учня, а також використовувати різноманітні методи та інтерактивні інструменти для створення цікавого та доступного навчального контенту. Важливо застосовувати різні способи навчання та забезпечувати можливість активної участі кожного учня в освітньому процесі. Такий підхід до навчання учнів з особливими потребами в умовах змішаного навчання сприятиме збереженню їхнього навчального потенціалу та досягненню успіху у навчанні.

Література:

1. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchanniabookletspreads-2.pdf>
2. Як зробити онлайн-уроки інклюзивними: практичні рекомендації /упорядники Н. Софій, О. Федоренко – Київ, 2021. – 28 с.
3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання: навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.]; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. – Полтава : ПУЕТ, 2018. –261 с

УДК 159.9.316

ОСНОВНІ ЧИННИКИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ

Кулинич І. І.

Рецензент Сухіна І. В.

У статті досліджено основні чинники адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання в закладі освіти. Адаптацію молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання в закладі загальної середньої освіти визначено як процес і результат активного пристосування до шкільного життя; як систему психолого-педагогічних заходів, спрямованих на подолання адаптаційних психосоціальних проблем, які виникають у конкретної особи чи групи дітей з особливими потребами на певних етапах соціального становлення і розвитку. Показано, що успішність переходу молодших підлітків з особливими освітніми потребами від початкової до базової школи забезпечується цілеспрямованим формуванням адаптаційних механізмів, що сприятиме підвищенню загального потенціалу психічного розвитку здобувачів освіти, їхньому повноцінному особистісному становленню, забезпечить подальшу успішність навчання і життєдіяльності загалом.

Ключові слова: адаптація, адаптація до навчання, соціально-психологічні умови, молодші підлітки з особливими освітніми потребами, заклад освіти.

The article examines the main factors of adaptation of younger teenagers with special educational needs to study in an educational institution. Adaptation of younger teenagers with special educational needs to study in a general secondary education institution is defined as the process and result of active adaptation to school life; as a system of psychological and pedagogical measures aimed at overcoming adaptive psychosocial problems that arise in a specific person or group of children with special needs at certain stages of social formation and development. It is shown that the successful transition of younger adolescents with special educational needs from primary to basic school is ensured by the purposeful formation of adaptation mechanisms, which will contribute to the increase of the general potential of the mental development of the students of education, their full-fledged personal development, and will ensure the further success of studies and life activities in general.

Key words: adaptation, adaptation to learning, socio-psychological conditions, younger teenagers with special educational needs, educational institution.

Вступ. На сучасному етапі суспільного розвитку проблема адаптації школярів до умов навчання набуває особливої актуальності та суспільної значущості. Так, державні освітні документи передбачають реформування концептуальних засад освіти і спрямування зусиль на гармонійний розвиток особистості школяра (Закони України «Про освіту» і «Про повну загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт базової середньої освіти). Загальновідомо, що в основі гармонійного розвитку особистості здобувачів освіти постає фізична, психічна і соціальна адаптованість до умов шкільного середовища. Особливо це стосується адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання в закладі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні складники проблеми адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання в закладі освіти виступали предметом наукових досліджень. Так, С. Максименко (2006) аналізував особливості діагностики, попередження й подолання навчальної дезадаптації, А. Варламова (2011) вивчала проблеми шкільної адаптації підлітків, С. Гончарук (2012) характеризувала умови адаптації учнів 5-х класів до школи, З. Кураченко (2014) – особистісно орієнтований підхід в попередженні дезадаптації підлітків, Г. Левківська (2011) досліджувала зміст адаптації п'ятикласників в умовах основної школи, Л. Мамаєв (2016) аналізував сутність адаптації школярів до умов навчання, О. Прищеп (2011) розкривала психологічні особливості адаптації дітей молодшого підліткового віку до навчання в основній школі, а В. Філіппова (2006) – психологічні засади шкільної адаптації молодших підлітків.

Дослідники Л. Подоляк (2008) та В. Яковлева (2010) досліджували психологічні особливості особистісного розвитку учнів 5-х класів. Що стосується проблеми адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання, то Ю. Чернецька (2005) дослідила соціально-педагогічні умови адаптації сучасних підлітків у процесі навчання в загальноосвітніх

санаторних школах-інтернатах, О. Василенко (2019) – соціально-педагогічні умови адаптації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами до навчання в школі, А. Обухівська та Т. Ілляшенко (2020) – психолого-педагогічні засади розробки й реалізації технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами в процесі їхньої соціальної інтеграції, Г. Соколова (2018) – психологічний супровід школярів із особливими освітніми потребами, О. Холодій (2014) – проблеми соціальної адаптації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами до навчання в школі. Вченими доведено, що шкільна дезадаптація часто призводить до деформації міжособистісних відносин, зниження навчальної мотивації, формування девіантних форм поведінки, розвитку невротичних станів. Дезадаптація супроводжується різноманітними психічними порушеннями і значною мірою зачіпає психоемоційну сферу молодшого підлітка. Тому обґрунтування шляхів подолання шкільної дезадаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами є важливою проблемою теорії і практики.

Мета статті – обґрунтувати основні чинники адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання.

Методи: аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення даних психологічної, педагогічної і спеціальної літератури – для визначення сутності поняття «адаптація молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання», порівняння й систематизація – для обґрунтування соціально-психологічних умов адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання.

Текст статті. Перехід від молодшої до середньої школи – достатньо відповідальний і важкий період у житті кожного здобувача освіти. Це обумовлено зміною навчальної ситуації, що висуває перед здобувачем освіти якісно нові завдання порівняно з початковою школою. Період навчання у п'ятому класі припадає на молодший підлітковий вік, який характеризується якісними змінами та визначається зміною новоутворень. В перехідний від

дитинства до дорослості віковий період особа проходить істотний шлях в своєму розвитку: через внутрішні конфлікти із собою й іншими, через зовнішні зриви та внутрішні сходження до становлення особистості. Важливо, що нерівномірна динаміка цього процесу в молодшому підлітковому віці зумовлені якісними змінами, які, по-перше, супроводжуються появою значущих суб'єктивних труднощів, а, по-друге, виникненням об'єктивних перешкод у процесі взаємодії з соціальним довкіллям.

Що стосується адаптації до навчання в закладі освіти молодших підлітків з особливими освітніми потребами, то до категорії учнів з особливими освітніми потребами відносимо дітей із сенсорними (слуху, зору) порушеннями, з порушеннями мовлення, емоційно-вольової сфери (аутизм, гіперактивність), опорно-рухового апарату і дітей з інтелектуальними порушеннями (*Психолого-педагогічні засади*, 2020, с.14-15). У молодшому підлітковому віці діти чітко усвідомлюють свій фізичний дефект, що може специфічно проявлятися як в поведінці, так і у стосунках з соціальним оточенням (Шнайдер, 2020, с. 23). Перед молодшими підлітками з особливими освітніми потребами постає безліч нових проблем, які вони не завжди спроможні вирішити самостійно, виробивши у себе адекватні механізми подолання труднощів. При цьому молодший підліток має адаптуватися до нових умов діяльності, соціального оточення; якщо це не вдається, то у здобувача освіти виникає психоемоційна напруга, що негативно впливає на становлення особистості, призводячи до формування психічних комплексів (Подоляк, 2008, с. 36-37). Важливо усвідомлювати, що шкільна дезадаптація молодших підлітків може бути як результатом нерозв'язаних проблем психічного розвитку, так і наслідком постійних невдач і конфліктів в міжособистісних стосунках чи фрустрації їхніх актуальних потреб (Гончарук, 2012, с. 59).

Так, Г. Соколова (2018) констатує, що на адаптацію молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання особливо впливає низка особистісних проблем, які зумовлені деформуючим впливом захворювання

(підвищена тривожність, вразливість, низький рівень самооцінки, сором'язливість, швидка втомлюваність, неадекватність взаємин із дорослими та нормотиповими підлітками) (с. 84). Все це зумовлює формування під час навчання в закладі освіти як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних конфліктів.

У своїх праці Т. Ілляшенко (2020) зазначала, що вирішення проблем дітей з особливими освітніми потребами, насамперед має відбуватися не стільки шляхом усунення захворювання, скільки через виконання довгострокових програм з формування життєвої компетентності через заходи соціальної адаптації (с. 57). Проте автор пропонувала формувати життєву компетентність учнів із особливими освітніми потребами не в закладах освіти, а у центрах ранньої соціальної реабілітації. Останнє передбачає створення відповідного реабілітаційного середовища, а також залучення учнів до важливих напрямків життєдіяльності (до спілкування з дорослими та з однолітками, саморозвитку, відпочинку, навчання, праці, творчості). Важливим є як використання для цього обґрунтованих методів педагогічного впливу (в кабінетах поглибленої корекції, в груповій кімнаті центру), так і надання психолого-педагогічної допомоги батькам.

Науковець А. Обухівська (2020) обґрунтувала суттєві характеристики соціально-педагогічної підтримки як особливого виду діяльності, «що полягає у виявленні, визначенні і вирішенні проблем дітей з особливими освітніми потребами з метою реалізації прав на повноцінний розвиток та ґрунтується на індивідуальній допомозі й співробітництві в процесі її життєвого самовизначення» (с. 17).

Ю. Чернецька (2005) стверджувала, що недостатнє обґрунтування умов адаптації підлітків до умов загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів, що значною мірою знижує ефективність застосування технологій адаптації вихованців та сприяє виникненню різноманітних труднощів в їх адаптації: появі неадекватної самооцінки, внутрішнього стану тривожності, неузгодженості

стосунків з соціальним середовищем та порушень в соціально-психологічній сфері (с. 25-26). Однією з головних умов успішної адаптації підлітків до умов закладу освіти є надання їм індивідуалізованої соціально-педагогічної допомоги на основі інтеграції зусиль медичного, психологічного, педагогічного персоналу й батьків.

В. Шнайдер (2020) доводила, що вирішення проблеми соціально-психологічної адаптації учнів з особливими освітніми потребами передбачає спеціально організований педагогічний вплив, спрямований на становлення в здобувачів освіти суттєвих передумов – розвитку адаптаційних можливостей, необхідних для адаптації до умов життєдіяльності в групі (с. 62). Авторка також зауважувала, що підвищення ефективності підготовки учнів з особливими освітніми потребами до соціально-психологічної адаптації є можливим через визначення низки психолого-педагогічних умов. В основі покладені вимоги до організації педагогічного впливу на учнів, виходячи з основних напрямків подолання дезадаптації (послаблення нейротичних проявів у дітей як показників дезадаптованості, покращення міжособистісних стосунків, розвиток здатності до емпатії як механізму адаптації, сприяння єдності з колективом) (с.64).

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу міркування Л. Платаш (2020) щодо процесу соціально-педагогічної реабілітації дітей у спеціальних закладах освіти. Авторка стверджувала, що незважаючи на зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами, в загальних і спеціальних закладах освіти зберігаються традиційні підходи до організації освітнього і корекційного процесів, а також неадекватні установки, що проявляються у матеріальній базі вказаних закладів і відповідному медико-психологічному обслуговуванні здобувачів освіти. Відтак, потреби учнів в соціально-педагогічній реабілітації вступають в протиріччя з застарілими формами організації, що негативно впливає на ефективність процесу соціальної адаптації (с. 106-107).

Слід враховувати, що процес адаптації молодших підлітків з особливими

освітніми потребами до навчання має декілька етапів. Так, в перші тижні навчання в 5 класі системи організму здобувача освіти можуть бурхливо реагувати у відповідь на нові соціальні впливи і змінні освітні умови. При цьому можливе як загострення хронічних соматичних хвороб, так і прояви функціональних відхилень (Яковлева, 2010, с. 53). Часто в молодших підлітків з особливими потребами відзначають зростання тривожності, емоційної нестійкості, невпевненості, поведінкові розлади – дратівливість, агресивність, неорганізованість, надмірна розкутість, «протестна» поведінка (Варламова, 2011, с. 42). На наступних етапах адаптації настає спочатку нестійке, а далі – й відносно стійке пристосування молодшого підлітка до нових соціальних умов та освітніх вимог, відбувається пошук та визначення найбільш оптимальних варіантів реагування на навчальні навантаження, і в підсумку – зменшення напруги всіх психічних систем (Мамаєв, 2016, с. 83-84).

Проблемним на перехідному етапі для молодших підлітків з особливими освітніми потребами є складність адаптації у відносинах з учителями-предметниками, яка супроводжується конфліктами, взаємним незадоволенням (Гончарук, 2012, с. 60). Якщо перші кроки взаємин невдалі, підлітки шукають винного: частіше вчителя, рідше себе (Левківська, 2011, с. 73). Деадаптація молодших підлітків з особливими освітніми потребами освіти проявляється у вигляді активного протесту (агресивність, негативізм, напруженість та роздратованість); пасивного протесту (страх, депресія, відсутність інтересу до навчання та шкільного життя); реакції тривожності (невпевненість, напруженість, нестійкий контакт з однолітками) (Філіппова, 2006, с. 243).

Серед чинників, що впливають на успішність адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до основної школи, услід за О. Холодій (2014) виділимо наступні:

- 1) проведення уроків різними учителями, з індивідуальними особливостями поведінки та педагогічної діяльності, рівнем освітніх вимог, підходами до оцінювання (найчастіше неузгодженими між собою);

2) невміння (небажання) учителів-предметників враховувати вікові й індивідуально-психологічні особливості молодших підлітків з особливими освітніми потребами;

3) кабінетна система навчання, яка, по-перше, висуває підвищені вимоги до організованості молодших підлітків з особливими освітніми потребами, а, по-друге, зменшує час на відпочинок, посилює втомлюваність і знижує працездатність;

4) збільшення навчального навантаження на молодших підлітків з особливими освітніми потребами (поява нових навчальних дисциплін, перехід до теоретичного рівня викладання, збільшення як кількості, так і інтенсивності та інформативності уроків);

5) можлива зміна молодшим підлітком класу чи закладу освіти, що означає зміну усталених стосунків із однокласниками й учителями (с. 38-39).

Виділимо важливі ознаки успішної адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання в закладі освіти:

- успішність та легкість засвоєння програмного матеріалу;
- задоволеність процесом і результатами навчання;
- достатня самостійність під час виконання навчальних завдань;
- задоволеність міжособистісними стосунками з ровесниками і дорослими.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, адаптація молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання визначається як процес і результат активного їх пристосування до шкільного життя; також це система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на подолання адаптаційних психосоціальних проблем, які виникають у конкретної особи чи групи учнів із особливими потребами на певних етапах соціального становлення і розвитку. Успішність переходу молодших підлітків з особливими освітніми потребами до базової школи забезпечується цілеспрямованим формуванням психологічних механізмів, що дозволять їм адекватно прийняти нову ситуацію навчальної діяльності та міжособистісного спілкування. Це сприятиме

підвищенню потенціалу психічного розвитку молодших підлітків з особливими освітніми потребами, їхньому повноцінному особистісному становленню, а також забезпечить подальшу успішність навчання та життєдіяльності здобувачів освіти загалом.

Перспективами дослідження вбачаються у експериментальній перевірці успішності адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання в закладі освіти.

Література:

1. Адаптація до навчання: діагностика, попередження і подолання дезадаптації: методичний посібник / за ред. С. Максименка. Київ: Главник, 2006. 46 с.
2. Варламова А.Я. Шкільна адаптація підлітків. Луцьк: Вежа, 2011. 144 с.
3. Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі. *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія* / наук. ред. М. Є. Чайковський. Київ: Україна, 2019. С. 419-460.
4. Гончарук С. Адаптація учнів 5-х класів до школи. *Психолог. Шкільний світ*. 2012. №8. С. 59–60.
5. Кураченко З.В. Особистісно орієнтований підхід у попередженні дезадаптації підлітків. *Освіта і наука*. 2014. №4. С. 60–65.
6. Левківська Г. Адаптація п'ятикласників в умовах основної школи: навч. посіб. Київ: Либідь, 2011. 128 с.
7. Мамаєв Л.М. Адаптація школярів до умов навчання. *Нові технології навчання*. 2016. Вип. 16. С. 82–85.
8. Платаш Л.Б. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти : монографія. Чернівці: Технодрук, 2020. 572 с.
9. Подоляк Л.Г. Психологія підліткового віку : підручник. Київ: Каравела, 2008. 168 с.
10. Прищепа О. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі. *Вісник інституту розвитку дитини*. 2011. Вип. 13. С. 149–154.
11. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: колективна монографія / ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ: Ніка-Центр, 2020. 113 с.
12. Соколова Г.Б. Психологічний супровід школярів із особливими освітніми потребами: монографія. Чернівці: Букрек, 2018. 344 с.
13. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навчально-методичний посібник / уклад. О.М. Холодій. Черкаси, 2014. 125 с.
14. Філіппова В.П. Психологічні засади шкільної адаптації молодших підлітків. *Таврійський вісник освіти*. 2006. №1. С. 242–246.
15. Чернецька Ю.І. Соціально-педагогічні умови адаптації підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 4. С. 24–29.
16. Шнайдер В.І. Інклюзивна освіта : теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження: навч. посіб. Хмельницький: ХОІППО, 2020. 176 с.

17. Яковлева В. Особливості особистісного розвитку учнів 5-х класів. *Рідна школа*. 2010. № 10. С.53–54.

УДК 371.132/.135: 316.612

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ТА ПРОФЕСІЙНІ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Лисенко К. О.

Рецензент Мякушко О. І.

Стаття обговорює актуальність професійного розвитку спеціального педагога, який працює з людьми у складних життєвих ситуаціях, зокрема з дітьми та підлітками з різними психологічними проблемами. Професійний розвиток спеціального педагога важливий для підвищення його компетентності у роботі з психологічними та емоційними проблемами, розвитку практичних навичок і поглиблення знань з психології, педагогіки, соціології та інших суміжних галузей.

Ключові слова: поведінкові розлади, емоційний стрес, депресія, психокорекція, спеціальний педагог, розвиток соціальних навичок, профілактика відхилень у поведінці, професійний розвиток, підвищення кваліфікації.

The article discusses the importance of professional development for a special pedagogue who works with people in difficult life situations, especially children and teenagers with various psychological issues. Professional development of a psycho-correctional pedagogue is important for enhancing competence in dealing with psychological and emotional problems, developing practical skills, and deepening knowledge in psychology, pedagogy, sociology, and other related fields.

Key words: Behavioral disorders, emotional stress, depression, psychocorrection, special educator, development of social skills, prevention of behavioral deviations, professional development, qualification improvement.

Сучасне суспільство стикається зі зростаючими проблемами поведінкових розладів, емоційного стресу, депресії та інших психічних порушень. При цьому зростає потреба у кваліфікованих фахівцях з психокорекції, які могли б допомогти людям у подоланні цих проблем.

Спеціальний педагог відіграє важливу роль у соціальному та емоційному розвитку дітей та підлітків, особливо тих, хто потребує психологічної підтримки та корекції. Важливість праці спеціального педагога полягає у наданні *допомоги* в наступних *аспектах*:

– *Допомога з покращення емоційного стану.* Спеціальний педагог

допомагає дітям та підліткам з негативним емоційним станом відновити або покращити його, щоб дитина почувалася психологічно комфортно. Так допомога особливо важливою є для тих дітей, які пережили травматичні події, були жертвами насильства або стали свідками насильства вдома.

– *Підтримка у розвитку соціальних навичок.* Спеціальний педагог допомагає дітям та підліткам розвивати соціальні навички, необхідні для взаємодії з іншими людьми в соціумі. Він вчить дітей виявляти емпатію, розвивати комунікативні навички та вміння співпрацювати з іншими.

– *Профілактика відхилень у поведінці.* Спеціальний педагог допомагає дітям та підліткам уникнути відхилень у поведінці, таких як насильство, агресія або проблеми з наркотиками. Він вчить дітей розуміти наслідки своїх дій та вчасно виявляти негативні моменти у своєму житті.

– *Робота зі старшими підлітками.* Спеціальний педагог допомагає старшим підліткам, які переживають кризу ідентичності та шукають своє місце в житті [2].

Виходячи з важливості завдань, поставлених перед корекційним педагогом, він повинен володіти певним набором особистих якостей, які допоможуть йому стати високопрофесійним фахівцем. Якщо ідеалізувати образ спеціального педагога, то можна припустити, що ідеальний спеціальний педагог – це високодуховна **особистість** з розвиненим комплексом таких **якостей**, як:

– *Емпатія.* Педагог має бути в змозі відчувати емоції дітей та розуміти їх проблеми, щоб надати їм необхідну психокорекційну допомогу.

– *Самовідданість.* Ідеальний спеціальний педагог повинен бути присвячений своїй роботі і бути готовим до постійного самовдосконалення та професійного зростання.

– *Комунікабельність.* Педагог повинен вміти ефективно спілкуватися з дітьми та їх батьками, колегами та іншими фахівцями, що працюють у сфері педагогіки.

– *Знання.* Ідеальний спеціальний педагог повинен мати широкі знання з

психології, педагогіки, соціальної роботи та інших суміжних наук, щоб мати можливість відповідати на запити дітей та їх батьків.

– *Терплячість.* Педагог повинен бути терплячим і готовим до розв'язання проблем, що виникають у дітей та їх батьків.

– *Енергійність.* Ідеальний спеціальний педагог повинен бути енергійним та здатним знайти спосіб, як зробити свою роботу більш цікавою та привабливою для дітей.

– *Творчість.* Педагог повинен мати здатність до творчого мислення, щоб знайти нестандартні рішення для проблем, що виникають у дітей.

– *Інтуїція.* Ідеальний спеціальний педагог повинен мати гарну інтуїцію та знати, коли необхідно застосувати ту чи іншу психокорекційну методику [6].

Оскільки психокорекційна педагогіка є складною та відповідальною сферою діяльності, її фахівці мають бути добре підготовлені, постійно підвищувати свою кваліфікацію та отримувати нові знання та навички.

Професійний розвиток спеціального педагога включає в себе не тільки оволодіння новими знаннями та технологіями в сфері психокорекції, але й удосконалення професійних та комунікативних навичок. Зокрема, спеціальний педагог має добре орієнтуватися в наукових дослідженнях з психології та педагогіки, мати досвід роботи з дітьми з різними видами поведінкових та емоційних проблем, а також володіти навичками побудови довірливих стосунків з учасниками освітнього процесу, ефективного спілкування та розв'язання конфліктних ситуацій.

Крім того, професійний розвиток спеціального педагога включає в себе вдосконалення власної особистісної компетентності, такої як самовідчуття, емпатія, етика та професійна моральність [5].

Актуальність професійного розвитку спеціального педагога полягає в тому, що він має працювати з людьми, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, у тому числі з дітьми та підлітками, які можуть мати різні проблеми з психічним здоров'ям. Спеціальний педагог повинен бути підготовленим до

роботи з різними категоріями людей, які можуть мати різні проблеми, включаючи емоційні та поведінкові розлади, проблеми з самооцінкою та самовизначенням, конфлікти з оточенням та інші.

Окрім того, розвиток сучасного суспільства вимагає від педагогів постійного оновлення знань і компетенцій, щоб відповідати потребам сучасного ринку праці та соціальних вимог. Спеціальний педагог повинен бути свідомим щодо своїх можливостей та обмежень, розуміти принципи роботи з різними категоріями людей та мати навички роботи з різними методиками та технологіями [4].

Також важливо зазначити, що професійний розвиток спеціального педагога повинен спрямовуватись на підвищення його компетенцій у роботі з психологічними та емоційними проблемами, на розвиток практичних навичок та поглиблення знань з психології, педагогіки, соціології та інших наук, що стосуються емоційних та поведінкових проблем людини.

Отже, актуальність професійного розвитку спеціального педагога зумовлена необхідністю бути більш кваліфікованим у роботі з різними категоріями населення.

Професійний розвиток спеціального педагога є дуже важливим, оскільки ця професія вимагає від фахівців постійного підвищення кваліфікації та оновлення знань і навичок. **Ось декілька причин важливості професійного розвитку спеціального педагога:**

– *Зміна соціально-психологічної ситуації в суспільстві.* Сьогодні в Україні та в світі ми стикаємось з новими викликами і проблемами, такими як кризи, конфлікти, стрес, депресія та інші. Це вимагає від спеціального педагога змінити свій підхід до роботи зі здобувачами освіти та використовувати нові методи та техніки психокорекції.

– *Розвиток нових технологій та інновацій у галузі психології та педагогіки.* Нові технології та інновації створюють нові можливості для спеціального педагога в роботі з клієнтами. Наприклад, використання

віртуальної реальності в психокорекції, застосування технік медитації, арт-терапії, когнітивно-поведінкової терапії та інших.

– *Необхідність підвищення рівня професійної компетентності.* Професійний розвиток спеціального педагога дозволяє підвищити рівень компетентності у своїй професії, що, в свою чергу, дозволяє ефективніше працювати з клієнтами та отримувати кращі результати в роботі.

– *Конкуренція на ринку праці.* На сьогоднішній день випускників педагогічних освітніх навчальних закладів набагато більше, ніж вакансій. Внаслідок цього перевагу в наданні робочого місця отримують найбільш професійні, кваліфіковані педагоги, які постійно саморозвиваються і самовдосконалюються [5].

Основні напрямки професійного розвитку спеціального педагога можуть включати наступні:

– *Систематичний аналіз та вивчення сучасних психологічних теорій та методик роботи з дітьми.* Педагог повинен постійно оновлювати свої знання та вміння, вивчаючи нові техніки та підходи до роботи з дітьми.

– *Навчання та додаткова освіта.* Педагог може брати участь в семінарах, тренінгах та курсах, які допоможуть йому поглибити знання з психології, педагогіки, соціології та інших суміжних дисциплін, що пов'язані з його роботою.

– *Супервізія:* Супервізія – це процес, у якому педагог отримує підтримку та консультації від більш досвідченого фахівця. Цей процес може допомогти спеціальному педагогу у розвитку його навичок та практичних знань.

– *Самоосвіта.* Спеціальний педагог може читати наукову літературу, переглядати вебінари та доповіді, що пов'язані з його роботою. Це допоможе йому залишатися в курсі останніх наукових досліджень та технологій, що використовуються в його професійній галузі.

– *Колегіальний обмін:* Обмін ідеями та досвідом з іншими спеціальними педагогами може бути корисним для розвитку професійних навичок та знань.

Взаємодія з колегами може допомогти вирішувати складні ситуації та знайти нові підходи до роботи з дітьми та молоддю.

– *Вивчення основ медіа- та інформаційної грамотності.* Педагог повинен володіти навичками роботи з інформацією та новітніми технологіями, що допоможе йому ефективно спілкуватися з дітьми та молоддю, які зростають в цифровому світі.

– *Розвиток комунікативних вмінь та навичок міжособистісного спілкування.* Педагог повинен бути вмілим у встановленні довіри з дітьми та молоддю, проявляти емпатію, вміти слухати та зрозуміти їхні потреби та проблеми.

– *Праця з власними емоціями та стресом.* Педагог повинен володіти навичками саморегуляції, щоб бути ефективним у роботі з дітьми та молоддю, особливо в стресових ситуаціях.

– *Розвиток творчих навичок та умінь.* Педагог повинен мати здатність досліджувати нові підходи до роботи з дітьми та молоддю [5].

Професійний розвиток спеціального педагога – це постійний процес, що передбачає оновлення знань та вмінь, а також підвищення кваліфікації для якісного виконання своєї роботи. Ось декілька **способів професійного розвитку** спеціального педагога:

1. *Підвищення кваліфікації.* Педагог може відвідувати курси підвищення кваліфікації, семінари, тренінги та конференції, щоб оновити свої знання та навички, а також дізнатися про нові підходи в роботі з дітьми.

2. *Навчання від колег.* Педагог може навчатися у колег, які мають більший досвід роботи з дітьми. Він може спостерігати за роботою колег, обговорювати з ними складні випадки та запозичувати ідеї.

3. *Розробка індивідуальної стратегії.* Педагог повинен розробляти індивідуальну стратегію для кожної дитини, з якою він працює. Це допоможе йому підібрати найбільш ефективні методи корекції поведінки та допомогти дитині досягти позитивного результату.

4. *Використання новітніх технологій.* Педагог може використовувати новітні технології в роботі з дітьми, наприклад, використовувати різні програми для психологічної корекції, електронні навчальні матеріали та ін.

5. *Самоосвіта.* Педагог може самостійно вивчати літературу, наукові статті та інші джерела, щоб поглибити свої знання та розширити горизонти свого професійного бачення [2].

Спеціальний педагог працює з дітьми та підлітками, які можуть мати різноманітні емоційні й поведінкові проблеми, а також проблеми у соціальному розвитку. Ця робота може бути важкою і виснажливою, тому виникнення деформації спеціального педагога може бути наслідком тривалої роботи в складних умовах.

Гармонійний емоційний стан спеціального педагога визначає психологічний комфорт дітей і підлітків, оскільки це суттєво впливає на ефективність освітнього процесу. С. Білозерська зазначає, що педагогічна діяльність має характеристики, які обумовлюють високий рівень потенційного стресу. Це пов'язано з тим, що спеціальний педагог постійно залучений в різні соціальні ситуації і повинен реагувати на них гнучко і конструктивно. Стикаючись з непередбачуваними ситуаціями, спеціальний педагог повинен в першу чергу думати про те, як вирішити проблеми у такий спосіб, щоб вони мали найменший негативний вплив на дітей, за яких вони несуть відповідальність [1, с. 335].

У відповідь на професійний стрес, спеціальний педагог відчуває емоційне виснаження, що зумовлене втратою емоційної, когнітивної та фізичної енергії і, відповідно, проявляється симптомами емоційної, розумової та фізичної втоми і зниженням задоволеності роботою [1]. Таким чином, викладання є емоційно напруженою діяльністю, оскільки існує багато питань, на яких вчитель повинен постійно зосереджувати свою увагу, а також можуть виникати непередбачувані обставини, які потребують негайного конструктивного вирішення. Тому педагогічна діяльність вимагає великих психічних ресурсів, зокрема

самоконтроль, саморегуляції та самоцілення.

За даними Г. Виноградової, 97% вчителів, незалежно від віку, страждають на різні психосоматичні захворювання, такі як гіпертонія, неврози, остеомаліяція та виразка шлунку. Поява цих захворювань призводить до психічних і поведінкових змін[1].

Основні причини професійної деформації корекційного педагога:

1. *Перевантаження роботою.* Спеціальний педагог може працювати з великою кількістю дітей та підлітків, кожен з яких має свої унікальні потреби та проблеми. Це може призвести до перевантаження роботою та виснаження педагога.

2. *Емоційне вигорання.* Педагог може витратити свої емоції та відчуття на дітей та підлітків, з якими він працює. Це може призвести до емоційного вигорання, коли педагог відчуває виснаження, зневіру та невдоволення своєю роботою.

3. *Стрес.* Робота з дітьми та підлітками, які мають проблеми у поведінці, контролю емоцій та соціальному розвитку, може призвести до стресу. Педагог може відчувати непокій, тривогу та стомленість, що може призвести до професійної деформації.

4. *Синдром вторинної травми* – це стан, який виникає в результаті роботи з людьми, що пережили психологічні травми, і виявляється в формі симптомів психологічного травматичного стресу.

5. *Синдром «батьківської втоми»:* деякі педагоги можуть відчувати втому від постійної роботи зі складними дітьми та родинами, що може призвести до втрати професійного інтересу та мотивації.

6. *Безпека на роботі:* спеціальний педагог може стикатися з ситуаціями, що ставлять під загрозу їхню безпеку. Наприклад, агресивна поведінка дітей або наявність психічних розладів у родичів.

7. *Ефект влади* – це стан, коли спеціальний педагог, отримуючи владу над підлеглими, починає відчувати свій безперечний авторитет, або ж, навпаки,

починає відмовлятися від влади, що призводить до внутрішнього конфлікту та емоційної нестійкості.

8. *Безпорадність*. Робота з дітьми та підлітками, які мають складні проблеми, може призвести до відчуття безпорадності та невпевненості у своїх можливостях як педагога. Це може викликати професійну деформацію у педагога та негативно вплинути на його роботу.

9. *Недостатнє професійне навантаження*: незадовільне професійне навантаження може призвести до зневіри, втрати інтересу до роботи та низької самооцінки.

10. *Порушення взаємовідносин*: порушення взаємовідносин зі своїми колегами або недостатня підтримка від них може призвести до розвитку негативних емоцій та думок у спеціального педагога.

11. *Соціальна ізоляція* – це стан, коли спеціальний педагог починає відчувати себе відокремленим від оточуючого середовища, зокрема від колег, друзів та родини.

12. *Особисті проблеми* – це можуть бути різноманітні особисті проблеми, які впливають на психічний стан педагога, такі як: сімейні конфлікти, фінансові труднощі, проблеми зі здоров'ям тощо [1].

Як бачимо, чинників, які можуть спричинити професійну деформацію особистості спеціального педагога, є надзвичайно багато. Отже, деформація особистості спеціального педагога може мати серйозні наслідки, які можуть негативно впливати на виконання ним його професійної діяльності та особисте життя.

Відповідно загальному підходу щодо запобігання професійній деформації спеціального педагога, основним завданням є підтримка психічного здоров'я педагога та запобігання професійного вигорання. Для цього можна використовувати наступні підходи:

1. *Правильне планування робочого часу*. Педагог має планувати свій робочий час таким чином, щоб мати достатньо часу на відновлення сил та

емоційної рівноваги.

2. *Регулярні перерви.* Педагог має робити регулярні перерви під час робочого дня, щоб відновити енергію та зняти нервово-психічну напругу.

3. *Розвиток самопізнання.* Спеціальний педагог має розвивати свою здатність до самоусвідомлення і самопізнання, вчитись розуміти свої емоційні та стрес-реакції на події в робочому та особистому житті, періодично оцінювати свій емоційний стан та емоційне ставлення до учнів, знаходити причини можливих стресів та вчитися діяти відповідно до власних потреб.

4. *Саморозвиток та навчання.* Спеціальний педагог має постійно розвиватися та навчатися, щоб мати необхідні знання та навички для ефективної роботи з дітьми та підлітками.

5. *Підтримка колег та психологічна допомога.* Педагог має знаходити підтримку в колег та за потреби звертатися до професійного психолога для отримання психологічної допомоги.

6. *Підтримка соціальної мережі.* Педагог повинен бути частинкою команди, яка взаємодіє, спілкується, підтримує один одного, ділиться своїм досвідом та знаходить рішення для вирішення проблем.

7. *Створення здорового робочого середовища:* робочий простір має бути зручним, просторим, забезпечувати належну концентрацію та професійний розвиток.

8. *Проведення регулярних тренінгів з медитації та релаксації:* це може допомогти педагогу зняти емоційне напруження, розвантажити свою психіку та повернути баланс у своє життя.

9. *Використання спеціальних методик психологічного розвантаження:* педагог може використовувати методики релаксації, аутогенного тренування, техніки глибокого дихання тощо, щоб зняти нервово-психічне напруження і знову зосередитися на роботі.

10. *Самопідтримка та здоровий спосіб життя.* Педагог має дбати про своє здоров'я, підтримувати здоровий спосіб життя, регулярно займатися

спортом та знаходити час на особисті справи [3].

Всі ці заходи можуть допомогти спеціальному педагогу попередити деформацію особистості та зберегти емоційну та психологічну стабільність.

Збереження психічного здоров'я спеціального педагога є важливою складовою успішної та продуктивної роботи з дітьми та молоддю. Ось декілька **причин**, чому це настільки важливо:

– *Ефективність роботи.* Здоровий та емоційно-збалансований педагог може надати більш ефективну та якісну спеціальну допомогу дітям. Педагог зможе краще розуміти потреби та проблеми дітей та буде здатен забезпечити оптимальні умови для їхнього розвитку та самовдосконалення.

– *Зниження ризику психологічних проблем.* Робота спеціального педагога пов'язана із зустрічами з дітьми, які можуть мати різні психологічні проблеми та порушення. Якщо педагог сам стає жертвою стресу та емоційної втоми, то це може призвести до зниження ефективності роботи та збільшення ризику виникнення власних психологічних проблем.

– *Збереження робочого місця.* Професійна деформація особистості педагога та зниження ефективності роботи може призвести до втрати робочого місця. Організації, що працюють з дітьми, часто вимагають високого рівня етики та професіоналізму від своїх працівників.

– *Забезпечення балансу між професійним та особистим життям.* Здоровий спеціальний педагог зможе підтримувати баланс між роботою та особистим життям. Це дозволить педагогу бути більш ефективним у своїй роботі, зменшити ризик виникнення стресу та емоційної втоми [6].

Підсумовуючи, можна сказати, що втрата психологічного здоров'я суттєво впливає на якість життя спеціального педагога і негативно позначається на його освітній ефективності. Психологічне здоров'я спеціального педагога визначає його здатність до збереження та активізації компенсаторних, захисних і регуляторних механізмів, які забезпечують ефективність і результативність особистісного розвитку в контексті навчально-професійної діяльності.

Психологічне здоров'я також визначає активність та автономність спеціального педагога у професійному та особистому житті.

Отже, психологічне здоров'я є основною умовою для конструктивного саморозвитку, досягнення особистісної зрілості та ведення ефективної професійної діяльності спеціального педагога.

Література:

1. Великодна М. С. Професійна деформація особистості майбутнього практичного психолога як наукова проблема. Професіоналізація майбутніх практичних психологів: теоретичний і методичний аспекти : колективна монографія. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ "КНУ", 2013. С. 178-202.
2. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська, В. І., Івкін В. М., Ковальчук О. С. Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. Організаційна психологія. Економічна психологія, 2022. (1 (25)). С. 62-74.
3. Митник Т. Особливості психічного здоров'я особистості: критерії та показники Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 269-271.
4. Павлик Н. Структура й критерії психологічного здоров'я особистості. Психологія і особистість. 2022. № 1 (21).
5. Павлик Н.В., Іванова О.В. Психологічні засоби професійного розвитку педагога Нової української школи : Метод. посіб. Київ, 2022. 202 с.
6. Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості. Дніпро: ЛІРА, 2020. 384 с.

УДК 376-053.4

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Скакун М. М.

Рецензент Блеч Г. О.

У статті розкриваються особливості використання інноваційних підходів в роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку. Охарактеризовано позитивний вплив інновацій на підвищення якості освітнього та корекційно-розвивального процесу осіб з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: порушення інтелектуального розвитку, особливі освітні потреби, інклюзивна освіта, інноваційні технології, інноваційні підходи.

The article reveals the peculiarities of using innovative approaches in working with students with intellectual disabilities. The positive influence of innovations on improving the quality of educational and correctional and developmental process of people with intellectual disabilities is characterized.

Key words: intellectual disabilities, special educational needs, inclusive education, innovative technologies, innovative approaches.

Вступ. Одним з основних показників якості освіти є максимальна самореалізація кожної дитини в різних сферах життєдіяльності з урахуванням її індивідуальних психічних і фізичних особливостей. Система сучасної освіти потребує постійного впровадження інноваційних підходів в освітній процес. Основними завданнями інтеграції дітей із порушеннями інтелектуального розвитку у соціум є розвиток їхніх пізнавальних процесів, наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізичних особливостей і потреб. Розвиток самостійності та формування цінностей, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в суспільстві. Саме інноваційні підходи передбачають використання сучасних технологій, інформаційних ресурсів та ефективних методик, що дозволяють адаптувати навчальний процес до конкретних потреб і можливостей кожного учня. Найбільша увага приділяється індивідуальному плануванню навчання, психологічній підтримці, диференційованому підходу до уроків, створенню сприятливого середовища, розвитку комунікативних навичок, самостійності. Тому в даний час актуальність теми є надзвичайно висока, її дослідження та

розробка новітніх підходів у цій сфері є основним завданням для спеціалістів, педагогів та суспільства .

Мета статті: вивчення сутності та можливостей використання інноваційних підходів у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Навчання учнів у початковій школі є досить важким і потребує значних зусиль. У зв'язку з тим, що у молодших школярів мимовільна та нестійка увага, пам'ять наочно-образна, процес сприймання нетривалий і не організований, а мислення тільки поступово переходить у словесно-логічне, тому не кожен школяр може легко та успішно навчатися. Навчальна діяльність учнів з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується порушеннями емоційного контакту з людьми, не великим словниковим запасом та відсутністю інтересу до навколишнього світу. Тому діти з порушеннями інтелектуального розвитку потребують більше уваги, часу, заохочення та спонукання до навчання.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями освіта є найважливішим засобом соціального захисту, розвитку і соціалізації, реальним шансом їх подальшого самостійного, незалежно від навколишніх людей та обставин життя. Здобуття освіти дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від багатьох аспектів, зокрема: включення усіх дітей у спільне освітнє середовище. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку повинні мати можливість без обмежень навчатися зі своїми однолітками. Враховуючи потреби, можливості, здібності, особливості розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку усі навчальні програми і методи повинні бути адаптованими чи модифікованими до конкретних потреб дитини. Для покращення засвоєння і розуміння навчального матеріалу, потрібно використовувати мультисенсорне навчання, яке включає в себе використання зорових, слухових, тактильних та кінетичних засобів. Також для ефективного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку слід використовувати спеціальні підходи і прийоми, засоби, такі, як

візуальні підказки, символи, позитивне підкріплення. Щоб забезпечити якісну освіту для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку важливо встановити ефективне партнерство з батьками і фахівцями. В Україні інструментом реформування системи освіти є інноваційна діяльність, яка саме і полягає у застосуванні нових елементів у навчальному процесі. До інноваційних підходів освітньої діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку належить використання нових знань, прийомів, технологій. Якісна освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від багатьох чинників, а саме – індивідуальних програм розвитку, навчальних та корекційно-розвиткових програм, спеціальних методик та технологій, спеціального обладнання, диференційованості логопедичних та соціально-психологічних послуг, професійності і майстерності педагогів.

У Концепції Нової Української школи провідним є компетентнісний підхід, який спрямований на оновлення змісту освіти, на формування необхідних життєвих компетентностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Життєва компетентність розглядається як вміння реалізовувати на практиці свій досвід, навички, знання, уміння і цінності, які необхідні для успішної самореалізації у житті. Враховуючи пізнавальні здібності та можливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, конкретні умови роботи вчитель самостійно визначає форми та методи навчання. Відповідно до закону України «Про освіту», Концепції Нової Української школи, Державного стандарту початкової освіти розроблено Типові освітні програми для молодших учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Саме у програмах визначені основні вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання, надається відповідний зміст інтегрованого курсу чи кожного навчального предмета.

У педагогіці процес інновації відбувається у створенні та впровадженні нового змісту, засобів, відкритті нових форм та методів, способів педагогічної діяльності. Усі існуючі методики та технології є надзвичайно широкими та різноплановими.

Корекційно-розвивальні технології є ефективними в інтегрованому й комплексному їхньому використанні. Так, доцільним є використання ігрових, інформаційно-комунікаційних, комунікативних, інтерактивних, проєктних, артпедагогічних технологій навчання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Так, інформаційно-комунікаційні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності, творчих здібностей, розширенню знань про навколишній світ на основі формування операційного мислення дітей. Впровадження інноваційних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприяють емоційному, соціальному та когнітивному розвитку кожної дитини, для того, щоб вона відчула себе учасником суспільного життя. Використання сучасних технологій таких як різноманітні комп'ютерні програми, спеціальні навчальні програми, планшети та додатки можуть значно полегшити навчання та комунікацію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. На даний час існує великий вибір спеціальних навчальних програм та додатків, розроблених спеціально для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У них можуть бути інтерактивні вправи, ігри, аудіо та візуальні матеріали, які у свою чергу допомагають засвоювати навчальний матеріал та розвивають різні навички такі як письмо, читання, математичні вміння та навички. Також комп'ютерні технології можуть використовуватись для створення адаптивного навчального середовища. Відповідно до потреб кожної дитини та її здібностей можна автоматично адаптувати рівень складності завдань, пропонувати додаткові пояснення та індивідуальну підтримку. Комп'ютерні технології можуть бути використані для розвитку альтернативних засобів комунікації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які мають обмежене або відсутнє мовлення. Застосування мультимедійних презентацій дозволяє подати навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів. Навчання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку може бути більш цікавим, захоплюючим і зрозумілішим за допомогою використання інтерактивних дошок та планшетів. Завдяки своїм спеціальним додаткам і

програмам вони дозволяють дітям розвивати моторику, комунікативні навички, взаємодіяти з навчальним матеріалом та інші важливі вміння.

Для розвитку соціальних навичок, навичок самообслуговування та інших практичних вмінь доцільно використовувати віртуальну реальність. Вона дає можливість дітям з порушеннями інтелектуального розвитку досліджувати оточення та різні сценарії у безпечному та контрольованому середовищі.

Отже, використання інноваційних підходів для підвищення якості освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей, формування їхньої життєвої компетентності, а також виконують важливу роль у розробці індивідуальної освітньої траєкторії, завдяки своїй індивідуалізації, що дозволяє створювати для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку індивідуальні навчальні програми і стратегії з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Література:

1. Закон України про освіту <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепція НУШ: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Ревуцька О.В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами / О.В. Ревуцька. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/20509/1/164-Revutska-265-267.pdf>.
4. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 1 класів з інтелектуальними порушеннями [Режим доступу: <http://surl.li/wjkb>]
5. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класів з інтелектуальними порушеннями [Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/716955/>]
6. Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класів з інтелектуальними порушеннями [Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/718310/>]
7. Ткачова Н. Г Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами..., Булаш І. В., Турчина І. С. URL: <http://www.molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/11/66.pdf>
8. Чеботарьова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні школярів з порушеннями інтелектуального розвитку /О. В. Чеботарьова //Діти з особливими потребами в освітньому просторі: збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 2019.

УДК 159.9:159.96

ОСНОВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Степук А. О.

Рецензент Сухіна І. В.

У статті досліджено проблему розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра. Показано, що специфічні особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра зумовлені порушеннями комунікативного, соціального, культурного та ігрового розвитку. Передумовою розвитку соціального інтелекту у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра визначено формування навичок соціальної взаємодії і спілкування, комунікативно-мовленнєвих якостей, здатності функціонувати у світі культури та в просторі ігрової діяльності. Доведено необхідність комфортного середовища безпеки і довіри для розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, розвиток, розлади аутистичного спектру, діти дошкільного віку.

The article examines the problem of the development of social intelligence of preschool children with autism spectrum disorders. It is shown that the specific features of the social intelligence of preschool children with autism spectrum disorders are caused by disorders of communicative, social, cultural and game development. The prerequisite for the development of social intelligence in preschool children with autistic spectrum disorders is the formation of social interaction and communication skills, communicative and speech qualities, the ability to function in the world of culture and in the space of game activities. The necessity of a comfortable environment of safety and trust for the development of social intelligence of preschool children with autism spectrum disorders has been proven.

Key words: intelligence, social intelligence, development, autism spectrum disorders, preschool children.

Вступ. Одним із важливих завдань реформування освітньої галузі, відповідно до Закону України «Про освіту», є спрямованість на забезпечення успішної соціалізації особистості через розвиток соціального інтелекту. Розв'язання означеної проблеми набуває значної актуальності щодо дітей із розладами аутистичного спектра, оскільки специфічними для них є порушення соціальної взаємодії, соціальної комунікації та повторюваність поведінки, що є суттєвою перешкодою соціальної адаптації до освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Відтак, важливим завданням у дошкільний період є розвиток соціального інтелекту, який постає передумовою успішного включення в

соціальне життя та формування здатності адаптуватися у мінливих умовах освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади розробки проблеми соціального інтелекту представлено у роботах зарубіжних та українських вчених (Е. Івашкевич, І. Недозим, J. B. Fogt, D. N. Miller, P. A. Zirkel та ін.). Означені дослідники вивчали особливості соціального інтелекту переважно в осіб молодшого шкільного, підліткового, юнацького та дорослого віку, в зв'язку з специфікою їхньої освітньої та професійної діяльності. Категорію дітей з розладами аутистичного спектра, яка потребує спеціально розроблених підходів до їх соціалізації, досліджували О. Бабяк, Н. Базима, Н. Баташева, І. Недозим, І. Логвінова, К. Островська, Л. Прохоренко, Г. Супрун, А. Чуприков, Г. Хворова та ін. Слід констатувати, що проблема розвитку соціального інтелекту дітей з розладами аутистичного спектра досліджена недостатньо. Поодинокі праці із вказаної проблематики, що стосуються дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра (І. Недозим, К. Островська, Т. Скрипник та ін.), здебільшого спрямовані на з'ясування особливостей розвитку окремих сторін соціального інтелекту. Відкритим залишається також розробка заходів, спрямованих на розвиток соціального інтелекту дошкільників з розладами аутистичного спектра.

Мета статті – обґрунтувати основні чинники розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.

Методи: аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення даних психолого-педагогічної та спеціальної літератури – для визначення змісту поняття «соціальний інтелект дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра», порівняння та систематизація – для обґрунтування чинників розвитку соціального інтелекту дітей з розладами аутистичного спектра.

Текст статті. Вивчення розладів аутистичного спектра залишається актуальним протягом тривалого часу. Діагностичними критеріями розладів аутистичного спектра, згідно DSM, є: стійкий дефіцит соціальної комунікації і

соціальної взаємодії (дефіцит соціально-емоційної взаємодії, невербальної комунікації, нездатність розвивати, підтримувати та розуміти стосунки); обмежені, повторювані зразки поведінки (стереотипні і повторювані моторні рухи, а також стереотипне використання речей чи зразків мовлення, негнучкість у дотриманні режиму, ритуалізованість зразків вербальної та невербальної поведінки, надзвичайно обмежені інтереси, гіпер- або гіпочутливість до сенсорної інформації, незвичайний інтерес до сенсорних особливостей середовища); наявність симптомів на ранніх етапах розвитку, або їх поступова поява, пов'язана із ускладненням вимог соціального середовища; наявність істотних порушень у соціальній, ігровій та інших важливих сферах функціонування; неможливість пояснення цих порушень розумовою відсталістю або загальною затримкою розвитку, та ін. (Прохоренко, Баб'як, Недозим, Баташева, 2018, с. 6-7).

У контексті цілісного розвитку дітей з аутизмом, важливо констатувати, що аж чотири освітні лінії Базового компоненту дошкільної освіти (*Базовий компонент*, 2021) ґрунтуються на соціальному інтелекті: «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі культури» та «Гра дитини». Відтак, передумовою розвитку соціального інтелекту у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра є формування навичок соціальної взаємодії і спілкування, комунікативно-мовленнєвих якостей, здатності функціонувати у світі культури та в просторі ігрової діяльності.

Для розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра, у контексті освітньої лінії БКДО «Дитина в соціумі», слід враховувати, що означена категорія дітей суттєво відрізняється як від дітей з нормотиповим розвитком, так і від дітей з іншими психофізичними порушеннями. Головна відмінність у тому, що «в дітей з розладами аутистичного спектра несформовані соціальні якості, які в осіб будь-якої іншої категорії є вродженими» (Островська, 2012, с. 62). Так, «діти з розладами аутистичного спектра не радіють появі близької людини, не спостерігають за нею, не

наслідують її, не звертаються по допомогу або за співчуттям, не виявляють своїх почуттів та емоцій до неї» (Шульженко, Андрєєва, 2011, с. 47). У багатьох дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра «не спостерігається наявність інтересу до іншої людини, вони вступають у спілкування переважно для реалізації власних вітальних потреб, не виражають чутливості в ставленні до близьких, не демонструють ініціативних дій у спілкуванні, часто уникають соціальної взаємодії» (Базима, 2013, с. 23).

Відповідно до освітньої лінії БКДО «Мовлення дитини», для розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра важливо, що «вони часто не розуміють зверненого до них мовлення мови при збереженому слухові і достатньому рівні невербального інтелекту» (Островська, 2012, с. 164). Також вони «не реагують адекватно на звернену до них мову, а в деяких випадках реакція на мову може бути відсутня. Діти можуть реагувати на шепіт й не реагувати на гучне мовлення, не відгукуватися на своє ім'я, неадекватно відповідати на прості запитання» (Чуприков, Хворова, 2012, с. 71). Їх «експресивне мовлення часто представлене безпосередніми ехолаліями, коли дитина повторює поставлене запитання або відповідає відбитими фрагментами з мови оточуючих» (Скрипник, 2013, с. 29). У дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра спостерігаються й труднощі у формуванні невербального компонента комунікативної діяльності (Логвінова, 2011, с. 41).

В освітній лінії БКДО «Дитина у світі культури» наголошується на важливості культури для розвитку дошкільника. При цьому «важливою відмінністю дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра є особливості сприймання ними культурної дійсності, яка функціонує як різноманіття непов'язаних між собою подій, людей, місць, звуків та образів» (Островська, 2012, с. 176). Вони «бачать мало логічних зв'язків між реаліями культурного довкілля і часто не можуть зрозуміти послідовності й сенсу подій» (Скрипник, 2013, с. 11). Дослідники відмічають «незвичайні реакції на сенсорні стимули, особливу захопленість рухомими об'єктами та яскравими фарбами,

непереносимість гучних звуків та ін.» (Fogt, Miller, Zirkel, 2003, с. 202-203). Вказане у дітей з аутизмом відбувається «завдяки надмірній зосередженості (застряванні) на вибіркових аспектах зовнішньої або внутрішньої дійсності та нездатності до розуміння цілісної картини соціального довкілля, що спричинює низьку адаптивність до зовнішнього світу і може викликати стійку соціальну дезадаптацію» (Логвінова, 2011, с. 138).

Освітня лінія БКДО «Гра дитини» наголошує на важливості для розвитку дітей дошкільного віку ігрової діяльності. При цьому діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра замість спілкування віддають перевагу монотонним стереотипним іграм. «Їхня ігрова діяльність не трансформується в часі, не ускладнюється і не розвивається. Протягом тривалого часу зберігається маніпулятивний тип гри» (Прохоренко, Бабяк, Недозим, Баташева, 2018, с. 14). Переважно діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра граються самі, а будь-яке втручання в їхню ігрову діяльність сприймається болісно. З віком, за відсутності корекційного втручання, первинні форми ігрової діяльності в цих дітей не замінюються більш складними, у них лише збільшується кількість ігрових стереотипних форм та засобів.

Відтак, можна говорити про порушення в дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра комунікативного, соціального, культурного та ігрового розвитку, що постають в основі соціального інтелекту. При цьому «спілкування і соціальна взаємодія не стають джерелом особистісного розвитку, не відбувається формування цілісної картини оточуючої дійсності, що стає перепорою для присвоєння соціального досвіду і формування розвиненої соціально-комунікативної поведінки» (Івашкевич, 2013, с. 179). Останнє включає «нездатність побудувати позитивні відносини з однолітками, відсутність задоволення, радості від спілкування та гри з іншими дітьми, бажання поділитися успіхами з іншими, порушення реакцій на емоції інших людей та ін.» (Недозим, 2018, С. 46). Всі ці чинники ускладнюють розвиток соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного

спектра.

Констатуємо, що у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра відмічається порушення таких складових соціального інтелекту: знань правил поведінки; пам'яті на імена й обличчя; запам'ятання інформації, яка стосується інших людей; прогнозування поведінки людини з огляду на ситуацію; формування плану дій; розуміння помилковості певних уявлень людини; розуміння сутності брехні і обману; розуміння власних дій, мотивів, емоцій; відтворення емоцій інших людей; здатності ставити себе на місце інших, уміння співпереживати; розуміння й ідентифікація емоційних проявів; вербалізації та умінь регулювати власні емоції; уважності до співрозмовника; спільної уваги; розуміння соціального контексту і здійснення певних дій відповідно до актуальної ситуації; умінь уточнити, пояснити й переконати інших; гнучкості як здатності підлаштовуватися під інших (навіть всупереч власним бажанням); участі в спільній діяльності, зацікавленості в ігровому партнері; здатності проявляти ініціативу в ігровій діяльності, відгукуватись на пропозиції інших людей взяти участь у грі; здатності до отримання задоволення від соціальної та ігрової взаємодії з іншими людьми (дітьми) (Супрун, 2016, с. 77-78).

Зрозуміло, що для розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра має бути створено комфортне середовище, яке б сприяло появі базового почуття безпеки і довіри (Шульженко, Андрєєва, 2011, с. 89-90). Умовою розвитку соціального інтелекту дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є уважність до неї, здатність помічати стимули із зовнішнього світу, які привертають увагу і справляють враження (Недозим, 2018, с. 52). Лише після сформованості терпимості до присутності сторонньої людини, а також відпрацюванні прийомів і засобів ефективного впливу на зміну її стану, варто створювати розвивальне середовище, спрямоване на максимальну активізацію (мобілізацію) дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (Скрипник, 2013, с. 102). Саме за таких умов і відбуватиметься розвиток соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного

спектру.

Вважаємо, що розвиток соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра пов'язаний із переосмисленням сутності психолого-педагогічного впливу. Так, концептуальними підходами до побудови корекційно-розвивального процесу для розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра визначимо: по-перше, спрямованість на цілісний розвиток; по-друге, становлення соціальних якостей як пріоритетний напрямок розвитку та основа організації корекційно-розвивальної роботи з дитиною; по-третє, розробка освітньої програми, базованої на специфіці сприймання і переробки інформації дітьми; по-четверте, організація корекційно-розвивальних занять в умовах мікрогрупи; по-п'яте, оцінка ефективності корекційно-розвивального впливу за показниками індивідуального розвитку дитини. Така організація роботи сприятиме розкриттю внутрішнього потенціалу дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра, розвитку їхнього соціального інтелекту, підвищення рівня соціальної адаптованості та безперешкодному входженню в освітній простір закладу дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в основі соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра постають порушення комунікативного, соціального, культурного та ігрового розвитку. Передумовою розвитку соціального інтелекту у дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра є формування навичок соціальної взаємодії і спілкування, комунікативно-мовленнєвих якостей, здатності функціонувати у світі культури та в просторі ігрової діяльності. Для розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра має бути створено комфортне середовище, яке б сприяло появі базового почуття безпеки і довіри. Створення розвивального середовища, спрямованого на мобілізацію дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектра, можливе лише після сформованості терпимості до присутності сторонньої людини та відпрацювання

прийомів впливу на зміну емоційного стану. Концептуальними підходами до розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра визначено: спрямованість на цілісний розвиток; становлення соціальних якостей; розробку освітньої програми, базованої на специфіці сприймання і переробки інформації дітьми; організацію корекційно-розвивальних занять в умовах мікрогрупи; оцінку ефективності корекційно-розвивального впливу за показниками індивідуального розвитку дитини. Вказане сприятиме розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.

Перспективами подальших досліджень може стати експериментальне дослідження запропонованих теоретичних положень розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.

Література:

1. Базима Н. В. Вивчення мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. Вип. 23. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. С. 22-30.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): Затверджений наказом МОН України від 12.01.2021р. №33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Бар'єри в навчанні та участі дітей із когнітивними порушеннями : особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник / Л.І. Прохоренко, О.О. Бабяк, І.В. Недозим, Н.І. Баташева. Чернівці: Букрек, 2018. 32 с.
4. Івашкевич Е.З. Розвиток соціального інтелекту особистості : актуальність проблеми. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2013. № 2. С. 177-180.
5. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ : ІСП НАПН України, 2013. 234 с.
6. Логвінова І. П. До проблеми формування невербальних засобів комунікативної діяльності дітей із розладами спектра аутизму. *Логопедія*. 2011. № 2. С. 40-44.
7. Логвінова І. П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка і психологія. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2011. № 18. С. 137-141.
8. Недозим І. В. Науково доказові методики формування соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2018. № 2. С. 45 -54.
9. Недозим І. В. Особливості розвитку та формування соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 45 -54.

10. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
11. Скрипник Т. В. Система психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Особлива дитина : навчання та виховання*. 2013. №4. С. 28-32.
12. Супрун Г.В. Особливості вивчення міжособистісних стосунків у дошкільників з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 2. С. 76-82.
13. Чуприков А. П., Хворова Г. М. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів : Мс, 2012. 184 с.
14. Шульженко Д. І., Андрєєва Н. С. Корекційний розвиток аутичної дитини : книга для батьків та педагогів. Київ : Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.
15. Fogt J. B., Miller D. N., Zirkel P. A. Defining autism : Professional best practices and published case law. *Journal of School Psychology*. 2003. №41. С. 201-216.

УДК 159.922.6-053.6-056.2/.3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОПАНОВУЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ТИПОВИМ ТА ПОРУШЕНИМ РОЗВИТКОМ

Супрун М. О.
Марціновська І. П.

В статті описано результати аналізу сучасних наукових підходів щодо розуміння та формування психічного здоров'я особистості у контексті сформованості конструктивної копінг-поведінки. Акцентовано увагу на тому, що фізичний та емоційний стан у підлітковому віці залежить від вибору індивідом копінг-стратегії в момент зіткнення з психотравмуючою та стресовою ситуацією. Представлено дослідження копінг-ресурсів у підлітків у ситуації тривалого стресу. Запропоновано основні напрямки побудови соціально-психологічних програм формування адаптивної копінг-поведінки у ситуаціях стресу, пов'язаного із війною.

Ключові слова: підлітки, порушений розвиток, стрес, копінг-поведінка, програми розвитку опановуючої поведінки.

The article describes the results of the analysis of modern scientific approaches to understanding and shaping the mental health of an individual in the context of the formation of constructive coping behavior. It is emphasized that the physical and emotional state in adolescence depends on the choice of a coping strategy by an individual when faced with a psycho-traumatic and stressful situation. The article presents a study of coping resources in adolescents in a situation of prolonged stress. The main directions of building socio-psychological programs for the formation of adaptive coping behavior in situations of war-related stress are proposed.

Keywords: adolescents, impaired development, stress, coping behavior, programs for the development of coping behavior.

Стресові фактори, що пов'язані із війною в країні, значною мірою впливають на емоційний стан і здоров'я школярів. Особистісний розвиток дітей у підлітковому віці суттєвою мірою залежить від їх здатності конструктивно

реагувати на кризові ситуації, уникаючи непродуктивних механізмів психологічного захисту. Досить актуальним є це питання і для підлітків з порушеним розвитком. У цьому контексті важливого значення набуває розвиток конструктивних стратегій копінг-поведінки, які використовуються підлітками у процесі подолання кризових ситуацій у різних сферах життєдіяльності. Тому серед нагальних проблем психологічної служби освітніх закладів та педагогічного колективу в цілому, чітко виокремлюються нові вимоги щодо допомоги старшокласникам у розвитку опанувальних компетенцій під час навчання та формування адаптивних стратегій копінг-поведінки.

Стресор – це будь-який чинник, який викликає напруження. Стресори можна розділити на дві групи: фізіологічні та психологічні. Переважна більшість причин стресу відноситься до психічної сфери. Кожного разу, коли особистість усвідомлює, що отримує не те, що їй хочеться, кожного разу, коли вона розцінює будь-яку ситуацію як загрозову для її благополуччя або самооцінки, запускається в організмі стресова реакція. Психологічний стресор завжди складається з двох послідовних чинників: ситуації, що викликає стрес; ставлення людини до цієї ситуації. Досить усунути будь-яку з цих складових, щоб зупинити розвиток стрес-реакцій.

Існують три основні рівні управління стресом: нейтралізація симптомів; зменшення напруги; усунення його причин. Перший рівень – найлегший, однак і дає найменш стабільний результат, останній – є найбільш складним, але проте і найбільш надійнішим. Звідси випливають *можливі стратегії управління стресом*, а саме: стратегія створення середовища, стратегія попередження, стратегія реакцій. Кожну із цих стратегій можна розглянути із позиції мети використання, ефективності впливу, підходів щодо використання, а також з позиції часу, протягом якого стратегія є ефективною. *Стратегія створення середовища* має на меті анулювання факторів, що викликають стрес. Відповідно, від використання цієї стратегії буде постійний ефект у довготривалій перспективі. Підхід, що використовується у цій стратегії, полягає у створенні й

забезпеченні відповідного середовища. Проте можемо говорити, що у фахівців навчального закладу не завжди є можливості щодо використання цієї стратегії.

Наступна стратегія – *стратегія попередження*, її метою є розвиток стратегій протистояння стресу. Використання цієї стратегії буде мати довготривалий ефект, втім її реалізація можлива лише за наявної проактивної позиції особистості; для формування у підлітків навичок використання цієї стратегії необхідний час середньої тривалості.

Третя стратегія – *стратегія формування реакції*, що має на меті розвиток тимчасових механізмів опанування в умовах стресогенних факторів. Ця стратегія має миттєвий результат, проте ефект від використання стратегії – короткотривалий, а підхід у використанні – реактивний. Симптоматичний рівень допомоги при стресі дає швидкі, але вкрай нестійкі результати. Метафорично це можна описати таким чином: якщо стовбур дерева та його коренева система не ушкоджується, то на місці одного зірваного листочка незабаром з'являється інший, і цикл розпочинається знову. Тому важливо розвивати випереджувальні стратегії опанування стресовими факторами. До таких превентивних чинників попередження стресу можна віднести конструктивні поведінкові копінг-стратегії особистості.

У психологічній літературі використовується низка термінів (копінг, копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінка), за допомогою яких визначають індивідуальну адаптаційну реакцію людини до складної життєвої ситуації. Під складною життєвою ситуацією більшість дослідників розуміють ситуацію, що об'єктивно порушує нормальну життєдіяльність особистості і є складною для її самостійного вирішення. Природно, що успіх у розв'язанні складної життєвої ситуації залежить передусім від самого підлітка та його досвіду. Важливими показниками у суб'єктивній картині складної життєвої ситуації являються уявлення про ситуацію та способи її подолання.

Психологічне призначення копінг-поведінки полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, оволодіти нею, ослабити або

пом'якшити її виклики, уникнути або звикнути до них і таким чином знизити рівень стресу, який виникає внаслідок дії ситуації. За твердженням Р. Лазаруса, головне завдання копінг-поведінки – забезпечення і підтримка благополуччя людини, її фізичного і психічного здоров'я, задоволення соціальними відносинами. Результати аналізу сучасних наукових підходів свідчать, що психічне і фізичне самопочуття залежить від вибору індивідом копінг-стратегії в момент зіткнення з психотравмуючою та стресовою ситуацією.

Використання активних поведінкових стратегій подолання стресу і відносно низька сприйнятливність до стресових ситуацій сприяють поліпшенню самопочуття людини. А до його погіршення і наростання негативної симптоматики призводять намагання уникати проблем і застосування пасивних стратегій, спрямованих не на вирішення проблеми, а на зменшення емоційної напруги. Більшість дослідників копінг-стратегій поділяють їх на активні та пасивні. До *активних стратегій* відносять стратегію вирішення проблем, як базову копінг-стратегію. Вона містить усі варіанти поведінки людини, спрямовані на вирішення проблемної чи стресової ситуації, а також стратегію пошуку соціальної підтримки, спрямовану на одержання соціальної підтримки від середовища. *Пасивна копінг-поведінка* забезпечує використання варіантів поведінки, що містять базову копінг-стратегію уникання. Втім, як свідчать результати деяких досліджень, слід враховувати, що певні форми уникання можуть мати й активний характер.

Отже, під копінг-стратегіями розуміємо засоби управління стресовими факторами, які використовує індивід для відповіді на сприйняту ним загрозу. Поняття об'єднує емоційні, когнітивні та поведінкові стратегії, які використовує індивід для того, щоб подолати виклики сьогодення. Також можна припустити, що існує взаємозв'язок між особистісними конструктами, за допомогою яких людина формує своє ставлення до життєвих труднощів, і вибором нею стратегії поведінки при стресі.

Нами було досліджено особливості формування опановуючої поведінки у

підлітковому віці та з'ясовано специфіку подолання ситуації тривалого стресу. Ситуація тривалого стресу, такого як служба близьких родичів у ЗСУ та їх участь у бойових діях, може порушувати формування адаптативних поведінкових копінгів у підлітковому віці. Це припущення підтверджено дослідженням, що проводилося на вибірці, до складу якої увійшли учні 9-11 класів. Загальна кількість респондентів – 305 особ, із них: 1 група – це 150 підлітків, що не перебували під дією стресових факторів та 155 підлітка, близькі члени родини яких є військовими, 60 дітей (із загальної кількості респондентів) мали особливі освітні потреби.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок про те, що ситуація тривалого стресу, в якій знаходяться школярі, близькі родичі яких беруть участь у бойових діях, з психологічної точки зору характеризуються сильним психоемоційним напруження та негативним впливом на психіку підлітків, а також у непередбачуваності та невизначеності свого майбутнього.

За наявності стресогенного впливу на людину, особливості копінг-стратегій особистості значною мірою визначають наслідки стресу: різні форми особистісних порушень пов'язані або з недостатністю ресурсів подолання, або з надмірністю дезадаптивних стрес-факторів. А в момент зіткнення зі стресовою ситуацією, такою, як перебування близької людини у ситуації бойових дій, психічне і фізичне самопочуття може залежати саме від вибору особистістю копінг-стратегії. Використання активних поведінкових стратегій подолання стресу і відносно низька сприйнятливність до стресових ситуацій сприяють поліпшенню самопочуття. Намагання ж уникнути проблеми і застосування пасивних стратегії, спрямованих не на вирішення проблеми, а на зменшення емоційної напруги можуть призвести до дезадаптивної поведінки, погіршення самопочуття та наростання негативної психічної та фізичної симптоматики.

Набір складних життєвих ситуацій, як і репертуар способів їх подолання може суттєво змінюватися впродовж життєвого шляху людини. У підлітковому віці особливої актуальності набуває оволодіння адаптивними способами копінгу.

Враховуючи результати наших досліджень, можемо констатувати неготовність багатьох підлітків до конструктивного подолання кризових ситуацій. У зв'язку з чим постає питання про необхідність розробки просвітницьких та корекційних програм для школярів, які б спрямовувались на інформування та розвиток навичок використання різних конструктивних стратегій опанування у стресі; актуалізацію у підлітків мотивації розвитку своєї особистості за допомогою усвідомлення своїх переживань і причин, що їх викликають; спонукання підлітків до усвідомлення й рефлексивного аналізу непродуктивних способів поведінки у кризових ситуаціях; формування комунікативних навичок.

Література:

1. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник / Л. Наугольник. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. –324 с.
2. Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події. Навчально-методичний посібник / Автори-упоряд. : Н. Вааранен-Валконен, Н. Заварова, за заг. ред. О. Калашник. – К.: 2022
3. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. посібн. - К.: Кондор, 2005.- 278 с.
4. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984.

УДК 159.931:316.4.063.3

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Тиліньська І. Я.

Рецензент: Сухіна І. В.

У статті досліджено умови та особливості здійснення професійного самовизначення старшокласниками з особливими освітніми потребами. Професійне самовизначення розглядається як складний і динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудовому середовищі, розвитку та самореалізації її духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе як професіонала. Показано, що професійне самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами має такі складові: професійні інтереси, потреби, нахили, наміри, здібності, ціннісні орієнтації, ідеали, переконання, мотиви та наміри, досвід. Важливим показником професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами визначено зв'язок життєвих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій і

життєвої мети з професійними планами, а також здатність пов'язати їх з актуальною життєвою ситуацією.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, здійснення професійного самовизначення, старшокласники з особливими освітніми потребами.

The article examines the conditions and features of professional self-determination by high school students with special educational needs. Professional self-determination is defined as a complex and dynamic process of personal orientation in the professional and working environment, development and self-realization of its spiritual and physical capabilities, formation of adequate professional intentions and plans, realistic image of oneself as a professional. It is shown that the professional self-determination of high school students with special educational needs has the following components: professional interests, needs, inclinations, intentions, abilities, value orientations, ideals, beliefs, motives and intentions, experience. An important indicator of professional self-determination of high school students with special educational needs is the connection of life and professional expectations, value orientations and life goals with professional plans, as well as the ability to connect them with the current life situation.

Key words: self-determination, professional self-determination, implementation of professional self-determination, high school students with special educational needs.

Вступ. У Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», у Концепції «Нова українська школа» та в Державному стандарті загальної середньої освіти метою освіти проголошено розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань здобувачів, формування компетентностей, необхідних для соціалізації і громадянської активності загалом, а також для свідомого вибору подальшого життєвого шляху і самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти чи здобуття професії, виховання відповідального ставлення до макро- та мікросоціуму. Ці завдання пов'язані з реформуванням загальної середньої освіти і актуалізацією проблеми професійного самовизначення особистості. Невирішеність у старшому шкільному віці проблеми професійного самовизначення призводить до незадоволеності здобувача освіти обраною професією, невідповідності обраного профілю діяльності його потребам та інтересам, і, як результат, до серйозних проблем в соціально-особистісній сфері. Незважаючи на істотне значення здійснення професійного самовизначення у старшому шкільному віці, залишаються малодослідженими особливості професійного самовизначення юнаків і дівчат з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здійснення професійного самовизначення старшокласників, у тому числі з особливими

освітніми потребами, поставала предметом багатьох наукових досліджень. Зокрема, питання професійного самовизначення старшокласників розглядали такі дослідники, як І. Старікова, М. Корольчук, В. Рибалка (вивчали психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення особистості), І. Байдуженко (розглядала зміст соціальної адаптації та самоздійснення особистості в юнацькому віці), О. Грабчак (обґрунтувала шляхи формування професійних домагань сучасних старшокласників під час профорієнтаційної роботи), О. Гріньова (досліджувала психологічні аспекти проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку), О. Капустіна (характеризувала педагогічні умови активізації професійного самовизначення учнів старших класів в освітній діяльності закладу освіти), Л. Гуцан, О. Морін, З. Охріменко (вивчали професійне самовизначення старшокласників в умовах освітнього округу). Різні питання професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами розглядали такі вчені, як Є. Клопота, Т. Кочубей, А. Курбатова, М. Міщенко та ін. Проте комплексно проблема здійснення професійного самовизначення старшокласниками з особливими освітніми потребами не розглядалася.

Мета статті – обґрунтувати особливості здійснення професійного самовизначення старшокласниками з особливими освітніми потребами.

Методи: аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення даних психологічної, педагогічної і спеціальної літератури – для визначення сутності поняття «здійснення професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами», порівняння й систематизація – для обґрунтування особливостей здійснення професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами у закладі освіти.

Текст статті. Професійне самовизначення в ранньому юнацькому віці є дуже важливою подією, пов'язаною не лише із вибором професії, а й інтегрованим впливом на майбутнє життя людини – місце її проживання, матеріальний і соціальний статус, взаємодію із соціальним оточенням, духовний

розвиток, самооцінку, визначаючи також формування і розвиток низки особистісних якостей. Саме тому професійне самовизначення, його реалізація у виборі професії займає істотне місце у становленні особистості. Відтак, у сучасному суспільстві майбутнє професійне самовизначення старшокласника зумовлюється необхідністю потенційної професійної та особистісної самореалізації.

Важливо, що «навчання в закладі професійної освіти здобувачів з особливими освітніми потребами – яскравий приклад інтеграції до нових умов життя нарівні з іншими» (Клопота, 2014, с. 66). Проте «слід враховувати, що професійне самовизначення старшокласників з особливими потребами, через обмеження психофізичного розвитку, переважно пов'язане із оволодінням робітничими спеціальностями в межах фахової підготовки, в межах чого з'являється можливість залучення їх до роботи в студентських навчально-наукових та виробничих підрозділах, а також в студентських наукових товариствах і наукових гуртках, залучення до проходження наукової практики чи навчання у центрі розвитку кар'єри і підприємництва» (Кочубей, Міщенко, 2021, с. 47).

Виникнення у старшокласників з особливими освітніми потребами потреби в професійному самовизначенні передбачає наявність сприятливої соціальної ситуації розвитку, достатнього рівня розвитку когнітивної, афективної і конативної мотиваційних підсистем. В ранньому юнацькому віці всі ці онтогенетичні передумови актуалізуються й реалізуються (Сергеєнкова, Столярчук, Коханова, 2012, с. 193). Зокрема, у старшокласників з особливими освітніми потребами доцільно виділити «невисокий рівень становлення теоретичного мислення, поверхове формування життєвих планів, програм, незначна зрілість світогляду, невизначеність життєвих позицій, низький рівень становлення індивідуального стилю діяльності й саморегуляції» (Курбатова, 2013, с. 264).

Дослідження показують, що старшокласники з особливими освітніми

потребами часто вже мають певну настанову при виборі професії. І. Старікова (10) стверджує, що вагання спостерігаються у випадку, коли кілька професій подобається одночасно, або існує конфлікт між нахилами і здібностями, професійним ідеалом і реальними перспективами (с. 101). Серед старших школярів з особливими освітніми потребами немало таких, які не вибрали професію, але їх усе-таки хвилює проблема професійного вибору, і вони розмовляють на цю тему з однолітками та дорослими.

Зробити «соціально і глибоко осмислений особистісний вибір у професійному самовизначенні – непросте і нелегке завдання для старшокласників, адже від правильності обраного життєвого шляху залежить суспільна цінність особи, місце її серед інших людей, а також задоволеність роботою, фізичне й нервово-психічне здоров'я, радість та щастя» (Байдуженко, 2018, с. 7). Перед ними виникає необхідність вибору свого життєвого шляху, власне самовизначення, як «завдання першорядної життєвої важливості. Психологічним центром ситуації розвитку старшокласників стає вибір професії стає, створюючи його специфічну внутрішню позицію» (Капустіна, 2014, с. 78).

Важливою психологічною основою особистісного самовизначення є «вперше усвідомлювана спрямованість у майбутнє, яка стає головним виміром старшокласників» (Рибалка, 2004, с. 57). При цьому структурним компонентом професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами є наявність професійного плану – «обґрунтованого уявлення про сферу професійної діяльності, способи оволодіння обраною професією та перспективи майбутнього професійного зростання» (Корольчук, 2018, с. 141). Професійний план є складовою життєвого плану – «уявлення про бажаний спосіб життя, професійний, сімейний, соціальний статус, шляхи і способи його досягнення» (Гуцан, Морін, Охріменко, 2016, с. 95).

Основними компонентами професійного плану старшокласників з особливими освітніми потребами є такі, як:

– уявлення здобувачів освіти про роль праці у житті особистості (ціннісно-

мотиваційний аспект вибору майбутньої професії);

– перспективна професійна мета (мрія), яка узгоджена з іншими життєвими цілями здобувача освіти (рівень матеріального добробуту, сім'я, ін.);

– знання здобувачем освіти світу професій та відповідних професійних закладів освіти;

– знання здобувачем освіти своїх актуальних можливостей для досягнення мети (реальне самооцінювання внутрішніх та зовнішніх чинників вибору професії);

– знання здобувачем освіти шляхів підготовки до досягнення професійної мети та шляхів власного саморозвитку;

– реальна підготовка здобувача освіти до досягнення мети та реалізація компонентів професійного плану під час пробних пошукових дій;

– при потребі – обрання здобувачем освіти іншого варіанту професійного плану, здійснення нового професійного вибору за умови невідповідності актуальних можливостей та обраних перспектив (Грінцова, 2018, с. 24).

Професійне самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами, з одного боку, залежить від якісних характеристик та широти досвіду, ступеня його усвідомленості здобувачем освіти, його уявлень про себе і світ професій, з іншого – детерміноване рефлексивним змістом професійної діяльності. Внутрішніми мотивами вибору професії є її суспільна та особиста значущість; задоволення від роботи; можливість спілкування чи управління іншими людьми тощо. Зовнішня мотивація охоплює високий зарібок, прагнення здобувача освіти до престижу, страх засудження чи невдачі. Як стверджує О. Грабчак (2012), «найефективнішим з погляду задоволеності працею є переважання внутрішніх мотивів та позитивної зовнішньої мотивації суб'єкта» (с. 14).

Старшокласник з особливими освітніми потребами, вперше зіткнувшись з необхідністю вибрати професію, часто постає перед низкою труднощів суб'єктивного і об'єктивного характеру. Він повинен «усвідомлювати свої

справжні інтереси і нахили, бути впевненим у своїх здібностях. Він повинен знати основні типи сучасних професій, їхні особливості, враховувати матеріальні умови власної родини, зважати на думку батьків і рекомендації вчителів» (Савчин, Василенко, 2021, с. 206). Усе це ставить молоду людину з особливими освітніми потребами перед важкими завданнями, самостійно вирішити які їй часто не під силу. Тому не дивно, що існує багато випадків, коли випускники шкіл ще не визначили власні професійні наміри, не обрали майбутню професію. Відомі також факти різних криз, пов'язаних з невдачами при вступі до закладів освіти, з розчаруванням в обраній професії та ін.

Підсумовуючи, визначимо основні завдання професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами:

- 1) сформувати у здобувачів освіти установку на самостійну активність та важливість самопізнання як основу власного професійного самовизначення;
- 2) ознайомити здобувачів освіти із світом професій, а також потребами ринку праці та правилами вибору професії;
- 3) забезпечити у здобувачів освіти належний рівень самопізнання, сформувати у них «образ Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;
- 4) сформувати у здобувачів освіти вміння зіставляти актуальний «образ Я» з вимогами конкретної професії і потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і вміти перевіряти його достовірність;
- 5) сформувати у здобувачів освіти вміння аналізувати різні види професійної діяльності, враховуючи їхню спорідненість за різними ознаками;
- 6) створювати для здобувачів освіти умови для перевірки можливостей власної професійної самореалізації в різних видах діяльності;
- 7) забезпечити у здобувачів освіти розвиток професійно важливих якостей;
- 8) сформувати у здобувачів освіти мотивацію та психологічну готовність до можливої зміни професії та переорієнтації на нову професійну діяльність;
- 9) виховувати у здобувачів освіти важливі загальнолюдські та загальнопрофесійні якості, розумні професійно зумовлені потреби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійне самовизначення – це складний та динамічний процес орієнтації здобувачів освіти у професійно-трудоному середовищі, цілеспрямованого розвитку їхніх духовних та фізичних можливостей, формування адекватних професійних планів і намірів, реалістичного образу «Я» як професіонала. Рання юність є періодом безпосередньої підготовки підростаючої особистості до життя, до вибору професії, безпосереднього оволодіння нею, виконання відповідних соціальних функцій та професійних ролей. Професійне самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами охоплює професійні інтереси, нахили, потреби, наміри, ціннісні орієнтації, ідеали, переконання, здібності, мотиви, досвід. Важливим показником професійного самовизначення сучасних старшокласників з особливими освітніми потребами є зв'язок їхніх життєвих та професійних очікувань, ціннісних орієнтацій й життєвої мети із професійними планами, а також здатність пов'язувати їх із актуальною соціальною ситуацією.

Література:

1. Байдуженко І. Специфіка соціальної адаптації та самоздійснення особистості в юнацькому віці. *Наукові записки*: зб. наук. ст. НПУ ім. М. Драгоманова. Київ : НПУ, 2018. Вип. 4. С. 5–11.
2. Вікова психологія : навч. посіб. / Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. та ін. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
3. Грабчак О. В. Формування професійних домагань старшокласників у процесі профорієнтаційної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2012. 20 с.
4. Гріньова О. М. Психологія проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2018. 44 с.
5. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 221 с.
6. Клопота Є. А. Професійне самовизначення як етап успішної інтеграції в соціум молоді з вадами зору. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. [ДВНЗ «Запоріж. нац. ун-т» та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України]. Запоріжжя : ЗНУ, 2014. № 1 (5). С. 66-70.
7. Кочубей Т.Д., Міщенко М. М. Психологічні особливості вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами. *Психологічний журнал*. 2021. №7. 46-50.
8. Курбатова А. О. Роль професійного самовизначення осіб з обмеженими можливостями для майбутньої професійної самореалізації. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. №10. С. 263-273. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2013_10_25.
9. Професійне самовизначення старшокласників в умовах освітнього округу: монографія /Л.

- А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко та ін. Харків : Мадрид, 2016. 220 с.
10. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення / за ред. І.М. Старікова. Київ: Професіонал, 2019. 208 с.
11. Психологія професійного самовизначення особистості: монографія / за ред. М.С. Корольчука. Київ : КНТЕУ, 2018. 280 с.
12. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення. Київ: Деміург, 2004. 224 с.
13. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академія, 2021. 376 с.

УДК 371.1.087/.21:376

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ПОСАДИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ УКРАЇНИ

Хмільовська С. Г.

Рецензент Мякушко О. І.

У статті розглянуто актуальну проблему сучасної системи загальної середньої освіти в Україні – роль та значення посади асистента вчителя. Проаналізовано сучасні реалії у навчальних закладах. Особлива увага приділяється ефективності використання асистентів вчителів у процесі навчання учнів з різними освітніми потребами. Розглядається важливість взаємодії між вчителем та асистентом для створення сприятливого інклюзивного середовища для всіх учнів. Висвітлено динаміку змін в кількості асистентів вчителів та їхню роль у контексті інклюзивного навчання в Україні. Зазначено, які виклики та перспективи пов'язані з розвитком цієї сфери в сучасних реаліях української освітньої системи. Висновки статті спрямовані на підкреслення необхідності системної підтримки асистентів вчителів, а також розкриття їхнього потенціалу для забезпечення якісної та доступної освіти для усіх учнів у сучасних умовах України.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, асистент вчителя, особа з особливими освітніми потребами

The article deals with the current problem of the modern system of general secondary education in Ukraine that is the role and importance of the assistant teacher position. Contemporary realities in educational institutions are analyzed. Special attention is paid to the effectiveness of the teacher assistants use in teaching process of students with different educational needs. The importance of the interaction between the teacher and the teaching assistant in creating a favorable inclusive environment for all students is considered. The dynamics of changes in the number of teacher assistants and their role in the context of inclusive education in Ukraine are highlighted. It is indicated what challenges and prospects are associated with the field development in the contemporary realities of the Ukrainian educational system. The conclusions of the article are aimed at emphasizing the need for systematic support of teacher assistants, as well as revealing their potential to ensure quality and affordable education for all students in current conditions of Ukraine.

Key words: inclusion, inclusive educational environment, teacher's assistant, person with special educational needs.

Вступ. Однією з актуальних проблем сучасної інклюзивної системи освіти

є значні труднощі підвищення ефективності навчального та виховного процесів, а також подолання неуспішності засвоєння учнями з особливими потребами навчальної програми, що, як наслідок, призводить до розвитку їх шкільної дезадаптації. Неуспішність, яка виникає на початкових навчальних етапах, створює реальні труднощі для нормального розвитку дитини, оскільки недостатнє оволодіння нею основними розумовими операціями і навичками призводить до того, що учні виявляються неспроможні справитися зі зростаючим обсягом знань в середніх класах і, як наслідок, посилюються їх труднощі на наступних етапах навчання. Однак, практика показує, що незважаючи на значну увагу до вдосконалення змісту освіти і методики навчання, матеріально – технічного забезпечення освітніх установ, навчати одночасно дітей різних категорій і робити це добре при існуючій, так би мовити «традиційній», організації навчального процесу – неможливо.

Мета статті полягає в аналізі та розкритті ролі та значення посади асистента вчителя в загальноосвітніх закладах України в сучасних умовах; включає розгляд динаміки змін у кількості асистентів вчителів та їхню роль у підтримці інклюзивного середовища в українських школах. Ми прагнемо висвітлити виклики та перспективи, пов'язані з ефективним впровадженням цієї посади в освітній процес, а також сприяти підняттю рівня усвідомлення важливої ролі асистента вчителя у забезпеченні доступної та якісної освіти для різних категорій учнів.

На сьогодні стрімко збільшується кількість дітей, які з тих чи інших причин виявляються неспроможними за відведений час та в необхідному обсязі засвоїти навчальну програму.

За даними Міністерства освіти і науки України 78% учнів потребують спеціальних форм та методів навчання. За офіційними статистичними даними, в результаті розвитку інклюзивного навчання в Україні в період 2022/2023 навчального року кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах, відкритих на базі закладів загальної середньої освіти, у

порівнянні з попереднім навчальним роком (32686 учнів у 2021/2022 навчальному році), збільшилась на 1175 осіб і становить 33861 учнів. Відповідно, зросла і кількість інклюзивних класів, у порівнянні з попередніми показниками, і становить на 2022/2023 рік навчальний рік становить 24995 таких класів [2].

Для реалізації особистісного орієнтованого підходу до навчання усіх дітей в інклюзивних класах станом на 2022/2023 навчальний рік було затверджено 22685 ставок асистентів вчителів [2].

Зростання з 2017 р по 2023 р. у 4,7 разів кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, позначилось у збільшенні в 2,7 разів кількості навчальних закладів за відповідний інтервал років [2].

В Україні з 2017 по 2023 рік кількість інклюзивних класів, згідно даних МОУ зросла з 5033 до 24995, що призвело до збільшення штату асистентів вчителів у 6 разів або до 22685 штатних одиниць [2].

Для української школи посада асистента вчителя є відносно новою, однак вона вже закріплена на рівні законодавства шляхом включення в Класифікатор професій (згідно Наказу № 327 Держспоживстандарту від 28.07.2010 року) та Типові штатні нормативи закладів загальної середньої освіти (згідно Наказу № 1205 МОН України від 06.12.2010 року).

Головним завданням асистента вчителя є надання допомоги основному вчителю у здійсненні навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей [1].

Асистенти вчителів відіграють ключову роль, допомагаючи учням з особливими освітніми потребами досягати успіхів в шкільному середовищі.

Слід зазначити, що проблемі підготовки і перепідготовки сучасного педагога, різноманітним аспектам формування професійної компетентності вчителя та вчителя спеціальної школи присвячено багато досліджень українських та зарубіжних науковців, зокрема І. Беха, О. Гаврилова, О. Дубасенюк, А. Колупаєвої, Т. Лапанік, А. Маркової, Ю. Найди, Л. Савчук, О. Семенов, С. Сисоєвої, Н. Софій, В. Сластьоніна, С. Тищенко, Дж. Равена

(J. Raven), I. Хафізуліної, В. Хітрюк та інші.

Проте вивчення питання щодо ролі асистента вчителя як фахівця, здатного налагодити соціальну взаємодію в різноманітних умовах та за різних обставин у системі інклюзивної освіти в Україні залишається недостатньо дослідженим, а нові завдання та виклики спонукають до більш глибокого та детального вивчення.

Вагомим для переважної більшості сучасних педагогів, а також прихильників розбудови інклюзії в сфері освіти є погляди засновника сучасної дефектології, психолога та експериментатора Л. Виготського (1896 - 1934), який завжди наголошував на тому, що модель виховання дітей з різноманітними порушеннями є універсальною для всіх дітей без винятку, а ось вже їхнє навчання потребує спеціальної методики з урахуванням особливостей та порушень конкретної дитини. Значення такого навчання повинно опиратися на такі засади [4, с. 28]:

- Знання педагогом індивідуальних особливостей дитини.
- Врахування психологічних закономірностей розвитку особистості (вподобання, воля, мотивація, поведінка, діяльність, система відносин, вік, стать та ін.).
- Знання дидактичних принципів, форм, методів, і прийомів навчання.

Діяльність асистента вчителя є різноплановою, складною та динамічною, у зв'язку із чим вимагає від останнього досконалого володіння професійними знаннями, вміннями та навичками, зокрема ґрунтовними знаннями законодавчої та психолого – педагогічної бази, до якої належать: законодавчі основи України про освіту; міжнародні документи про права дитини та людини; освітні державні стандарти; норми та правила ведення та зберігання документації; індивідуальні аспекти розвитку дітей з особливими освітніми потребами, тощо [5, с. 4].

Слід звернути увагу на те, що забезпечення конкретності та системності у законодавчій площині, яка регулює діяльність асистента вчителя у закладах

загальної середньої освіти, а також інші інклюзивні процеси, є ключовим елементом для досягнення успішного розвитку в Україні інклюзивної освіти та забезпечення високоефективної роботи асистентів вчителів.

Висновок, що можна зробити з огляду на проаналізовані законодавчі та нормативно – правові акти, які регулюють питання організації діяльності асистентів вчителів та інших інклюзивних процесів, – законодавча база України містить ряд прогалин та колізій і тому потребує глибокого напрацювання та доопрацювання.

Відсутність в сфері освіти закріпленої єдиної стандартизованої моделі інклюзивної освіти та повного розуміння її суті призводить до застосування навчальних стереотипів та виникнення непорозумінь в освітньому процесі, а також впливає на консистентність практик у різних навчальних закладах.

Одним із найбільш розповсюджених явищ, яке виникає внаслідок відсутності розуміння необхідності та важливості інклюзивної освіти та її суті, є зловживання обов'язком асистента вчителя і використання його для надання допомоги не лише дитині з особливими освітніми потребами, а й усім іншим учням в класі. На практиці таке зловживання призводить до різних негативних наслідків, як для самого асистента, так і для учнів та для загального навчального середовища в цілому, а саме:

- високого рівня стресу та вигорання у асистента, виникнення відчуття перевантаження та втрати сенсу виконання власної роботи;
- відчуття учнями нерівномірності у використанні часу та уваги асистента вчителя, що може призвести до виникнення у школярів почуття неповноцінності та відчуження серед інших учнів, а також малозначущості, що може негативно позначитися на їхній самооцінці та психічному стані;
- якщо асистент вчителя стає суб'єктивним у розподілі уваги, це може порушити соціальні відносини в класі та викликати напруженість у стосунках між учнями;
- порушення професійних етичних норм та стандартів роботи

асистента вчителя може вести до негативного впливу на його кар'єрний розвиток та стосунки з учнями, їх батьками, колегами та адміністрацією закладу, у яких вони працюють.

Для уникнення таких негативних наслідків важливо, щоб основний вчитель, асистент вчителя та адміністрація навчального закладу були свідомі у виконанні своїх обов'язків належним чином, а також дотримувалися принципів інклюзивної освіти, де кожен учень отримує відповідну підтримку та увагу відповідно до своїх потреб та можливостей.

Слід наголосити на тому, що удосконалення законодавчого та нормативно – правового забезпечення інклюзивної освіти в Україні визначає її майбутні перспективи, оскільки буде як допомагати асистенту вчителя, так і захищати інтересів всіх учасників освітнього процесу.

Сучасні реалії освіти на фоні російської військової агресії проти України, свідчать про те, що дискусії про доцільність інклюзивної освіти, її мету, суть та місце завершилися. Настав період кардинальних змін, активного формування та накопичення національного досвіду, а також розробки регіональних моделей інклюзивної освіти [3].

Успішне впровадження цих ініціатив залежатиме від готовності педагогічних працівників вирішувати наявні проблеми та виклики у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами. Це включає в себе розуміння інклюзії як цінності демократичного суспільства та зміни у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами з боку педагогів, батьків і звичайних пересічних громадян [3].

Інклюзія, яка зараз відбувається в період воєнних дій в Україні, стикається з такими викликами, про які навіть не здогадуються в більшості країн світу. В теперішніх реаліях українським вчителям та їх асистентам доводиться навчати дітей, які набули свої особливі освітні потреби через поранення та посттравматичний стресовий розлад [3].

Більшість вчителів та їх асистентів, які проводять свою професійну

діяльність в закладах загальної середньої освіти не в повній мірі готові (хто психологічно, а хто й професійно) до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

На нашу думку, сьогодні асистенти вчителя не отримують належної освітньої підготовки в навчальних закладах, які їх готують. Їм терміново необхідна висококваліфікована допомога у розширенні їхнього розуміння основ інклюзивної освіти, взаємодії у класі з учнями з особливими освітніми потребами, обумовлених різними порушеннями та особливостями розвитку, взаємодії з вчителями, батьками та іншими спеціалістами команди психолого-педагогічного супроводу дітей з різноманітними порушеннями та труднощами у навчанні.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що запорукою успішного впровадження та функціонування системи інклюзивної освіти є добре налагоджений командний підхід, в якому роль асистента вчителя має вагомим значення у забезпеченні успішного освітнього процесу для основних вчителів, дітей із труднощами у навчанні та їхніх батьків, а також решти дітей класу. Організація процесу інклюзивної освіти на якісно високому рівні передбачає підготовленість асистента вчителя не лише до виконання своїх професійних обов'язків, але й володіти сучасними методикам викладання, а також розвивати в собі низку особистих цінностей та якостей, що забезпечать його професійну ефективність.

Література:

1. Про затвердження Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України № 1205 від 06.12.2010 р / документ № z1308-10 станом на 07.10.2022 р. Верховна Рада України. URL. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10#Text>
2. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. URL. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
3. Інклюзія породжена війною. URL. <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>
4. Перхун Л.В. Формування особистості дитини у системі інклюзивної освіти франції: дис. Перхун Л.В. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Дрогобич, 2017.

5. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. / уклад. О. В. Коган та ін. Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

УДК: 376.1-056.37

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ВНАСЛІДОК ПСИХОТРАМАТИЧНОГО ВПЛИВУ

Чеботарьова О. В.

У статті розкривається актуальність проблеми оптимізації психоемоційного стану дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах військових подій у країні. Представлено аналіз літературних джерел сучасних вітчизняних досліджень щодо психоемоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів. Репрезентовано методичні поради щодо гармонізації психічного стану дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, психоемоційний стан дітей, психотравматичний вплив, гармонізація психофізичного розвитку.

The article reveals the relevance of the problem of optimizing the psycho-emotional state of children with intellectual disabilities in the conditions of military events in the country. An analysis of literary sources of modern domestic research on the psycho-emotional development of children with special educational needs in the context of crisis challenges is presented. Methodical advice on harmonizing the mental state of children with intellectual development disorders in the conditions of martial law in the country is represented.

Key words: children with intellectual disabilities.. psycho-emotional state of children, psychotraumatic influence, harmonization of psychophysical development.

Вступ. Військові події в нашій країні, викликані воєнною агресією Росії проти України, призвели до численних людських втрат, вимушених переміщень, економічних потрясінь, дезадаптації серед населення. Війна вплинула на усі сфери життя, в тому числі і на освіту.

Нині, усім учасникам освітнього процесу, дітям, педагогам, батькам, необхідна вчасна психолого-педагогічна підтримка і допомога, щоб вистояти і зберегти своє емоційне і психічне здоров'я, вберегти себе і близьких, продуктивно працювати на благо нашої країни задля перемоги.

Особливо вразливими до кризових ситуацій та військових подій є діти з особливими освітніми потребами (ООП). Внаслідок психотравматичного впливу

вони відчують постійний страх, розгубленість, тривогу, здригаються від вибухів, не розуміють нове переміщення у безпечне місце (бомбосховище), опиняються в ступорі або виявляють істерики під час сирен повітряної тривоги, мають інші негативні психічні прояви.

У кризових ситуаціях саме дорослий стає опорою для дітей, допомагає контролювати їхній психоемоційний стан. За цих умов педагог є не лише носієм знань, а й джерелом психологічної підтримки та корекційної допомоги. Учитель може зробити досить багато для учнів: заспокоїти, переключити їхню увагу від тривожних новин, дати відчуття захищеності, створити психологічний комфорт, зменшити напругу та стрес. Зрештою, вже саме повернення до навчання, постійний контакт з педагогами та однокласниками допоможе дітям відчути стабільність та відновити відчуття безпеки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання впливу військових подій на освітній процес дітей з ООП в Україні висвітлено у наукових працях вітчизняних вчених (О. Бабяк, Н. Баташева, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Кульбіда, С. Литовченко, І. Омельченко, О. Орлов, Л. Прохоренко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.)

Автори акцентують увагу на варіативності форм навчання дітей з ООП в умовах воєнного стану в країні, широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій під час дистанційного навчання, використанні мобільних застосунків як засобу підтримки пізнавальної діяльності дітей, наголошують на важливості дотримання спеціальних умов корекційно-розвивального супроводу учнів в умовах кризових викликів, окреслюють шляхи підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, які працюють з дітьми в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

У зарубіжних дослідженнях акцентується увага на наслідках збройних конфліктів для ментального здоров'я дітей (Stuart L. Lustig, Maryam Kia-Keating, Wanda Grant Knight, Paul Geltman, Heidi Ellis, J David Kinzie, Terence Keane, Glenn N Saxe, 2007; Betancourt, Theresa S., et al. 2013; . Charlson, Fiona,

2019). Зокрема, дослідження висвітлюють вплив травмуючих подій, пов'язаних з війною, на психіку дітей, що в цілому призводить до порушення психічного здоров'я, а в деяких випадках – до тривалої психопатології у дітей і підлітків. Автори наголошують на ознаках емоційного неблагополуччя, зокрема стресі, депресії, підвищеній тривожності, страхах, фобіях, поведінкових проблемах та пропонують напрями психокорекційного впливу з метою подолання негативних станів у дітей.

Аналіз практичного досвіду засвідчує вагомість вчасної допомоги, психолого-педагогічного супроводу та можливості навчання дітей з ООП в умовах кризових викликів, в результаті яких стає можливим подолання психоемоційних розладів у дітей, подолання обмежень та розширення меж психосоціальної підтримки.

Діяльність педагогічних працівників спеціальних закладів загальної середньої освіти та закладів з інклюзивним навчанням в умовах воєнного стану спрямована на виконання низки завдань:

- забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин;
- навчання та підтримку дітей та їхніх родин, які переміщені із зони бойових дій;
- проведення комплексу психологічних і соціальних заходів, спрямованих на профілактику і реабілітаційну роботу з дітьми з ООП;
- реалізацію консультативно-психологічної, психокорекційної, психотерапевтичної роботи з дітьми з ООП і їхніми родинами;
- проведення профілактичної роботи з подолання травматизації та емоційного вигорання дітей та дорослих, які отримали травматичний досвід в умовах війни;
- розроблення навчально-методичного забезпечення щодо навчання, розвитку і підтримки дітей з ООП та ін.

Поряд з цим, важливим кроком на потреби сьогодення стало узагальнення отриманого практичного досвіду навчання та допомоги дітям з порушеннями

інтелектуального розвитку (ППР) в умовах кризових викликів. Такі діти є особливо вразливими і незахищеними, на їхніх очах відбуваються страшні події, і більшість з них перебуває у стресі. Вони не можуть прийняти нову реальність, у яку вони потрапили.

Фахівці, які працюють з такими дітьми, відчують значні труднощі у роботі та потребують методичної підтримки щодо навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку саме в умовах кризових викликів.

Забезпеченню психолого-педагогічної підтримки, корекційного супроводу та навчання як реалізації права особистості на рівний доступ до освіти сприяли розроблені МОН України нормативні документи, що надають загальні рекомендації закладам загальної середньої освіти щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану в країні. Також важливим є узагальнення позитивного досвіду навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у закладах освіти на основі використання спеціальних методів та технологій навчання, використовуючи вагомі психокорекційні техніки та прийоми.

Виклад основного матеріалу. В умовах кризових викликів необхідно враховувати психоемоційний стан дітей, обумовлений стресовими чинниками: втрата рідних, повітряна тривоги, вибухи, обстріли, перехід та перебування у бомбосховищі, евакуація, вимкнення світла тощо. Особливо вразливими до стресових подій є діти з ППР, які потребують особливої підтримки дорослих, адже вони не вміють регулювати свої емоції.

Вони можуть мати непередбачувані реакції, які обумовлені особливостями їхнього сприймання та обробки інформації. У таких випадках украй важливо, щоб дорослий, який перебуває поруч, знав, що робити, аби підтримати дитину та запобігти негативним наслідкам.

Наслідки стресу є помітними у емоційних, поведінкових, когнітивних та соматичних проявах у дітей.

Для того, щоб стресова подія не спричинила руйнівних змін в організмі та психіці, необхідно вчасно розпізнавати їх та захистити дитину. Необхідно

розрізняти симптоми стресу у дітей з ППР для вчасного надання психолого-педагогічної допомоги та підтримки.

Емоційні симптоми стресу у дітей можуть включати:

- ✓ тривожні стани, занепокоєння;
- ✓ загострення страхів (страх розлуки, страх темряви, страх залишитися на самоті, страх перед незнайомцями);
- ✓ агресивність;
- ✓ плаксивість;
- ✓ пригніченість;
- ✓ схильність до бурхливого прояву емоцій;
- ✓ збіднення емоційних проявів

Поведінкові прояви стресу передбачають:

- ✓ порушення сну, нічні кошмари;
- ✓ втрата апетиту;
- ✓ застрягання;
- ✓ регресивні форми поведінки;
- ✓ гіперактивність;
- ✓ пасивність;
- ✓ замкнутість;
- ✓ відмова від контакту;
- ✓ поганий настрій;
- ✓ нехтування обов'язками;
- ✓ відмова від їжі;
- ✓ скарги на погане самопочуття.

Когнітивні прояви у дітей з ППР при стресі включають:

- ✓ зниження концентрації уваги, часте відволікання від завдання;
- ✓ погіршення діяльності процесів пам'яті, мислення;
- ✓ погіршення запам'ятовування навчального матеріалу;
- ✓ зниження мовленнєвої активності;

✓ зниження працездатності під час заняття, уроку, виконання домашнього завдання;

✓ проблеми у спілкуванні з однолітками, членами родини;

✓ значне зниження мотивації до навчання;

✓ неконтрольованість поведінки.

Соматичними проявами стресу у дітей з ППР є:

✓ підвищена втомлювальність, сонливість;

✓ зниження апетиту, зміна в харчових звичок;

✓ головний біль;

✓ нетримання сечі;

✓ порушення сну;

✓ болі у шлунку;

✓ розлади дихання;

✓ розлади у роботі серця;

✓ нудота, блювання;

✓ загострення хронічних хвороб та ін.

Усі перераховані ознаки слід враховувати при виявленні стресу у дітей та наданні їм вчасної допомоги та підтримки.

Під час воєнних дій психіка дітей перебуває в постійному напруженні. На підтримку та екстрену допомогу дітям з ООП розроблено пам'ятки рекомендаційного характеру, які містять певний алгоритм дій при стресі, зазначають, як діяти в тій чи ситуації та надати допомогу, яку потребують діти та підлітки.

Реакції на стрес можуть бути різноманітними, викликати різний спектр негативних емоцій та почуттів, зміну поведінки, страх, тривогу або агресію, викликати явища регресії та зменшення самостійності.

Для того, щоб підтримати дітей з ППР у кризових ситуаціях, батькам дітей або дорослим, які опікуються такими дітьми, слід дотримуватися наступних рекомендацій:

- *Забезпечити безпечний простір* для дитини та базові фізіологічні потреби у воді, їжі, теплі.
- *Залишатися поряд із дитиною*, відповідати за фізичну безпеку дитини. У кризовій ситуації її поведінка може бути непередбачуваною і загрожувати життю та здоров'ю.
- *Пояснювати дитині ситуацію* доступною для неї мовою, не приховуючи правди. Слід підбирати прості слова та фрази, знайомі сюжети з улюблених історій чи мультиків як аналогію.
- *За потреби використовувати візуальну підтримку* за допомогою малюнків, простих символів для спілкування та можливості вираження власних переживань дитини.
- *Складати та розказувати дитині план дій*. Передбачаючи можливість виникнення кризової ситуації, протягом певного часу проговорювати із дитиною, як їй треба поводитися та що буде відбуватися надалі. Цей план може мати вигляд казки про улюблених персонажів, поведінку яких дитині зараз необхідно перейняти, а саме: бути мужньою, слухняною, відповідальною.
- *Дотримуватися правил інформаційної гігієни*. Важливо донести до дитини реальну інформацію, але уникати складних деталей та подробиць. Відповідна надмірна емоційна залученість дорослих може зашкодити дитині коректно сприймати інформацію. Побоювання та тривога у голосі може спровокувати гостру поведінкову реакцію, коли дитину захоплять емоції та страхи. Такого варто уникати, розповідаючи лише загальні факти.
- *Використовувати найпростіші техніки заземлення*. Дорослий має бути заздалегідь озброєний дихальними вправами, релаксаційними техніками, іграми, спрямованими на підвищення концентрації уваги чи її перемикання тощо, які варто запропонувати у кризовій ситуації. Вони мають бути підібрані для дитини з урахуванням її пізнавальних можливостей та доступними для виконання.

- *Мати під рукою сенсорну коробку.* Така коробка може містити різноманітні іграшки, предмети, завдання тощо. Вони відвернуть увагу дитини й сприятимуть розвантаженню та стабілізації її емоційного стану.

- *Завжди підтримувати комунікацію.* Комунікація – це важливий елемент встановлення та утримання контакту з дитиною. Вона містить вербальні й невербальні елементи. Необхідно ставити запитання дитині та відповідати їй, навіть якщо одне й те саме запитання звучало вже багато разів.

- *Слід підтримувати тактильний й зоровий контакт із дитиною, обіймати її.*

- *Бути прикладом для дитини.* Зберігати спокій. Якщо важко це вдається, попіклуватися про себе: зробити паузу, попити води, звернутися до технік заземлення тощо.

Необхідно пам'ятати, що діти з інтелектуальними порушеннями мають право знати, чому в їх житті відбуваються зміни: Тому не потрібно применшувати їхні можливості зрозуміти причини; необхідно пояснювати ситуацію у доступній для них формі; домовлятися про безпечний спосіб життя; складати разом візуальний план дій тощо.

Дотримуючись цих простих рекомендацій, можна надати якісну психологічну підтримку дитині з ППР. Завдяки цьому вона зможе подолати кризову ситуацію без великої загрози для свого психологічного стану. Це означатиме, що вона так само продовжуватиме радіти життю, опановуючи нові навички без тенденції до втрати старих та навчаючись встановлювати контакт з довкіллям.

В умовах військового стану в країні кожному педагогу необхідно знати основні напрями урегулювання психоемоційного стану дітей, що спрямовані на зменшення стресу та надання їм позитивних життєвих стратегій, які підтримують їхню життєдіяльність.

Зазначимо, що обставини, пов'язані з війною, можуть викликати у дітей появу різних реакцій на стресові обставини (порушення режиму сну та

харчування, дратівливість, тривожність та ін.). Відтак, підтримка емоційного благополуччя дітей у кризовій ситуації полягає у створенні безпечного фізичного та емоційного середовища через спілкування з дитиною, рутини, активності, які допомагають із саморегуляцією, що сприятимуть зменшенню стресу, підтримці її життєдіяльності та здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального життя.

Отже, необхідно використовувати наступні методи підтримки психоемоційного стану дітей:

- *проведення бесід*. Обговорення з дітьми теми війни незалежно від того, які особливості має дитина та якого вона віку. Зміст та способи інформування про війну залежать від віку дитини, індивідуальних пізнавальних можливостей розуміння та сприймання мовлення.

- *запровадження рутин* (необхідних та передбачуваних щоденних задач, що доповнюють правила та звільняють час для навчання). Запровадження рутин – одна зі складових ефективного управління групою або класом.

- *активне використання ігрової діяльності* (рухливі ігри та вправи як в урочний, так і поза урочний час, сенсорні ігри, дидактичні ігри та ін.), що сприяє розвитку та підтримці соціальних, комунікативних, когнітивних навичок. Ігрова діяльність є доступним і ефективним засобом зняття психологічної напруги.

- *використання психокорекційних технік та вправ*, спрямованих на зняття емоційної напруги та саморегуляції (дихальні вправи, арт-терапевтичні техніки, психогімнастика тощо).

Висновки: Отже, урахування особливостей психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами сприятиме попередженню виникнення різних негативних реакцій на стресові обставини. Дотримання фахівцями методичних порад поліпшить взаємодію та підтримку дітей в умовах кризових викликів, сприятиме подоланню проявів стресу, тривожності, негативної поведінки. У цей складний час фахівці та батьки дітей з ООП повинні мати силу витримки, терпіння у роботі з дітьми, які зазнали психотравматичних впливів.

Література:

1. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів/ авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової – К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 664 с. <https://lib.iitta.gov.ua/737146>
2. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник: науково-популярне видання / О. В. Чеботарьова та ін. Харків. Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2020. 256с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/722281/1/>
3. Чеботарьова О.В Стратегії і технології навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів //Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. м. Київ, Україна, 2023. С.357-362. <https://lib.iitta.gov.ua/737622/>
4. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України (2022с, 19 березня). Допомога та підтримка дітям з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах воєнного стану в країні. <https://ispukr.org.ua/?p=8705#.Yoa9mahBw2x>

УДК 371.9(075.8)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВМІЛОСТІ ТА СТИМУЛЮВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Чистобородова К. В.,
Супрун М. О.,
Супрун Д. М.*

У статті розкрито шляхи формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти. Акцент робиться на важливості саморозвитку та самовиховання у вищій освіті. Описано сучасні тенденції підготовки майбутніх психокорекційних педагогів та спеціальних психологів.

Ключові слова: мотивація, професійна освіта, саморозвиток, спеціальна освіта, суспільний запит.

The article reveals the ways of forming the professional competence of future specialists in the industry of special education. The emphasis is on the importance of self-development and self-education in higher education. Current trends in the preparation of future psycho-corrective teachers and special psychologists.

Key words: motivation, professional education, self-development, special education, public inquiry.

Актуальність. Позиціонування ментально-філософського бачення складних соціальних процесів з урахуванням життєвих запитів полягає у

розумінні пріоритетів розвитку суспільства й держави. Саме тоді на перший план виходить виховання Людини-особистості, яка консолідує *істинні цінності: Життя, Здоров'я, Свобода, Честь, Гідність, Справедливість, Добро, Любов, Професіоналізм* [1]. Про цивілізованість суспільства, насамперед, можна стверджувати з позицій його ставлення до найменш захищених верств громадян, серед яких провідне місце займають діти з особливими освітніми потребами. Одним із основних чинників забезпечення успішної соціалізації дитини із порушеннями психофізичного розвитку є особистість компетентного спеціаліста в галузі спеціальної освіти [2].

Розглядаючи спеціальну психологію та психокорекційну педагогіку як інтегровану галузь філософських, біолого-медичних і психологічних знань про природу внутрішнього світу людини, вбачаємо, що саме в особистості такого фахівця сфокусований позитивний результат усебічного спектру корекційно-виховної роботи. Сучасний працівник сфери корекційної освіти – це вчитель та психолог, вихований на кращих традиціях як вітчизняної, так і світової дефектологічної думки. Спеціаліст зазначеної людинознавчої сфери повинен одночасно і бути носієм різноманітних знань та вмінь, і мати високий рівень емпатії. Саме без здатності передбачати результати своєї діяльності психолог із майстра поступово перейде на рівень посереднього ремісника. Це є неприпустимим в розрізі вступу України до світового співтовариства, де першочергового значення набуває якісна підготовка конкурентоспроможних фахівців із належним рівнем знань.

Актуальність даного дослідження полчає у тому, що реалії сьогодення, зміни у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного спеціаліста та соціальний запит ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі й завдання вищої освіти загалом і професійної підготовки вчителів і психологів зокрема. Рівень підготовленості випускника повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі.

В умовах зміни системи цінностей та економічної кризи в країні першочергового значення набуває якісна професійна підготовка психологів і вчителів. Лише те психологічне та педагогічне вчення, що забезпечує формування таких особистісних якостей, як стабільність, стійкість, вираженість тощо, стає нагальною потребою в епоху наукових технологій у всіх аспектах розвитку цивілізованого суспільства. Керуючись зазначеними методологічними підходами, ми всіляко прагнемо орієнтувати майбутнього фахівця-психолога на вивчення психологічної науки з позицій духовного пізнання людської природи.

Мета дослідження: виявлення актуальних напрямів професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти.

Нова концепція професійної підготовки в галузі спеціальної освіти вимагає іншої орієнтації цілей, принципів, змісту, методик викладання, оцінювання набутих знань відповідно до визначених типових завдань та вмінь їх застосування на практиці. Отже, актуальності набуває взаємопроникнення знань з методики і теорії та їхнього практичного застосування.

Сучасна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти – це цілісний процес; система, що складається з ряду підсистем. Кожен етап має свою специфіку в теоретичному і психологічному планах. У першому мається на увазі матеріал для вивчення, його поступове ускладнення. Щодо другого, передбачається вплив на мотиваційну сферу майбутніх психологів та педагогів, формування професійних інтересів.

Системна професійна підготовка психологів визначає зміст та ефективність всієї їхньої діяльності. Теорія тут – це модель, яку психологи та педагоги застосовують для вирішення головної проблеми. Однак слід враховувати три ключові моменти: співвідношення різних підходів, їх місця та ролі; характер і способи включення однієї теорії в іншу; суміщення понятійних апаратів [3].

Важливо, що майбутні вчителі спеціальної школи та психологи мають не тільки володіти сучасними методиками, а й залишатися носіями цінностей

традиційної академічної освіти.

Доцільною і методично виправданою є підготовка, кінцева мета якої відповідає окресленим уявленням студента про майбутню професійну діяльність, стимулює відповідними заходами потребу в отриманні знань, призводить у співзвуччя навчальну діяльність з особистою метою. Молода людина, котра прагне стати психологом чи психокорекційним педагогом, повинна усвідомлювати необхідність професійного навчання як запоруки стати освіченою, культурною, конкурентноспроможною та успішною особистістю. Означений розвиток відбувається за наступних психологічних умов: подолання психологічних захистів та бар'єрів, зменшення симптомів тривожності, сприяння самоактуалізації.

Запорукою зростання молодого спеціаліста є виважене залучення його до самовиховання **засобом формування всіх компонентів професійної підготовки**, а саме:

1. *Професійно-мотиваційний*: сформованість ціннісних орієнтацій, належного ставлення до своєї професійної діяльності, мотивації.

2. *Когнітивно-компетентнісний*: системність знань, їх усвідомленість та стійкість (оволодіння матеріалом на рівні довготривалої пам'яті та використання його надалі).

3. *Операційно-діяльнісний*: готовність до роботи, сформованість діагностичних і прогностичних умінь, здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань.

4. *Результативно-рефлексивний*: здатність до самоаналізу та рефлексії, орієнтація на самовдосконалення й саморозвиток через свідому постановку та виконання складних професійних завдань більшої складності [4].

Тенденції розвитку суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного потенціалу особистості. Усе більшого значення для людини, яка ставить нові життєві цілі та здатна їх досягати, усвідомлювати й відстоювати власну індивідуальність, набуває проблема самовиховання та

самовираження. Такий суспільний запит висунув перед освітньою системою питання про стимулювання саморозвитку особистості, що знайшло відображення в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). Саморозвиток й особистісне становлення мають стати життєвими орієнтирами для людини – освіта ж лише забезпечує ці процеси ресурсами. Саме тому в сучасній психолого-педагогічній науці загострюється інтерес до суб'єктності; відбувається перегляд, переосмислення впливових факторів людського розвитку, саморозвитку, що призведе у перспективі до самоздійснення.

Отже, професійна підготовка, зорієнтована на самовдосконалення, спричинить поєднання двох процесів: самовиховання (цілеспрямованої активної діяльності, що направлена на формування і вдосконалення позитивних та усунення негативних якостей), а також самоосвіти (процесу розширення й поглиблення знань, удосконалення та набуття відповідних навичок та умінь). Саме такий підхід до здійснення психолого-педагогічної професійної підготовки уможливить максимальне наближення до гармонійного розвитку особистості.

Психолого-педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити умови для саморозвитку студента. Вирішення означеної проблеми значною мірою обумовлене наявністю в майбутніх учителів внутрішньої мотивації до постійного вдосконалення особистісних якостей, а відповідно, потреби у самовдосконаленні. Важливим є виявлення, корекція та формування уявлень студентів щодо саморозвитку з метою здійснення ними свідомого цілепокладання й самопроекування. Феномени самовиховання й саморозвитку – це обов'язково внутрішні мотиваційні процеси, спрямовані на досягнення конкретної мети, як удосконалення через свідому постановку та виконання професійних завдань вищого рівня складності [3].

Перспективність дослідження зумовлена постійним прискоренням науково-технічного прогресу та характерними для сучасного етапу розвитку

світового суспільства швидкими економічними, соціальними та духовними перетвореннями. Подібні дослідження допоможуть створити для особистості фахівця стійкі орієнтири в мінливому світі, особистий сенс професійної самореалізації. Завдяки ним підвищується розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвиваються його здібності, відбувається злиття з діяльністю, широко використовується досвід роботи.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволив визначити *сучасні тенденції професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти*, а саме:

1. Інтернаціоналізація вищої освіти.
2. Компетентнісний підхід.
3. Креативно-інтелектуальний підхід.

4. Раціональне поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду з новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти зазначеного профілю.

Таким чином, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійно-спрямованої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі.

Література:

1. Синьов В.М., Пометун О.І., Кривуша В.І., Супрун М.О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. – К. : МП «Леся», 2000. – 140 с.
2. Синьов В.М. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, вип. XX, ч.І Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 7–26.
3. Супрун Д.М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д.М. Супрун. – К., 2016. – 250 с.
4. Супрун Д.М. Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти (Тренінг): Методичний посібник для студентів, слухачів

УДК 376.42: 373.25

БАР'ЄРИ ТА ФАСИЛІТАТОРИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У РОДИННОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Якуба Л С.

Рецензент: Мякушко О. І.

В статті розглянуті основні фактори у середовищі родини, що можуть стати бар'єрами для формування діалогічної компетентності у корекційній роботі. Велика увага приділена значенню емоційного стану батьків, рівня їх психолого-педагогічної компетентності, ролі стилю виховання в родині, а також навичкам і поведінці батьків у спілкуванні з дитиною. Визначено аспекти, які впливають на формування діалогічної компетентності дітей із зазначеною патологією розвитку. Акцентовано увагу на важливості визначення стану дитячо-батьківських відносин у роботі спеціального педагога. Перспективою подальших досліджень передбачається створення інструментів, які б дозволили враховувати ці фактори для створення індивідуального програми розвитку дитини з метою формування комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Ключові слова: діалогічна компетентність, дошкільники з ППР, бар'єри та фасилітатори розвитку, родинне середовище.

The article considers the main factors in the family environment that can become barriers to the formation of dialogic competence in correctional work. Much attention is paid to the importance of the emotional state of parents, the level of their psychological and pedagogical competence, the role of parenting style in the family, as well as the skills and behavior of parents in communicating with a child. Aspects that influence the formation of dialogic competence of children with the specified developmental pathology have been identified. Attention is focused on the importance of determining the state of child-parent relations in the work of a special teacher. The prospect of further research involves the creation of tools that would allow taking into account these factors for the creation of an individual child development program for the purpose of forming communicative and speech competence.

Key words: dialogic competence, preschoolers with ID, barriers and facilitators of development, family environment.

Актуальність проблеми врахування факторів родинного середовища у процесі формування діалогічної компетентності дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку (ППР) підкреслює той факт, що можливість спілкування в діалозі лежить в основі формування зв'язного монологічного мовлення та забезпечення достатньо високого рівня соціалізації

особистості.

Процес соціалізації дитини з ППР, початок якого припадає на дошкільний вік і продовжується у подальшому, під час навчання у школі, уповільнюється особливостями розвитку такої дитини, а також численними перешкодами – бар'єрами, які виникають під час спілкування з оточуючим, в першу чергу родиною. На час потрапляння у соціум дитячого закладу, не маючи достатніх сформованих навичок та широкого арсеналу засобів спілкування, дитина стикається з такими труднощами, як недоступність діалогу з однолітками, обмеженість розуміння вимог під час навчання та іншими труднощами. Рівень сформованості діалогічної компетентності, основи якої закладаються саме в родині, таким чином стає ключовим для успішного задоволення освітніх потреб. Тому для ефективності корекційної роботи вкрай необхідно враховувати фактори, що впливають на розвиток дитини всередині родини, і в першу чергу – індивідуальні та особистісні характеристики її батьків.

Як зазначає І. Гладченко (2014) «поняття «соціальна ситуація розвитку» розкриває складний механізм не лише психічного, а й особистісного розвитку дитини та включає в себе активний характер її взаємодії з навколишнім середовищем, результатом якої є виникнення якісно нових психологічних утворень особистості, в тому числі і життєвих компетенцій» [4, с. 15]. Максимальний вплив на цю ситуацію мають саме батьки, що вже досить давно відмічається науковцями. В цьому контексті доцільно згадати праці Я Коменського, який у «Материнській школі» ще у 1633 р. вперше системно розкрив значення сімейного виховання для становлення особистості.

М Супрун закликав спеціальних педагогів надавати особливого значення налагодженню стосунків з батьками та опікунами своїх вихованців [4]. Про проблеми, які виникають у батьків в процесі виховання, вказував і Х. Джайнот, який вважав, що вчасно надана допомога дозволить формувати в них навички комунікації і регулювання поведінки дітей [цит. за 3, с. 151].

О. Азаркіна і О. Булгакова [1], С. Кондратюк [2] розглядають особливості

батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей, а також ролі педагога у їх змінненні та розвитку батьківської компетентності.

Увагу дослідженню ролі дитячо-батьківських відносин у розвитку дитини та їх особливості в родинях з дітьми інтелектуальними порушеннями приділяли R. Vilaseca, M. Rivero, F. Ferrer, R. Bersabé [8]. Оцінюючи поведінку батьків та матерів маленьких дітей з інтелектуальною недостатністю, дослідники дійшли висновку, що немає значної відмінності між поведінкою батьків і матерів і що вони однаково зацікавлені у розвитку своїх дітей: «Поведінка батьків (...) підтримує ранній розвиток дітей, включає поведінку в сферах прихильності, чуйності, заохочення та когнітивної стимуляції або навчання» [8]. Цими дослідниками також наголошувалось, що позитивні результати виховання, розвитку та навчання залежить від психологічного стану батьків. Дослідженнями T. Dyches, T. Smith, B. Korth, S. Roper та B. Mandlaco [7], A. Dabrowska і E. Pisula [6] було виявлено, що батьки дітей з порушеннями розвитку мають численні стресові фактори, які зменшують їх результативність у створенні ситуацій спілкування. Відповідно, під час розробки програми індивідуального розвитку цей бік повинен бути вивчений і визначений як перешкода для формування комунікативно-мовленнєвої компетентності, в тому числі і її діалогічної складової.

Метою цієї статі є розгляд основних бар'єрів для формування діалогу у соціальному середовищі розвитку дитини, а також тих факторів, які можуть стати фасилітаторами на шляху соціалізації та формування діалогічної компетентності дитини.

Методами теоретично-практичного аналізу наукових досліджень, а також узагальнення та контент-аналізу досліджень, нами було визначено фактори, на які треба звертати увагу корекційному педагогу під час формування діалогічної компетентності батьків.

Як відзначають фахівці, часто співпраця педагога закладу дошкільної освіти або освітньо-реабілітаційного центру залишається на рівні надання

батьками фінансової та організаційної допомоги [3]. Також часто використовуються формальні підходи щодо консультування батьків і мало уваги приділяється з'ясуванню якості батьківських відносин та особливостей їх стратегій спілкування з дитиною. Отже, і вірно підібрані методи роботи з родиною можуть стати фасилітаторами розвитку дитини.

У науковій літературі описано широкий діапазон невротичних та психологічних порушень у матерів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. За даними дослідників, пом'якшення емоційних порушень в середньому спостерігається через десять років після народження дитини з психофізичними порушеннями. Також відмічається тенденція до соціальної ізоляції та відчуженості таких сімей [5].

Д. Шульженко [5] підкреслює, що у процесі взаємодії «мати-дитина» однією з проблем є ригідність, повторюваність, інфантильність психологічної життєстійкості, при якій матір у своїй поведінці, спрямованої на розв'язання проблем, ніколи не може завершити дію, знаходячись у «зачарованому» колі через соціальні табу: «Соціальне табу визначене появою дитини з порушеннями психофізичного розвитку в сім'ї і є основним фактором відмежування такої родини від соціального життя» [5, с.178]. Ступінь прийняття або неприйняття дитини залежить, в першу чергу, від особистісних якостей батьків. Відповідно, цей факт потрібно враховувати при створенні індивідуальної траєкторії розвитку дитини та визначати, чи є він фасилітатором, чи, навпаки, бар'єром.

Спеціальному педагогу під час діяльності важливо усвідомлювати: досягнення певного етапу у розвитку ще не означає, що неможливе повернення до попереднього стану, і за появи окремих несприятливих умов батьки можуть повернутись на попередні позиції. Таким чином, працюючи з батьками, потрібно з'ясувати, наскільки сталим є їх емоційний стан, і якими є можливі психолого-педагогічні впливи на цьому етапі.

Важливим фактором також є виявлення способу взаємодії батьків з дитиною та ефективність у створенні умов для підвищення компетентності

дитини у діалозі, з урахуванням індивідуальних характеристик як дитини, так і батьків. При цьому потрібно врахувати рівень вимог, які батьки висувають до дитини і усвідомлення ними її реальних можливостей.

Для визначення фактору наявності або відсутності бар'єру у соціальному середовищі родини важливо визначити:

- емоційний стан батьків,
- рівень усвідомлення та прийняття особливостей способів комунікації дитини з порушенням інтелектуального розвитку;
- стратегії діалогічного спілкування у родині;
- рівень компетентності батьків у створенні ситуацій діалогу та поведінки у ньому.

Перешкодами для створення діалогу і формування діалогічної компетентності можуть стати й інші фактори – індивідуальні особливості мовлення матері або батька, а також критичним є швидкість звернення батьків до дитини та відповіді на її ініціативу. Потрібно відмітити й якість невербального супроводу батьками власного мовлення; відсутнє використання ними контексту та наочності у спілкуванні; не надання дитині достатнього часу відповіді у доступний їй спосіб; відсутню підтримку ініціативи у діалозі; нерозуміння та хибне трактування батьками висловів дитини (вербальних і невербальних); небажання підтримувати діалог, пов'язаний з інтересами дитини.

Соціальний та матеріальний стан родини також може бути як фасилітатором, так і бар'єром. При соціальному неблагополуччі родина в першу чергу буде приділяти увагу забезпеченню базових потреб дитини, і тільки в другу чергу – потребам дитини у навчанні. З іншого боку, наявність у батьків високооплачуваної роботи, зазвичай, часто говорить про надмірну завантаженість батьків, і може свідчити про відсутність у них достатнього часу і ресурсів для витрачання на спеціальні процедури, які часто рекомендують фахівці.

Ще одним фактором, що може стати як фасилітатором, так і бар'єром, є

мотивація батьків, їх бажання приймати участь у житті дитини та приділяти їй час.

Підсумовуючи зазначимо, що аналіз літератури з теми дослідження дозволяє зробити висновок, що проведення ефективної роботи з формування діалогічної компетентності у дитини-дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку потребує приділення спеціальної уваги виділенню окремих факторів, які стосуються соціального середовища: Кожен з цих факторів, залежно від відсутності або наявності в кожному конкретному випадку, ступеня його вираженості може трактуватися як бар'єр або фасилітатор для розвитку навичок діалогу дитини. Родина, як середовище спілкування, в кожному конкретному випадку створює індивідуальні умови, які залежать і від батьків, і від ситуації спілкування. Змінюючи ці умови, педагог може впливати і на успішність оволодіння комунікативними і мовленнєвими навичками дитини. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у розробці інструментів, які б дозволили фахівцеві ефективніше визначати фактори, змінюючи які можна буде впливати на соціальне середовище дитини з метою підвищення її діалогічної компетентності, а також розробка відповідних методів роботи з родиною.

Література:

1. Булгакова О., Азаркіна О. (2020) Теоретичні основи вивчення дитячо-батьківських стосунків у психологічних дослідженнях. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського..Т 31 (70), № 3, 100-103. URL: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.3/17>
2. Кондратюк С. (2016) Сімейне виховання як важлива умова формування особистості дитини. Науковий вісник Херсонського державного університету. Вип. 2(1), 75-78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_2%281%29_15
3. Позднякова О. (2017). Психологічна співпраця з батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності як компонент становлення виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.19. Вип. 34, 150-160. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22182>
4. Супрун М., Висоцька А., Гладченко І. (2014). Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навч.-метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.
5. Шульженко Д. (2017). Психолого-педагогічні проблеми емоційних станів батьків дітей раннього віку з порушеннями розвитку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер.19.. Вип. 34. 178-184. URL:

<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/22189>

6. Dabrowska A, Pisula E. (2010) Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *J Intellect Disabil Res.* 54(3): 266–80. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20146741/>
7. Dyches T, Smith T., Korth B., Roper S., Mandleco B. (2012) Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Res Dev Disabil.*; 33(6): 13–20. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22820061/>
8. Vilaseca R, Rivero M, Ferrer F, Bersabé RM (2020) Parenting behaviors of mothers and fathers of young children with intellectual disability evaluated in a natural context. *PLoS ONE* 15(10): e0240320. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240320>

РОЗДІЛ II

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



УДК: 376.016:62-028.31]-056.36(075.3)

ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Абакумова І. В.

Рецензент: Чеботарьова О.В.

У статті висвітлюються основні підходи до реалізації професійно-трудового навчання учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальній школі. Автором представлено освітню, корекційно-розвивальну мету та завдання професійно-трудового навчання, варіативність форм та методів при реалізації корекційно-розвивальних завдань. Висвітлено методичні прийоми ефективної організації професійно-трудового навчання у спеціальному закладі загальної середньої освіти.

Ключові слова: професійно-трудове навчання, професійно-трудова компетентність, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, спеціальна школа.

The article highlights the main approaches to the implementation of vocational training of high school students with intellectual disabilities in a special school. The author presents the educational, corrective and developmental goal and tasks of vocational training, the variability of forms and methods in the implementation of corrective and developmental tasks. Methodical methods of effective organization of vocational training in a special institution of general secondary education are highlighted.

Key words: vocational training, vocational competence, students with intellectual disabilities, special school.

Питання про роль професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в даний час набуває великого значення у зв'язку з труднощами у підготовці старшокласників до практичної діяльності. Умови сучасного життя висувають високі вимоги до випускників спеціальних закладів

загальної середньої освіти. На жаль, більшість випускників спеціальних шкіл є не підготовленими до інтеграції в соціально-економічне життя. Щоб бути готовими до самостійного дорослого життя, потрібно мати необхідний запас практичних знань, професійну підготовку, вміння адаптуватися і правильно будувати взаємовідносини з оточуючими. Тому потрібно створити умови для спеціального професійно-трудоного навчання, що базується на принципах корекції порушень і соціальної інтеграції особистості, в результаті чого учні отримують професійну підготовку, що забезпечує повноцінний розвиток особистості та її участь у суспільно-корисній праці.

Професійно-трудоное навчання у спеціальній школі має на меті забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт за опанованою ними спеціальністю у державних чи приватних підприємствах та у власному побуті. Досягають цього у процесі розв'язання освітніх (засвоєння професійних знань та набуття практичних умінь) та корекційно-розвивальних завдань, спрямованих на забезпечення пізнавального, мовленнєвого, сенсомоторного та особистісного розвитку. До освітніх завдань професійно-трудоного навчання входить опанування школярами техніко-технологічних знань та трудових операцій, що передбачені змістом Державного стандарту базової середньої освіти.

Предметом корекції в процесі навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є пізнавальна діяльність (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення), емоційно-вольова сфера і, щонайперше, вищі форми психічних процесів, важливі для прийняття й опрацювання інформації, пов'язаної із засвоєнням знань та умінь, виконанням практичної діяльності. При цьому слід зважити на те, що корекційно-розвивальна робота на уроках професійно-трудоного навчання має здійснюватися на основі опанування учнями техніко-технологічних знань та практичних умінь. Також варто зазначити, що професійно-трудоную підготовку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно здійснювати в умовах спеціального навчання, опираючись на їхні

сильні сторони, а саме: здатність навчатися візуально, здатність до наслідування, добре розвинену довготривалу пам'ять.

Основна роль у трудовому навчанні відводиться формуванню професійної компетентності учнів. Професійно-трудова компетентність розглядається як здатність особистості до праці, конкретної сфери професійно-трудової діяльності, виконання певних виробничих завдань, операцій. Професійно-трудова компетентність включає ціннісне ставлення особистості до власної та чужої праці, психологічні складові (риса характеру - працелюбність, відповідальність, акуратність, охайність, ошадливість тощо), уміння та навички професійно-трудової діяльності (побутової тощо), уявлення та інтереси, пов'язані з майбутньою професією.

Найбільш ефективними формами професійно-трудового навчання є практичні форми роботи (групові чи індивідуальні), тому реалізація програмового матеріалу з освітньої галузі «Технології» для навчання учнів 5-10 класів здійснюється в процесі виконання учнями практичних завдань за наслідуванням, за зразками, малюнками, схемами, інструкційними картами та планами послідовності технологічних операцій. Така наочна опора спрямована на розвиток усвідомленості та самостійності професійно-трудової діяльності учнів.

Практичні методи навчання забезпечують формування в учнів умінь виконувати трудові завдання, прийоми роботи внаслідок багаторазового повторення цілеспрямованих дій, тобто внаслідок виконання практичних вправ. Однак, слід зазначити, що знання учнів виступають теоретичною основою виконуваних дій. До вправ, як практичного методу навчання, ставлять такі вимоги: відповідати змісту програми залежно від року навчання; бути посильними для учнів; мати поступове ускладнення; бути доступними для здійснення учнями контролю своїх дій; сприяти усвідомленню практичної діяльності.

Успішне виконання учнями практичного завдання на утоках професійно-трудового навчання можливе за умови здійснення ними аналізу об'єкта праці, планування його виконання та самоконтролю. Зазначені етапи (аналіз, планування, самоконтроль) є структурними компонентами будь-якої усвідомленої діяльності. Таку діяльність характеризують як загальнотрудові вміння.

Розвиток загальнотрудових умінь - це формування в учнів уміння визначати послідовність виконання практичних дій на основі аналізу предмета діяльності; здійснювати самоконтроль у процесі виконання практичного завдання; порівнювати виконану трудову дію за даним зразком-еталоном, малюнком визначати план трудових дій-операцій.

Засвоєння учнями визначених етапів виконання практичного завдання сприяє становленню в них професійно-трудової діяльності, яка за своєю структурою наближена до будь-якої усвідомленої діяльності. Така праця залишається пріоритетною у професійно-трудовій підготовці учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. І саме на таку діяльність школярів має орієнтуватися вчитель, організовуючи етапи її виконання та засвоєння учнями. Одним із показників усвідомленості діяльності є її мовленнєве оформлення. Це передбачає формування: супроводжуючого мовлення (промовляння того, що здійснюється); плануючого мовлення (вербалізація майбутньої діяльності).

Під час навчання учнів планувати практичну діяльність необхідно використовувати різну наочну опору: особистий приклад, предметно-технологічні, предметно-інструкційні та інструкційні карти, картки із зображенням етапів роботи та назвами трудових операцій. Предметно-інструкційні карти можуть бути різної міри деталізації. До кожного зразка дається назва трудової операції, матеріали. Наочними опорами для складання плану може бути малюнкове та графічне зображення послідовності роботи з відповідними короткими письмовими інструкціями.

Передумовою формування в учнів умінь планувати професійно-трудова дії є навчання старшокласників розповідати послідовність уже виконаного ними завдання з опорою на наочність. Далі здійснюється навчання планувати виконання завдання, що передбачає виконання кількох, опанованих учнем операцій. Після цього учнів навчають планувати послідовність виконання нового завдання, але за відомою уже технологією (операціями та їх послідовністю). Якщо, наприклад, завдання нове і складніше, доцільно планувати не всю роботу, а лише її частину. На цьому етапі перед визначенням наступної операції необхідно повторити виконання попередньої.

Навчання дітей планувати виконання практичного завдання успішніше, коли вони працюють з картками, на яких зображено етапи роботи, інгредієнти тощо, що є орієнтиром, опорою для учнів при складанні плану. Доцільно також використовувати систему вправ та дидактичних ігор, наприклад: розкласти в логічній послідовності зразки, малюнки, що містять трудові операції; розкласти картки з назвами операцій до їх зображення, тощо.

На забезпечення усвідомленого виконання учнями практичних завдань спрямовано розвиток умінь щодо організації їх власної діяльності, що передбачає добір засобів праці, необхідного матеріалу, інструментів та розташування його на робочому місці. Формування самостійності в організації власної діяльності здійснюється в процесі набуття учнями певного досвіду, що потребує тривалого часу.

Організація та проведення екскурсій, майстер-класів сприятиме створенню оптимальних умов для формування та здобуття досвіду реалізації життєвонеобхідних вмінь та навичок. Оскільки успішне становлення життєвих компетентностей не відбуватиметься у відриві від реальних життєвих ситуацій, потрібно створювати умови для застосування набутих професійних знань на практиці, формувати здатність переносити сформовані вміння в нові умови, але у знайомі навчально-практичні ситуації.

Отже, професійно-трудове навчання в спеціальній школі допомагає учням з особливими освітніми потребами розвивати не лише професійні навички, але й підготувати їх до самостійного життя та вступу на ринок праці. Представлені вище методи та прийоми професійного навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку сприятимуть успішному опануванню школярами навчального матеріалу, соціалізації та інтеграції їх у соціум. Саме професійно-трудове навчання в спеціальній школі є ключовим елементом у забезпеченні успішного майбутнього для учнів з особливими потребами.

Література:

1. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності/ В.І. Бондар. К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.
2. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
3. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно - рухового апарату та інтелекту. Київ: Симоненко О.І., 2020. 350 с.
4. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно-трудового навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 17. Київ, 2015. С. 265-268.
5. Чеботарьова О.В. Методична система трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2022, 1(21), 143-158. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.217>
6. Чеботарьова О.В., Абакумова І.В. Трудове навчання учнів з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі: поради та рекомендації. *Особлива дитина: навчання та виховання.* 2023, 1 (109). С. 129-154. <https://lib.iitta.gov.ua/737681>

УДК 376.371.134+796(07)

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ З ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Балим О. А.

Рецензент: Чеботарьова О. В.

В статті зазначено теоретичні та практичні відомості про підвищення ефективності формування в учнів з особливими освітніми потребами рухових якостей, вмінь та навичок, що відіграють значну роль у професійній підготовці під час навчально-виховного процесу з фізичного виховання.

Представлено рекомендації стосовно розподілу під час проведення уроку фізичної культури учнів на відділення відповідно до профілів їхніх професій, в яких вони будуть виконувати диференційовані завдання.

Ключові слова: обмежені можливості, особливі освітні потреби, інтелектуальні порушення, професійно-прикладна спрямованість.

The article provides theoretical and practical information on improving the effectiveness of the formation of motor skills, abilities and abilities in students with special educational needs, which play a significant role in professional training during the educational process of physical education.

The article presents recommendations for the division of students into sections during physical education lessons in accordance with the profiles of their professions, in which they will perform differentiated tasks.

Key words: disabilities, special educational needs, intellectual disabilities, professional and applied orientation.

Вступ. Сучасне виробництво ставить перед закладами, що утримують дітей з особливими освітніми потребами, завдання забезпечувати якомога високий рівень загального розвитку своїх вихованців, у тому числі розвитку їхнього фізичного потенціалу. Фізичний стан і рухові дії дитини з обмеженими можливостями значною мірою визначають її дієздатність у навчанні та праці. За допомогою спеціально дібраних вправ і методів фізичного виховання можна коригувати вади фізичного і психічного розвитку учнів та формувати рухові якості, вміння і навички, що відіграють значну роль у професійній підготовці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй роботі Г. Гончаренко висвітлює роль навчання для розвитку пізнавальної активності осіб з інтелектуальними порушеннями і надає обґрунтування експериментального дослідження особливостей пізнавальної активності учнів з інтелектуальними

порушеннями (Гончаренко, 2016, с. 350).

При систематичних заняттях діти з обмеженими можливостями досить ефективно освоюють навички, а також одержують оптимальну функціональну підготовку, тому фізична культура має великі можливості для корекції і вдосконалення моторики таких дітей (Потапова, 2016).

У процесі виконання фізичних вправ в учнів з інтелектуальними порушеннями спостерігаються певні відмінності, які визначають специфіку підходу до організації й проведення занять та методики навчання руховим діям (Чернявська, 2008). Корекційно-реабілітаційна і профілактична робота з дітьми, підкреслюється в роботі, повинна проводитися протягом року у процесі всієї навчально-виховної роботи спеціального навчального закладу (Гуменюк, 2016, с. 86).

Чайко Н. А. наводить результати представленої корекційно-розвиваючої програми для розвитку координаційних здібностей у дітей з інтелектуальною недостатністю. Програма рекомендована для застосування в спеціальних установах компенсаторного типу для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Чайко, 2016, с. 278).

В роботі представлено розроблену програму для використання у дітей з розумовою відсталістю з адаптивної фізичної культури (Поконова, 2016, с. 200). Реабілітаційна робота, зазначає автор, спрямована на всебічну допомогу дітям з обмеженими фізичними можливостями для досягнення ними максимально можливої професійної та соціальної повноцінності (Долинний, 2015, с. 212).

Систематична і науково обґрунтована діагностика індивідуальних особливостей, трудових можливостей, нахилів, інтересів учнів з розумовими вадами є вагомим показником для визначення профілів їх майбутньої спеціалізації.

Наявність відхилень у розумовому розвитку позначається в тому, що вибір професії для учнів з інтелектуальними порушеннями, як і для інших дітей з відхиленнями у розвитку, звужується до працевлаштування за обмеженою

кількістю доступних їм спеціальностей. Тому, за Е.Озимок, головним напрямком профорієнтаційної роботи є виховання в учнів інтересів і схильностей до рекомендованих видів праці при обліку їх потенційних можливостей, реалізація яких забезпечується корекційним характером навчання.

Мета дослідження. Висвітлити роль професійно-прикладної підготовки на уроках фізичної культури учнів з особливими освітніми потребами в процесі підготовки до тих професій, яким їх навчають.

Завдання дослідження. Узагальнити відомості, що торкаються питання професійно-прикладної спрямованості фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дітей з інтелектуальними порушеннями уроки фізичної культури мають свою специфіку, зумовлену особливостями їх розвитку. Значній частині учнів властива знижена фізична працездатність. Однією з основних причин низької працездатності і продуктивності праці є швидке настання втоми. Наявні порушення серцево-судинної, дихальної, вегетативної систем призводять до аритмії, порушень частоти, глибини і ритму дихання, неузгодженості дихального акту з руховими діями. У дітей спостерігаються відставання в показниках фізичного розвитку відносно вікової норми, непропорційна будова тіла, різні відхилення в поставі тощо.

Ефективність методики навчання фізичних вправ залежить від того, як здійснюється педагогічне керівництво пізнавальною діяльністю учнів, пов'язаною з усвідомленням рухового завдання, доцільним плануванням рухового акту, сприйманням і корекцією процесу виконання дії, кінцевою її оцінкою.

Особистий досвід свідчить, що завдяки стимулюванню активної пізнавальної діяльності учнів з обмеженими можливостями досягається більш швидко та якісне оволодіння руховим діями.

Учні зосереджують свою увагу на пізнанні власних рухів, якщо ставити

перед ними завдання стежити за своїми рухами, помічати й виправляти помилки.

Урокам фізкультури належить провідна роль у професійно-прикладній спрямованості фізичного виховання (ППФВ) учнів 5–10 класів. З вирішенням навчально-виховних і корекційно-розвиваючих завдань на уроках, здійснюється цілеспрямована фізична підготовка учнів до тих професій, яким їх навчають при цьому здійсненні ППФВ не вимагає зміни структури уроків фізкультури, а передбачає лише диференційоване дозування матеріалу програми і методів навчання.

На наших уроках професійно-прикладні загально розвиваючі вправи без предметів і з предметами використовуються, як правило, у підготовчій частині уроку, а вправи на гімнастичних снарядах (лаві, колоді, стінці, канаті), легкоатлетичні вправи, рухливі та спортивні ігри учні виконують в основній частині уроку.

За умови, коли всі учні класу навчаються, наприклад, одному профілю професій або ж професій однієї групи, в підготовчій і основній частинах уроку використовують вправи і методи, які формують потрібні уміння та якості.

Наприклад, в учнів, які навчаються професії столяра, вправи професійно-прикладної спрямованості розвивають силу, силову витривалість, здатність тривалий час виконувати рухові дії у положенні нахиленого вперед тулуба, спритність рухів, а також сприяють розвитку функції вестибулярного апарату, витривалості до статичних навантажень (особливо м'язів спини), взаємодії обох рук. Якщо ж у класі є учні двох груп професій, наприклад швачки і столяра, то в підготовчій частині учні виконують комплекси загально розвиваючих вправ, що включають професійно значущі вправи як для одних, так і для інших.

На першому етапі основної частини уроку, коли вивчаються нові вправи, всі учні під безпосереднім керівництвом учителя опановують нові дії. А на етапі вдосконалення раніше вивчених вправ учнів розподіляємо на два відділення відповідно до профілів їхніх професій. Учні кожного із відділень виконують диференційовані завдання, що спрямовані на формування вмінь і якостей,

значущих для конкретних професій.

Керівництво заняттями в одному з відділень здійснює вчитель, який бере те відділення, учні якого виконують технічно складніші вправи або де наявна небезпека травматизму. Організацію занять вправами у другому відділенні під загальним контролем учителя здійснюється учнем, призначений вчителем.

З метою розвитку таких якостей, як швидкість рухів і витривалість організму до фізичних навантажень, можна використовувати спільні для всіх учнів рухливі або спортивні ігри. А для розвитку спеціальної спритності і взаємодії рук, наприклад, у швачок і палітурників, з учнями цього відділення окремо проводять ігри і вправи, що сприяють розвитку саме цих якостей.

У заключній частині уроку, якщо учнів класу ділили на відділення, їх об'єднують, і вони виконують вправи, спрямовані на поступове зниження фізичних та психічних навантажень, приведення організму у заспокійливий стан.

Слід відзначити, що існує взаємозв'язок корекційно-виховної роботи, яка проводиться у процесі занять фізкультурою і у процесі професійно-трудового навчання. Оскільки багато видів праці виконується в одноманітній позі, то оволодіння руховими діями і розвиток фізичних якостей обмежується формуванням навичок у межах трудових операцій. За такими обставинами лише при вмілому поєднанні засобів фізичного виховання з професійно-прикладним спрямуванням і праці можна домогтися всебічного та гармонійного фізичного розвитку учнів і, водночас, підвищення рівня їхньої професійно-трудової підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Головним принципом фізичного виховання учнів 5–10 класів з інтелектуальними порушеннями визначає зміст та методика викладання уроків фізичної культури у поєднанні корекційно-розвиваючими вправами та вправами професійно-прикладної спрямованості з метою розвитку професійно значущих рухових умінь і фізичних якостей. Основний напрямок роботи стосується комплексних фізкультурно-оздоровчих заходів фізичного виховання з професійно-прикладною

спрямованістю та трудового навчання у навчально-виховному процесі закладу.

Література:

1. Гончаренко Г.М. Обґрунтування експериментального дослідження особливостей пізнавальної активності розумово відсталих учнів на уроках фізкультури /Г. М. Гончаренко // Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання: II Міжнар. наук.-практ. конф., (21–22 квітня 2016 року) : зб. наук. праць /за заг. ред. Ю. О. Долинного. – Краматорськ : ДДМА, 2016. – С. 350–259.
2. Гуменюк, В. О. Здоров'язбережувальні технології як умова формування культури здоров'я школярів спеціальної школи-інтернату /В. О. Гуменюк // Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, (Полтава, 24 листопада 2016 р.):мат. конференції–Полтава: ПолтНТУ ім. Ю. Кондратюка, 2016. – С. 86–88.
3. Долинний, Ю. О. Сутність реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями / Ю. О. Долинний // Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання : збірник наукових праць I Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 квітня 2015року) / за заг. ред. Ю. О. Долинного. – Краматорськ : ДДМА, 2015. – Т. 1. С. – 208–213.
4. Озимок, Е. В. Социализация и профориентация учащихся с интеллектуальной недостаточностью [Електронний ресурс] / Е. В. Озимок. – Режим доступу:http://урок.рф/library/«socializatsiya_i_proforientatsiya_uchashihsya_s_intellek_063244.html
5. Поконова, Т. Л. Программа адаптивного физического воспитания мелкой моторики у школьников с умственной отсталостью / Т. Л. Поконова /Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості : III міжн. науково-практичної онлайн-конференції(Слов'янськ, Україна, 24–25 березня 2016 р.) : збірник статей в 2 т. / за ред. В. М. Пристинського, О.Федорова. – Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський ДПУ», 2016. – Т. 2. – С. 196–200.
6. Потапова, А. Є. Особливості фізичного виховання дітей з обмеженими можливостями / А. Є. Потапова, О. В. Донець / Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи : II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, (Полтава, 24 листопада 2016 р.) : матеріали конференції. – Полтава : ПолтНТУ ім. Юрія Кондратюка, 2016. –с. 182–184.
7. Чайко, Н. А. Адаптивная физическая культура в воспитании координации движений у детей с легкой степенью умственной отсталости /Н. А. Чайко / Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості : III міжн. науково-практичної онлайн-конференції (Слов'янськ, Україна, 24–25 березня 2016 р.) : збірник статей в 2 т. / за ред. В. М. Пристинського, О. І. Федорова. – Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський ДНУ», 2016. – Т. 2. – С. 275–278.
8. Чернявська, О. Особливості фізичного розвитку і рухових здібностей дітей з розумовими вадами [Електронний ресурс] / Олена Чернявська. – Режим доступу:http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/soc_gum/fvs/2008_3/1/Cherniavska.pdf

УДК 376.37-056.264:373.2:612.789

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Грибань Г. В.

Статтю присвячено висвітленню особливостей розвитку лексичної сторони мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. Представлено етапи розвитку та становлення лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку та визначено основні прояви порушення формування лексики. Окреслено основні напрями формування лексичної сторони мовлення, які забезпечать розширення словникового запасу та сприятимуть уточненню та диференціації лексичних значень слів, формуванню різних рівнів лексичних узагальнень, що виражає слово, а також формуванню лексичної системності.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, лексична сторона мовлення, діти з особливими освітніми проблемами, порушення мовлення.

The article is devoted to the peculiarities of the development of the lexical side of speech in children with special educational needs. The stages of development and formation of the lexical side of speech in preschool children are presented and the main manifestations of vocabulary formation disorders are identified. The main directions of formation of the lexical side of speech are outlined, which will ensure the expansion of vocabulary and contribute to the clarification and differentiation of lexical meanings of words, the formation of different levels of lexical generalizations expressed by the word, as well as the formation of lexical systematicity.

Key words: speech development, lexical side of speech, children with special educational needs, speech disorders.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні, пріоритетним визначається забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах загальноосвітнього простору для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних освітніх потреб (Данілавичюте, 2018). Різні категорії дітей з особливими освітніми потребами можуть мати порушення мовлення, що проявляються в різних формах і ступенях тяжкості та впливають на здатність до спілкування, навчання та соціальної інтеграції.

Важливим є визначення місця лексичної сторони мовлення в мовленнєвій структурі та дослідження особливостей її формування у дітей з особливими освітніми потребами.

Мовленнєва діяльність має свою ієрархічну організацію та складається із певних структурних частин. Мовленнєві рівні не є автономними чи незалежними, адже взаємопов'язані і доповнюють один одного, забезпечуючи

цим цілісність та системність всієї мовленнєвої системи. Однією з основних сторін мовлення, яка займає центральне положення, є лексична сторона. Однією з відмітних рис лексики є її тісний та безперервний зв'язок із реальними явищами та соціальною діяльністю людей. Лексика динамічно відображає усі зміни в суспільстві, адже нові об'єкти та поняття призводять до створення нових слів для їх позначення. Водночас, втрата актуальності певних предметів або понять може призвести до вилучення відповідних слів із мовного вжитку (Грищенко, 2020). Недорозвинення лексичної сторони мовлення негативно впливає на засвоєння інших компонентів мовленнєвої системи (фонетико-фонематичної системи, складової будови, граматичної будови, зв'язного мовлення).

Найменшою одиницею лексичної сторони мовлення є лексема – слово. На сьогодні, більшість лінгвістів погоджуються, що слово є ключовою структурою мови. Його центральна роль у мовній системі обумовлена зв'язками, які воно має з іншими мовними елементами, такими як фонема, морфема, словосполучення та речення. Ці елементи інтегруються та функціонують у контексті слова, формуючи системні взаємовідносини. Слово розглядається як представник усіх компонентів мовної системи, а саме: фонетики – складається зі звуків, лексики – називає предмети, явища дійсності і має смислове навантаження, граматики – виражає різні значення залежно від зміни граматичної форми. В контексті комунікації, слово виступає як первинний засіб для створення та передавання концептуальних образів. Отже, до найважливіших ознак слова належать такі:

- слово складається із звуків (це означає, що воно має матеріальну основу) і має певну внутрішню впорядкованість звуків, його не можна розірвати;
- слово має лексичне значення, тобто щось називає або виражає;
- слово пов'язується з іншими словами в реченні змістовними й граматичними зв'язками;
- слова здатні мати в реченні граматичні форми та синтаксичні функції і, таким чином, у складі речення виконувати комунікативну функцію.

Маючи характеристики символічності та узагальненості, слово слугує

інструментом мовленнєвої активності і, беручи участь у цій активності, виконує різноманітні функції.

Називання предметів, дій, якостей або відношень, позначення їх словами складають одну з основних функцій – функцію позначення (функцію предметної співвіднесеності), яка дозволяє виділити предмет з ряду подібних або інших різноманітних предметів.

Іншою особливістю слова є його семантична валентність, слово завжди значеннєве. Воно має не лише відповідне звучання, але й те чи інше значення. Прийнято розрізняти лексичне значення слова – зміст. Змістовна або семантична структура слова дуже складна. Слово завжди багатозначне і є полісемічним, адже майже ніколи не має однієї та однозначної предметної співвіднесеності. Кожне слово викликає так зване “семантичне поле”, тому процес називання і процес сприймання слова розглядається як складний процес вибору потрібного значення слова із всього викликаного ним семантичного поля. Крім лексичного значення в семантичну структуру слова входить і його психологічне значення.

Щоб прослідити механізми та шляхи формування цих складних семантичних понять слід розглянути етапи формування лексичної системи мовлення у дитини в онтогенезі.

Перше, на що слід звернути увагу, характеризуючи становлення лексико-семантичної системи дитини, це те, що розвиток активного мовлення дещо запізнюється по відношенню до мовлення пасивного. Діти починають раніше розуміти мовлення, ніж оволодівають здатністю передавати інформацію вербально.

Словниковий склад мовлення характеризується не лише кількістю слів, які в нього входять, але і якістю, різноманітністю утворюючих його словникових груп чи смислових прошарків. Центральною проблемою розвитку словника є засвоєння його значення (семантики). Показником розвитку словника має бути, в першу чергу, засвоєння дитиною семантичної структури слова. Як показують багато чисельні психологічні та психолінгвістичні дослідження, процес

засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його змісту, а в подальшому – узагальненого лексичного значення та словесного поняття (Соботович, 2003).

Таким чином, показником розвитку словника має бути, в першу чергу, засвоєння дитиною семантичної структури слова. Наразі відомо, що процес засвоєння семантичної структури слова проходить декілька етапів розвитку:

- формування предметної співвіднесеності;
- засвоєння змісту слова;
- засвоєння узагальненого лексичного значення;
- засвоєння словесного поняття.

На ранніх етапах дитина засвоює предметну співвіднесеність слова лише якщо вона знаходиться у певному положенні або ситуації, наприклад, лежачи або, якщо слово вимовляється конкретним суб'єктом (мати), супроводжується відповідним жестом, вимовляється з відповідною інтонацією. Наявність цих умов спонукають дитину звертати погляд до предмету, та тягтися до нього.

На наступному етапі положення дитини стає вже не суттєвим для збереження предметної співвіднесеності слова, але те, хто саме вимовив слово, яким голосом, у супроводі якого жесту, ще має провідне значення.

У віці близько року-1,5 роки в активному словнику дитини присутні звуконаслідування та звукові жести, квазіслова (випадкове злиття звуків, сказаних дитиною і закріплені дорослими). Подальше використання квазіслів дитиною, яка старша цього віку вже не вважається нормою.

Шлях який проходить предметна співвіднесеність слів в розвитку активного мовлення дитини, приблизно такий, як і той шлях, який проходить пасивне мовлення дитини. Вимовлені дитиною перші слова – це псевдослова, що виникають в лепітну стадію голосового розвитку. Мимовільно засвоєні склади типу «ма – ма» та «па – па» умовно-рефлекторно поєднуються в свідомості дитини з образами батьків. В словник немовляти входять звуконаслідувальні

елементи: «гав – гав», «бі – бі». Ці слова відтворюють фундаментальну якість перших найменувань – бажання зблизити звукову форму до позначуваного предмету чи явища. Слова звуконаслідування з'являються в мовленні дитини після року. По своїй природі вони поділяються на звуконаслідування та звукові жести. Звуконаслідувальні елементи допомагають дитині перейти до слів – знаків, форма яких, зазвичай, із значенням напряду не пов'язана.

Перші слова, які дитина починає використовувати, часто мають широке і невизначене значення. Вони полісемантичні, їх значення аморфні та розпливчасті. Діти застосовують одне і те ж слово для опису різних предметів, дій або станів.

У віці 1,5-2 роки – слово отримує стійку предметну співвіднесеність.

З 1,8 до 2 років, слова починають вживатися категоріально (позначають цілі класи однорідних предметів) – це свідчить про засвоєння елементарної узагальнюючої функції слова. Активний словник складає вже біля 300 слів десь в 2 роки. У цьому віці дитина вже починає розуміти більш складні синтаксичні значення, відношення між словами, тобто в неї формуються смислові синтагматичні зв'язки слів.

До 4 років на фоні засвоєння граматичної системи мовлення починається засвоєння значення слів із контексту. Тобто починає формуватися розуміння багатозначності деяких слів.

З 5 років відбувається оволодіння різними типами лексичних значень слів: антонімічними, похідними та утворюючими, деякими багатозначними та синонімічними значеннями, словами з різною мірою узагальнення лексичного значення. На основі засвоєння цих значень, в тому числі деяких переносних, дитина на бр. життя починає акумулювати відомі їй різні смислові відтінки одного і того ж слова, які вилучаються з мовлення оточуючих, з казок, з розповідей, які прослуховує дитина.

В 6 років – засвоюються деякі переносні значення та різні смислові відтінки одного і того ж слова.

У віці 7 років – оволодіння узагальненими значеннями слів, які позначають складні поняття, якості, почуття, переживання, стани. Формується тонка диференціація схожих за значенням слів, на основі цього утворюються норми лексичної поєднуваності.

Значення, які дитина вкладає в свої перші лексеми, розвивається одночасно з розвитком її мислення. Співвідносячи слово з предметом або явищем, дитина спочатку не може виділити суттєві ознаки позначуваного поняття. Дії з предметами сприяють формуванню в свідомості дитини узагальнюючої функції слова. Від конкретно-дійового дитина переходить до конкретно-образного мислення. Разом з тим вона засвоює узагальнююче поняття всіх найменувань. Подальший розвиток слова проявляється в тому, що навіть після того, як воно отримало чітку предметну співвіднесеність і вона стала вже стійкою, розвиток слова стосується вже не предметної співвіднесеності, а узагальнюючої та аналізуючої функції слова, інакше кажучи – його значення. Значення слова розвивається, зберігаючи одну і ту ж предметну співвіднесеність, набуває все нової і нової смислової структури, змінює та збагачує систему зв'язків та узагальнень, які стоять за ним.

Щоб оволодіти відносним значенням слів (абстрактним) – дитина повинна в своєму мовленнєво-мисленнєвому розвитку піднятися на достатньо високий рівень узагальнення. Становлення лексико-семантичної системи йде одночасно з розвитком свідомості, яка змінює свою смислову та системну будову. На стадії наочних понять провідну роль мають наочно-ситуативні, предметно-дійові зв'язки, а на стадії абстрактних понять – вербально-логічні, ієрархічно побудовані зв'язки. Відповідно можна сказати, що значення слова змінює не лише свою структуру, але й ту систему психологічних процесів, які його здійснюють. Якщо на початкових етапах за словом стоїть афект, то на наступних – наочні уявлення пам'яті, на останньому етапі воно вже опирається на складні системи вербально-логічних відношень.

Легше за все дитині засвоїти предметні імена і дієслова, що вказують на

речі, події та дії, які співвідносяться з досвідом безпосередньо. Дитина рано засвоює слова, які вказують на колір і форму, але пройде багато часу, поки буде засвоєне поняття «форма» та «колір» без залежності з тим, з яким предметом пов'язано даний колір і дана форма.

Процес узагальнення – це саме той пізнавальний процес, оволодіння яким свідчить про принципове зрушення в інтелектуальному розвитку дитини.

Низкою вчених виділяються певні чинники, що впливають на процес розвитку лексичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку і слугують орієнтовними критеріями оцінювання словника. А саме:

- завершення формування фонологічних узагальнень, константність слухового сприймання;
- оволодіння дитиною різними рівнями лексичних узагальнень;
- засвоєння системи морфологічного словотворення;
- сформованість різних типів смислових зв'язків між словами (Трофименко, 2013).

Дані чинники, що впливають на розвиток лексичного компоненту мовлення, є ключовими для визначення якісних і вікових особливостей мовлення у дітей дошкільного віку та служать орієнтиром для аналізу та оцінки його рівня.

Зазначимо, що кількісні показники запам'ятовування дітьми слів не є показовими в оцінці повноти лексичного складу мовлення. На перший план виступає глибина усвідомлення дітьми смислової сторони лексичних одиниць та активне оперування ними у процесі мовленнєвого спілкування. Саме в дошкільному віці дитина має оволодіти якісним словниковим запасом, який би дозволив без перешкод спілкуватися з оточуючими та успішно навчатися в школі.

У дошкільників з особливими освітніми потребами спостерігаються порушення формування лексики. Недорозвинення лексичної сторони мовлення характеризується помилками, які свідчать про порушення предметної спрямованості слів, дифузний і нестійкий характер лексичних значень, слабку

орієнтацію у змістовній стороні слів, обмеженість обсягу семантичних полів.

Порушення формування лексики проявляється в:

- обмеженості словникового запасу;
- різкій невідповідності активного і пасивного словника;
- неточному вживанні слів;
- численних вербальних парафазіях;
- несформованості семантичних полів;
- діти відчують труднощі актуалізації словника;
- труднощі в засвоєнні узагальненого значення слова, багатозначності слів, переносного значення слова;
- труднощі добору антонімів та синонімів.

Зазначимо типові помилки, що зустрічаються у дітей з особливими освітніми потребами на рівні лексичної сторони мовлення:

- ототожнення слів, різних по значенню, але схожих за звучанням;
- заміна назв предметів, схожих зовні;
- заміна назв одних предметів іншими, схожими за своїм призначенням;
- заміна назв одних предметів іншими, ситуативно пов'язаними з ними;
- заміна однієї назви іншою, на основі позначення тієї ситуації, з якою пов'язаний предмет;
- заміна назви частини предмета чи його деталей назвою цілого предмету;
- заміна слів, заміна слів, що позначають загальні поняття, словами, що позначають часткові поняття;
- заміна слів словосполученням або реченням (які є поясненням);
- заміна назв дій з предметами назвами самих предметів та навпаки;
- заміна назв якостей назвами предметів.

Отже, аналіз спеціальної літератури показав, що недорозвинення та особливості формування лексичної сторони мовлення мають місце у дітей з особливими освітніми потребами. Специфіка недорозвитку лексичної сторони мовлення у дітей має враховуватися під час проведення діагностики. З огляду на

вище сказане, основними напрямками корекції лексичної сторони мовлення виступатимуть: формування різних рівнів лексичних узагальнень (узагальнене лексичне значення; понятійна співвіднесеність слова; абстрактно-узагальнене лексичне значення слова); робота над лексико-семантичними явищами, лексичною системністю (формування семантичної структури слова, робота над явищами антонімії, синонімії, омонімії, багатозначності та прямого і переносного значення слів); робота над формуванням розуміння та вміння самостійно використовувати в мовленні сталі словосполучення; формування смислових відношень та зв'язків між лексичними одиницями на основі включення слів в семантичні поля (синтагматичні та парадигматичні зв'язки слів). Паралельно має проводитись робота з формування розуміння слова як складової одиниці мови.

Література:

1. Грищенко О. В. Практикум із сучасної української мови : навчальний посібник / О. В. Грищенко. — Миколаїв: Іліон, 2020. — 102 с.
2. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. А. Данілавічюте // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2018. № 3. – С. 7 – 19.
3. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку // Дефектологія. – 2003. – №2. – С. 2 – 11.
4. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу / Л. І. Трофименко // [Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови](#). – 2013. – Вип. 4(1). – С. 85 – 95.

УДК 37.091.12-051:376

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА У СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

Гуриш Л. А.

Рецензент: Блеч Г. О.

У статті зазначено основні завдання педагогічної діяльності вчителя-дефектолога з метою максимальної соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Висвітлено методи надання комплексної допомоги у процесі соціального формування особистості дитини, максимальної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, їх підготовки до подальшого суспільного життя. Розкрито соціальне значення професії вчителя-дефектолога у суспільстві.

Ключові слова: вчитель-дефектолог, соціокультурна адаптація, діти з інтелектуальними порушеннями, корекційно-розвиткова робота, навчально-реабілітаційний центр.

The article outlines the main tasks of the pedagogical activity of a teacher-defectologist in order to maximize the socialization of children with intellectual disabilities. The methods of providing comprehensive assistance in the process of social formation of the child's personality, maximum socialization of children with special educational needs, their preparation for further social life are highlighted. The social significance of the profession of a teacher-defectologist in society is revealed.

Key words: teacher-defectologist, socio-cultural adaptation, children with intellectual disabilities, correctional and developmental work, educational and rehabilitation center.

Вступ. В інклюзивному просторі сучасної освіти діяльність вчителя-дефектолога є однією із найбільш затребуваних. Забезпечення повноцінного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, соціальна адаптація та інтеграція їх у середовище – один з напрямів роботи вчителів-дефектологів. Нові орієнтири на сучасному етапі розвитку освіти зумовлюють і нові вимоги до організації та проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, а саме з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

У корекційній педагогіці різним аспектам проблеми підготовки вчителів-дефектологів присвячено праці С. Миронової, В. Синьова, О. Хохліної, В. Бондаря, І. Єременка, І. Колесника, М. Ярмаченка та ін. Вчені роблять акцент на важливості професійної діяльності вчителів-дефектологів, пов'язаній із корекційним спрямуванням навчання і виховання дітей з психофізичними

порушеннями. Корекційна робота є специфічним видом педагогічної діяльності, від якого залежить реалізація повсякденних і перспективних цілей спеціальних закладів освіти.

Мета статті – охарактеризувати діяльність вчителя-дефектолога у сучасних умовах, проаналізувати особливості соціалізації дітей та створення соціальної орієнтації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у навчально-реабілітаційному центрі.

Виклад основного матеріалу. Вчитель-дефектолог планує і здійснює навчальну, виховну, корекційну, компенсаційну, реабілітаційну роботу з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку; забезпечує умови для засвоєння ними відповідних навчальних та компенсаційно-корекційних програм з урахуванням специфіки їх розвитку, вікових та індивідуальних особливостей дітей, сприяє їх соціальній адаптації, профорієнтації.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку впродовж навчального року здійснюється вчителем-дефектологом відповідно календарного плану та реалізується через корекційно-розвиткові заняття за напрямками відповідно до індивідуальних особливостей та потреб дитини. Організація корекційного процесу за індивідуальною програмою розвитку забезпечує не тільки певний освітній рівень дитини відповідно до її здібностей, можливостей, а й розвиток її нахилів, талантів, спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Дані заняття базуються на спеціально розроблених програмах. Основний напрям роботи – це корекція пізнавальної діяльності (операцій мислення – аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння; довільного зорово-слухового сприймання; довільної уваги – концентрації та розподілу; процесів запам'ятовування та відтворення інформації).

Так, С. П. Миронова зазначала, що найбільш повно діяльність вчителя-дефектолога можна представити через такі функції: діагностичну; орієнтаційно-

прогностичну; конструктивно-проектувальну; корекційну; організаційну; інформаційно-пояснювальну; комунікативно-стимулюючу; аналітико-оцінювальну; дослідницько-творчу. У кожній з них було визначено спрямованість на корекційну роботу, зокрема: діагностична – глибоке вивчення структури порушень розвитку дитини і визначення об'єкту корекції; орієнтаційно-прогностична – визначення завдань та етапів корекційної роботи, прогнозування її результатів; конструктивно-проектувальна – добір змісту, методів корекційної роботи; проектування змісту корекційної роботи у сім'ї; організаційна – координація роботи різних спеціалістів, необхідних для корекції порушень розвитку дитини; інформаційно-пояснювальна – відбір та опрацювання інформації, необхідної для проведення корекційної роботи; комунікативно-стимулююча – стимулювання дітей до виконання корекційних завдань, залучення батьків до роботи з дітьми; аналітико-оцінювальна – аналіз результатів корекційної роботи відповідно до поставлених завдань; дослідницько-творча – пошуки шляхів удосконалення корекційної роботи [5]. Специфічною у професійній діяльності вчителя-дефектолога є власне корекційна функція. Її сутність полягає у виправленні чи послабленні порушень психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень вторинних порушень; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями; формуванні дитячого колективу; навчанні батьків прийомам організації ігрової, трудової, навчальної діяльності дитини, окремим корекційним прийомам і методам [5].

Так, основними завданнями роботи вчителя-дефектолога є :

- створення умов для розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку;
- виправлення чи послаблення порушень психофізичного розвитку дитини;
- цілісне формування особистості дитини; підвищення пізнавальної активності дітей; розвиток психічних процесів, комунікативних здібностей

дитини;

- навчання батьків прийомів організації ігрової та навчальної діяльності дитини, окремих корекційних прийомів та методів.

Основні напрями корекційної роботи вчителя-дефектолога:

- сенсорний та пізнавальний розвиток;
- формування уявлень про оточуючий світ;
- розвиток мовлення, комунікативних навичок;
- формування навичок орієнтування у просторі; формування математичних уявлень;
- розвиток та вдосконалення моторних функцій.

На сьогоднішній день гостро постає проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Дітям необхідний комфорт у соціальному середовищі, вони також повинні віднайти своє місце в ньому, мати можливість не тільки повністю розкрити власні можливості, а й бути корисними. Одним з головних завдань навчально-реабілітаційного центру є максимальна соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями, їх підготовка до подальшого суспільного життя, формування у них соціального досвіду, який дозволить їм хоча б частково адаптуватись до умов суспільного середовища. Цей соціальний досвід вимагає особливих, розвиткових умов виховання, які будуть сприяти залученню дітей в оточуючий світ людей, речей, дій та багатьох інших явищ життя.

Відтак, постає питання соціальної адаптації, зокрема соціокультурної адаптації, створення сприятливого соціального середовища в межах навчально-реабілітаційного центру.

Соціокультурна адаптація дитини з порушенням інтелектуального розвитку – це процес, який має на меті допомогти дітям досягти і підтримати оптимальну ступінь участі в соціальних взаємодіях і необхідний рівень культурної компетенції. Поняття соціокультурна реабілітація характеризується в узагальненому вигляді як процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки, які входять у поняття культури,

властивої соціальной групі і суспільству в цілому, і дозволяє функціонувати індивіду в якості активного суб'єкта суспільних відносин. Соціокультурна реабілітація – це комплекс різних заходів, спрямованих на створення або поновлення психологічних механізмів, що сприяють постійному внутрішньому зростанню, розвитку, і, в цілому, відновленню культурного статусу дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з порушеннями інтелектуального розвитку як особи [9].

Долучаючись до культури, дитина з порушенням інтелектуального розвитку стає частиною культурної спільноти. В цілому соціокультурна реабілітація є важливим елементом реабілітаційної діяльності, оскільки задовольняє потребу в інформації, в отриманні соціальних, культурних послуг, різних видів творчості. Соціокультурна діяльність виступає важливим соціалізуючим чинником, долучаючи дитину з порушеннями інтелектуального розвитку до спілкування, узгодження дій, відновлюючи та піднімаючи її самооцінку.

Соціокультурна адаптація учнів навчально-реабілітаційного центру передбачає організацію різноманітних заходів за межами закладу освіти. Для дітей з порушенням інтелектуального розвитку надається можливість відвідувати різні установи культури: перегляд концертів, виступів циркових артистів, лялькових вистав різних театрів, з метою наблизитись до решти людей, знаходитись в центрі цікавого суспільного і культурного життя. Дітей залучають до участі в різноманітних акціях, виставках, концертах різних рівнів, організовують проведення майстер-класів, виготовлення малюнків, аплікацій, листівок своїми руками. Важлива роль приділяється естетичному вихованню. У процесі занять цілеспрямованими видами творчості у дітей з інтелектуальними порушеннями посилюється відчуття власної гідності, підвищується самооцінка, розвивається групова взаємодія (спільна робота, формування здатності до трудової діяльності). Творча активність у процесі навчання позитивно впливає на самооцінку, самореалізацію дітей, сприяє ефективному працевлаштуванню та

подальшій освіті. Саме вчитель-дефектолог допомагає, направляє, виробляє педагогічну стратегію щодо соціальної адаптації, оскільки він достатньою мірою обізнаний із закономірностями психофізичного розвитку та особливостями організації навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми дійшли висновку, що соціокультурна діяльність відіграє важливу роль у соціалізації дітей, шляхом залучення їх до певного роду культурної діяльності, які позитивно впливають на їх розвиток. Створення соціокультурної орієнтації – це цілеспрямований процес і результат навчання, корекції, виховання, розвитку та соціалізації дитини з порушенням інтелектуального розвитку у навчально-реабілітаційному центрі, включеність в суспільство як повноправної особистості.

Соціальний компонент, з однієї сторони, пов'язаний із забезпеченням підготовки дитини з інтелектуальними порушеннями до життя – до оптимального для кожного функціонування у різних сферах соціальної практики і в різних соціальних групах, виконанню різноманітних характерних віку соціальних ролей. З другої сторони, його реалізація включає в себе вплив на суспільну свідомість з метою створення толерантного відношення до таких дітей, що стимулює розвиток моральної свідомості сучасного суспільства і складає основу успішної інтеграції у суспільство дітей і дорослих з інтелектуальними порушеннями. Відповідно на вчителя-дефектолога суспільством покладена велика соціальна відповідальність за забезпечення кожній дитині високого рівня якості корекційно-освітніх послуг з урахуванням її індивідуальних потреб. Таким чином, гуманізація, модернізація і педагогізація соціокультурного середовища, надання комплексної допомоги у процесі соціального формування особистості дитини з інтелектуальними порушеннями виступають сучасними завданнями соціально-педагогічної діяльності вчителя-дефектолога. Отже, специфіка професійної діяльності вчителя-дефектолога в сучасних інтегративних умовах полягає у більш широкому спектрі основних

видів і завдань професійної діяльності.

Література:

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Частина 2. 184 с.
3. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.
4. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Миронова С. П. – Київ, 2007. – 36 с.
5. Нормативно-правова база з питань інклюзивної освіти <http://www.kharkivosvita.net.ua/document/6248>
6. Основні принципи спеціальної освіти <https://studfile.net/preview/5241815/page:44/>
7. Особистість розумово відсталого дитини https://stud.com.ua/87522/psihologiya/osobistist_rozumovo_vidstaloyi_ditini
8. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с
9. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників /За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Мінчук, С.В. Толстоухової. - К., 2000. - 260 с.
10. Соціалізація розумово-відсталих дітей-сиріт <http://ap.uu.edu.ua/article/455>
11. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі <https://core.ac.uk/download/pdf/159118816.pdf>

УДК 376-053.4

СВІТ МИСТЕЦТВА - НЕОБМЕЖЕНИЙ ПРОСТІР МОЖЛИВОСТЕЙ ТА ЗАСІБ ВІДНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Ільчук О. В.

Рецензент: Чеботарьова О.В.

У статті представлено методичні підходи до використання світу мистецтва як важливого засобу стабілізації психоемоційного стану дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів. Акцентується увага на різних методах, прийомах, формах роботи у процесі підтримки та психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Висвітлено ефективний педагогічний інструментарій для розвитку та формування творчої особистості дітей з інтелектуальними порушеннями засобами мистецтва.

Ключові слова: мистецтво, засоби образотворчого мистецтва, арт-терапія, діяльність, творчий потенціал, діти з інтелектуальними порушеннями.

The article presents methodical approaches to the use of the world of art as an important means of stabilizing the psycho-emotional state of children with intellectual development disorders in the context of crisis challenges. Emphasis is placed on various methods, techniques, forms of work in the process of psychological assistance and support for children with special educational needs. An effective pedagogical toolkit for the development and formation of the creative personality of children with intellectual disabilities through the means of art is highlighted.

Key words: art, tools of fine art, art therapy, activity, creative potential, children with intellectual disabilities.

*Здатність до творчості – це найвищий дар,
яким нагородила природа людину на
нескінченно тривалому шляху її еволюційного розвитку.
В. Енгельгардт*

Метою роботи педагогічного колективу «Криворізька спеціальна школа «Перлина» є освіта і гармонійний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, як найважливіший і вирішальний чинник духовного та культурного становлення особистості. Надаючи всі можливості для творчого розвитку дітей засобами мистецтва, необхідно забезпечити повною мірою розвиток їхніх пізнавальних можливостей та творчих здібностей.

Основною формою вивчення мистецтва є гра, під час якої відбувається поступовий перехід від простих до складніших видів творчості. Світ дитини – це світ казки, в яку вона потрапляє переступаючи поріг школи.

Вступ. Інтерес до творчих здібностей дитини завжди був актуальною проблемою у педагогіці та психології. Суспільство вимагає нестандартного мислення, підходів та вміння знайти оптимальне рішення в різних ситуаціях, а особливо, коли це стосується дітей з особливими освітніми потребами. Творчі здібності дітей вивчаються як окремий фактор, що впливає на розвиток особистості та її складових, розвиток навичок та вмінь, які пов'язані з взаєморозумінням, взаємодією з оточуючими, взаємодією з власним «Я». Мистецтво – це один з найскладніших, але найцікавіших явищ зі сторони її вивчення, тому що креативність та творчі здібності хоч і вивчались роками, завжди залишаються доволі цікавою тематикою для науковців та практиків.

Життя кожного з нас насичене різними подіями, що можуть викликати як позитивні емоції, так і призводити до стресового стану. Найуразливішою категорією населення до впливу емоційної напруги в суспільстві, руйнування безпечності оточуючого середовища, різкого порушення звичного способу життя, різного роду втрат є діти. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям в кризових умовах, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми.

Зважаючи на складність кризових ситуацій, мистецтво має надзвичайно позитивний вплив на фізичне та психічне благополуччя та корисне для відновлення психологічного стану дітей з ООП через такі ключові механізми: *емоційне відтворення, терапевтичний ефект, когнітивний розвиток, самовираження та самовизначення, спілкування та соціальна підтримка, розвиток моторики та координації, рефлексія та самоаналіз.*

Як засіб для позбавлення від стресу та тривоги, мистецтво покращує концентрацію уваги та розвиває уяву, поліпшує психоемоційний стан, впливає на саморегуляцію поведінки. Як терапевтична техніка – мистецтво може творити

чудеса, сприяючи розвитку впевненості в собі та розвитку комунікативних навичок.

Впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини з особливими освітніми потребами створює більше шансів для її розвитку.

Психолого-педагогічна допомога дітям, які зазнали впливу кризової ситуації, складається із наступних етапів:

- ✓ відновлення відчуття безпеки;
- ✓ позбавлення негативних переживань;
- ✓ активація природних механізмів самоцілення,
- ✓ адаптація до нових обставин.

Механізми самоцілення полягають у заохоченні та зміцненні позитивних зрушень у станах дітей, активізації природного середовища самоцілення (спілкування з однолітками, відвідування гуртків за інтересами, сприятливе дозвілля з родиною, заняття творчістю тощо).

Виклад основного матеріалу. Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивної гами переживань, що супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях.

Важливим аспектом в творчому розвитку дитини є її *творчий потенціал* – якість індивіда, що характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові завдання у сфері діяльності.

Особливості творчості дитини полягають у тому, що у неї з'являється оригінальні, нестандартні ідеї, які мають право на існування та мають цінність.

Головним правилом є не втратити їх, залучати дитину до мистецтва, музики та інших видів діяльності, приділяти увагу тому, чим вона хоче займатись. Цікавою є думка З. Фрейда, який проводив паралель між творчістю та несвідомим. На думку психолога мистецтво містить в собі енергію, яка

реалізується в різних напрямках, керуючись несвідомим. Тобто, будь який художній твір, чи образ, усе це виникає в результаті внутрішнього конфлікту свідомого та несвідомого. Усе, що створюється людиною є результатом її потаємних бажань, що супроводжуються потягом, енергією та бажанням створити ідеальний образ. Він вважав, що саме так людина вивільняє підсвідоме та несвідоме, уникаючи пояснення для самого себе. Тому часто діти захоплюються малюванням картин, в яких вони можуть вивільнити свої емоції та потаємні думки.

Одним із напрямів у роботі з корекції психофізичних порушень у дітей є образотворча діяльність, уроки праці, ліплення, музики, які виконують терапевтичні функції. Терапевтичний вплив цих видів творчості на дитину складається з багатьох факторів. Створення приємної і затишної атмосфери забезпечує задоволення і підвищує самооцінку. Сам процес роботи вимагає від дитини відповідального мислення та дії. Активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій. Дитина вчиться продуктивно використовувати, контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається сприймання, моторика, мислення, концентрація. Творча робота підвищує мотивацію, гарантує визнання з боку оточуючих, формує самоствердження і самосвідомість.

За Л. Виготським, С. Рубінштейном, Г. Костюком та іншими відомими психологами, психіка людини найбільш активно змінюється та перетворюється в процесі діяльності. Основним засобом вираження себе вже на ранніх стадіях життя є малювання. Малювання як форма діяльності вміщує в собі багато компонентів психічних процесів і в зв'язку з цим його слід вважати важливим фактором формування особистості. Тільки в малюванні діти із самого початку вільні від обмежень. Через малюнок або інший вид творчої діяльності дитина може «виплеснути» негативні та поділитися позитивними емоціями. Академік В.М Бехтеров писав про те, що дитячий малюнок є об'єктивним свідком проявів і розвитку дитячої психіки.

Відомий німецький педагог І. Дістервел зазначав, що той, хто малює, отримує протягом однієї години більше, ніж той, хто дев'ять годин лише дивиться. На велику користь малювання свого часу вказували Я. Коленський, Д. Локк, І. Пестолоцці, Ж. Ж. Руссо та ін.

Нетрадиційна зображувальна діяльність дає дітям багато позитивних емоцій, має дієвий психотерапевтичний ефект, коригує негативні емоційні прояви дітей з порушенням інтелектуального розвитку; дає змогу використовувати різноманітні предмети художнього матеріалу, розкриває в дитині можливість аналізувати власні вміння, проявляти ініціативу в пізнавальних та конструктивних планах (хочу побачити, хочу дізнатись, хочу спробувати, хочу навчитись). Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності є дуже дієвим засобом для формування та корекції мислення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, який можна використовувати як елемент психокорекції, впливаючи тим самим і на якість вербального контакту.

Серед технік зображувальної діяльності можна виділити «пальчикову палітру», трафаретне малювання, малювання долоньками, плямографію, монотипію, техніку розбризкування, малювання мильними бульбашками, техніку «чарівного» малюнка, малювання на вологому папері, малювання зім'ятим папером, повітряними кульками та ін. Ці техніки впливають на розвиток дитини, адаптацію до навколишньої дійсності, використовуються як спосіб самовираження, подолання агресії та емоційної нестійкості, стресу та тривоги у дітей з порушеннями інтелекту. Через творчість дитина може передавати на папері власні емоції, експериментувати, стати креативною та неповторною. Малювання на склі допомагає розуміти себе, виразити свої думки і почуття, мрії та надії, позбутися своїх страхів і самовдосконалюватися. Одночасно створюючи зображення по різні боки скла, діти вчаться бачити світ у його багатовимірності й мінливості, розуміти закони взаємозалежності, а також налагоджувати контакти, спільно працювати, виразити себе і при цьому цінувати самовираження іншого. Скло дарує нові візуальні враження і тактильні

відчуття. Формуються нові нейронні зв'язки.

Розглядаючи проблему зцілення мистецтвом М. Власюк вказує, що підсвідомість дитини з особливими потребами ховає її страхи, мрії, і малювання може «проявити» приховане. Коли дитина малює, навіть хаотично, на картинці відбивається її внутрішній стан. Між тим, існує ряд проблем, пов'язаних зі станом дитячого здоров'я, наприклад: різні психічні травми; неврози; депресії; тривожність; аутизм; затримка психічного і мовленнєвого розвитку.

Музичне мистецтво і музика в цілому нині набуває рівень інтелектуальної і інформаційної дії на людину, і із засобу задоволення культурних і естетичних потреб іррадіює в зону педагогіки і виховання. Музичне мистецтво не лише сприяє розвитку слуху, як такого, а і ушляхетнює вплив на соматичну, психоемоційну і моральну сферу особистості.

Науковці акцентували увагу на арт-терапії як засобу психокорекції у роботі з дітьми з особливими потребами, що розкривають потенційні можливості мистецтва для розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Арт-терапевтичні методи є одночасно реабілітаційними і креативно-терапевтичними засобами. Використовуються різні види арт-терапії: ізотерапія, музична терапія, казкотерапія, вокалотерапія, кінезітерапія, імаготерапія, тощо. До кожної дитини необхідно використовувати індивідуальний та диференційований підхід, враховувати пізнавальні можливості дітей, їхній психологічний та емоційний стан.

Використання методів арт-терапії забезпечує: формування відносин взаємного прийняття й емпатії; можливість вільного самовираження та самопізнання; підвищення адаптаційних здібностей, зниження втоми та напруженості; створення позитивного емоційного настрою, має переважно психопрофілактичну, розвивальну та соціалізуючу спрямованість.

Практика сучасної арт-терапії реалізується в 2-х формах: *індивідуальній і груповій*. У корекційно-виховній роботі найчастіше використовується групова арт-терапія, яка допомагає: розвивати соціальні й комунікативні навички; надати

взаємну підтримку членам групи та вирішити загальні проблеми; спостерігати результати своїх дій і їхній вплив на інших; засвоювати нові ролі та виявляти латентні (приховані) якості особистості, спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з іншими; підвищувати самооцінку; розвивати навички прийняття рішень .

І. Середа та Є. Збишко також висвітлюють тему використання арт-терапії і корекційно-виховній роботі та наголошують, що завдяки останнім дослідженням арт-терапію можна розглядати як синтез психології, мистецтва та медицини. Вони вважають арт-терапію методом корекції психоемоційних порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Діти з особливими потребами мають освітні, медичні, соціальні потреби, пов'язані зі стійкими порушеннями розвитку. За допомогою музики, живопису, хореографії та багатьох інших видів мистецтва коригуються різні порушення, це – багатофункціональний засіб, потужна рушійна сила, яка при правильному використанні може дати значний поштовх в розвитку дитини.

За Л. Терлецькою, терапія мистецтвом дає можливість навчити дитину виражати почуття в соціально допустимій формі; розвинути емпатію та позитивні відчуття; сформувати почуття внутрішнього контролю; сприяти розвитку уваги до почуттів; посилити почуття власної гідності. Вона зазначає, що через мистецтво діти з особливими освітніми потребами отримують позитивне розуміння про себе: «я-успішний», «у мене все добре виходить», «я не такий, як усі, і це - добре», «я можу впоратись із труднощами» тощо. Науковці, конкретизуючи проблеми дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зазначають, що арт-терапія є альтернативним засобом пізнання себе і світу через мистецтво, засобом самовираження й налагодження комунікації з оточуючими, розвитку різноманітних сфер (емоційної, вольової, особистісної), стабілізації її внутрішнього світу.

Великого значення в організації образотворчої діяльності дітей набуває вміння педагога пов'язати особливості створення художнього образу в мистецтві

з власне художньою діяльністю дітей; адаптувати виразні засоби мистецтва живопису, графіки в такий вид образотворчої діяльності, як малювання; виразні засоби скульптури – в ліплення; вчити дітей створювати декоративні роботи за мотивами народного декоративно-ужиткового мистецтва, використовувати елементи конструкторських рішень архітектури у конструктивній творчості дітей.

Найважливішою умовою розкриття творчої активності дітей є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожної дитини. Під час виконання дітьми завдань їм необхідно надавати допомогу. Слід намагатися організувати спілкування таким чином, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості.

Плідна робота проводиться у формі позакласних заходів: організація майстер-класів, використання елементів Stem-освіти, свят, тематичних виставок, екскурсії та прогулянок природою, гуртків образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтва, художньої самодіяльності, лялькового театру, образотворчі студії тощо.

Висновки. Витоки творчих сил людини йдуть із дитинства, з того часу, коли творчі прояви часто мимовільні та життєво необхідні. Кожна дитина народжується з природними творчими задатками. Багато залежить від того, хто опиниться поруч із дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний та багатогранний світ мистецтва. Світ мистецтва безмежний. Пізнавати його ми будемо не день, не рік, а все життя. Тому, починаючи з раннього віку дитни, педагог покликаний розвивати художній смак, виховувати важливу для людини якість – любов до мистецтва, до прекрасного. Заохочення дітей до творчої діяльності впливає на розвиток психіки. Надаючи максимум можливостей для розвитку особистості, діти можуть почувати себе вільними в реалізації ідей, які виникають, виявити креативність та висловити свою думку. Педагогам слід більше приділяти увагу захопленням дітей, виявленням індивідуальних нахилів та здібностей дітей до певного виду творчої діяльності, бо творчість – внутрішній

процес, за допомогою якого особистість пізнає себе, світ, що оточує її, черпає ідеї для творчого втілення реальності, набуває психологічної зрілості, гармонії психофізичного розвитку.

Література:

1. Арт-терапевтичні техніки у роботі практичного психолога: рекомендації щодо використання арт-терапевтичних технік у роботі практичного психолога закладів освіти. URL: <https://klasnaocinka.com.ua/>
2. Власюк М. Арт-терапія: зцілення мистецтвом / М. Власюк // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 9-23.
3. Єрємона Л. Включення дітей з особливими освітніми потребами у систему соціальних відносин засобами арт-терапії / Л. Єрємона, Я. Забела // Молодь і ринок. – 2021. – № 3. – С. 107-112.
4. Євтушина М.П. Арт-терапія як соціально-педагогічна проблема /Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання арттерапії в роботі з дітьми з особливими потребами URL:
5. Середа І.В., Збишко Є.А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. Корекційна педагогіка. Випуск 10. Т. 1. 2019. С. 63-66.
6. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навч. пос. / Л.Г. Терлецька. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. – 128 с
7. Хохліна О.П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми. Виховання людей з особливими потребами. 2004. № 1(3). С. 291-295.

УДК 37.091.12-051:376-056.264

МЕТОДИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У СТУДІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ НА БАЗІ ІЗМАЇЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Каплієнко А. І.

Рецензент: Трикоз С. В.

Стаття присвячена окремим аспектам практичної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Наведено досвід Ізмаїльського державного гуманітарного університету, де функціонує Студія логопедичної та психологічної підтримки. Розкрито принципи, підходи та напрямки роботи студії, окреслено її діяльність як осередку методичної допомоги фахівцям спеціальної та інклюзивної освіти.

Ключові слова: практична підготовка фахівців спеціальної освіти, студія логопедичної та психологічної підтримки, педагогічне партнерство.

The article is devoted to certain aspects of practical training of future speech therapists. The

experience of the Izmail State University of the Humanities, where the Studio of Speech Therapy and Psychological Support operates, is presented. The principles, approaches and directions of the studio's work are revealed, its activity as a center of methodological assistance to specialists in special and inclusive education is outlined.

Key words: practical training of special education specialists, studio of speech therapy and psychological support, pedagogical partnership.

Потреба у корекційно-розвиткових послугах, психологічній підтримці дітей з ООП та їхніх родин під час воєнного стану ще більше зростає. Йдеться не лише про збільшення кількості дітей, які мають особливості розвитку, але й про логістичні зміни, складність у пошуку фахівців, припиненні чи зміні роботи суб'єктів спеціальної та інклюзивної освіти. Нині інклюзивно-ресурсні центри перевантажені, чимало з них працюють дистанційно, потребують методичної підтримки, асистивних технологій тощо.

У таких умовах зростає потреба у молодих фахівцях спеціальної освіти, мобільних і готових до виконання функціональних обов'язків та інноваційної діяльності. Їх якісна підготовка – завдання сучасної вищої освіти. У відповідь на виклики часу, заклади вищої освіти мають готувати фахівців-практиків, здатних орієнтуватися у суміжних галузях науки, працювати з дітьми з комбінованими порушеннями, володіти низкою не тільки академічних, професійних компетентностей, але й соціально-особистісних, до яких можна віднести здатність працювати в команді, здатність до міжособистісної взаємодії, ефективної суб'єкт-суб'єктної комунікації (Чупахіна, Потапчук, Лякішева, 2022, С.162).

Пошук дієвих шляхів для вирішення цього завдання – мета науково-педагогічної думки вищої школи у галузі спеціальної освіти. Вченими досліджено компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного середовища закладу освіти (С. Чупахіна, Т. Потапчук, А. Лякішева. С. Миронова, Н. Савінова), запропоновані різні моделі підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії (М. Берегова, М. Шеремет, А. Каплієнко, Л. Черніченко).

Між тим залишається актуальною та викликає науковий інтерес проблема

вдосконалення педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до здійснення професійної діяльності.

У цій статті маємо на меті окреслити методичні та практичні аспекти роботи студії логопедичного розвитку в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті, що є лабораторією практичної підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи в сучасних умовах. Серед методів, які були застосовані у процесі розвідок: метод спостереження, метод моделювання, метод case-study, метод аналізу результатів діяльності здобувачів вищої освіти.

Студія логопедичної та психологічної підтримки «Розмовляйко» функціонує на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету як лабораторія підготовки майбутніх логопедів до професійної діяльності. Сім'ї з дітьми з ООП можуть отримати тут корекційно-розвиткові послуги, консультативну підтримку та методичні рекомендації щодо розвитку мовлення дитини вдома. Під час воєнного стану збільшилася кількість родин і дітей ВПО, яким також надається і психологічна допомога.

Робота лабораторії базується на кількох принципах:

- практико-орієнтована діяльність здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта;
- дитиноцентризм;
- використання традиційних та інноваційних технологій у роботі з дітьми;
- педагогічне партнерство з родиною дитини;
- командна робота;
- соціальна взаємодія між усіма залученими учасниками та інституціями;
- інтеграція наукового підходу та громадського сектору (залучення інвестицій донорських організацій для поповнення методичного і ресурсного забезпечення студії).

Зазначимо, що ілюстрацією до останнього принципу є втілення проекту з розбудови логопедичного кабінету, що реалізований благодійним фондом «Агенція розвитку та інвестицій південного регіону» у партнерстві з ChildFund

Deutschland (Німеччина) за фінансової підтримки Baden-Württemberg Stiftung у рамках програми фінансування Perspektive Donau.

Подібне партнерство з громадським сектором є системоутворювальним у розбудові інклюзії, адже лише в ракурсі таких взаємин може бути осмислена взаємодія за певними параметрами ресурсності та впровадженні ідей інклюзії в суспільстві.

Результатом інтеграції діяльності благодійних фондів, некомерційних організацій, науково-педагогічної думки став випуск методичного посібника «Підвищуємо індекс інклюзії: методичні ресурси компетентнісного підходу» (2023, 102 с.), де висвітлена роль інклюзивної культури та представлені практичні кейси із досвіду роботи Студії логопедичної та психологічної підтримки «Розмовляйко».

Що стосується взаємодії з батьками/законними представниками дітей з ООП, то основними її складовими є взаєморозуміння, активізація діяльності з орієнтацією на спільну мету, колегіальність в обговоренні питань розвитку дитини. Ці основи педагогіки партнерства здобувачі вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта засвоюють під час відповідних дисциплін («Педагогіка партнерства», «Командна взаємодія в інклюзивній освіті»), навчальних тренінгів тощо.

Можемо виділити пріоритетні напрямки роботи Студії логопедичної та психологічної роботи для кожної групи залучених суб'єктів:

1) для дітей з ООП:

- створення позитивного мікроклімату, простору розвитку та комфорту;
- розвиток інтелектуальної, психоемоційної сфер дитини з ООП;
- соціалізація дитини з ООП, ціннісне виховання;
- підготовка дітей з ООП передшкільного віку до школи;

2) для батьків дітей з ООП:

- консультативні послуги, педагогічне просвітництво, педагогічне наставництво;

- психологічна допомога;

3) для здобувачів вищої освіти:

- ознайомлення з колом функціональних обов'язків учителя-логопеда;

- набуття навичок практичної корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП;

- база для експериментального дослідження в рамках курсової/дипломної роботи;

4) для науково-педагогічних працівників:

- майданчик впровадження інноваційних технологій навчання здобувачів вищої освіти/дітей з ООП;

- ресурс науково-пошукової роботи;

- покращення навчально-методичного забезпечення;

- підвищення рівня педагогічної майстерності;

5) для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, учителів-логопедів та ін.:

- методична підтримка;

- простір для обміну досвідом, проведення науково-педагогічних семінарів, майстер-класів.

Під час роботи з дітьми з ООП здобувачі вищої освіти та педагоги керуються такими педагогічними підходами:

- відсутність порівняння з іншими дітьми;

- відсутність нав'язування себе дитині;

- емоційна привітність не тільки зовні, але і внутрішньо;

- уникання фіксації уваги на невдачах;

- терпимість до «незвичайного поведження» дитини;

- створення «ситуації успіху», підтримка дитини;

- індивідуальний підхід до кожної дитини з ООП;

- використання зрозумілих інструкцій до завдань, уникнення задовгих пояснень.

Зазначимо, що для забезпечення ефективної підготовки здобувачів вищої

освіти до професійної діяльності шляхом залучення до роботи в Студії логопедичного та психологічного розвитку, мають бути створені відповідні умови, а саме:

- сформована позитивна мотивація здобувачів до практико-орієнтованої діяльності;
- студентами засвоєні (на рівні переконань) цінності інклюзії;
- науково-педагогічні кадри ЗВО націлені на вироблення індивідуалізованих стратегій навчання здобувачів;
- допомога здобувачам у вирішенні складних педагогічних задач, педагогічне наставництво;
- заохочення до саморефлексії.

Таким чином, посилення практико-орієнтованої складової навчальної діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, організація їхньої роботи в Студії логопедичного і психологічного розвитку сприяє обізнаності майбутнього фахівця з колом професійних обов'язків учителя-логопеда. Водночас студія є ресурсом методичних знань та платформою для обміну досвідом для практиків, що забезпечує можливість навчання протягом усього життя.

Перспективу досліджень вбачаємо в подальшому вивченні шляхів забезпечення наступності навчання у сфері спеціальної та інклюзивної освіти на різних етапах здійснення професійної діяльності.

Література:

1. Підвищуємо індекс інклюзії: методичні ресурси компетентнісного підходу : методичний посібник. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2023. 68 с.
2. Чупахіна С.В., Потапчук Т.В., Лякішева А.В. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». Вип. 1. 2022. С. 159-166.

УДК 376-159.9:78.04

МУЗИКОТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кіцак Г.О.

Рецензент Блеч Г. О.

У статті представлено позитивний вплив використання музики як однієї з найефективніших видів корекційно-розвивального впливу на дитину з особливими освітніми потребами. Розглядається музикотерапія як один з методів, що використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини.

Ключові слова: музичне виховання, музикотерапія, корекційна робота, діти з особливими освітніми потребами.

The article presents the positive impact of using music as one of the most effective types of correctional and developmental influence on a child with special educational needs. Music therapy is considered as one of the methods that uses music as a means of mobilizing the intellectual, emotional, motor, speech and other functional capabilities of the child's body.

Key words: music education, music therapy, correctional work, children with special educational needs.

Вступ. Учені й педагоги багатьох країн світу вже давно прийшли до висновку, що залучення дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього процесу дає змогу їм природніше соціалізуватися та адаптуватися до сучасних умов життя. Як відомо, одним із дієвих засобів суспільної адаптації, а також важливим компонентом розвитку і виховання дітей є музика.

Основний виклад матеріалу. Музичне мистецтво є одним із найсильніших засобів виховання, за допомогою якого здійснюється формування особистості; його сила полягає у впливі на почуття, у збагаченні духовного світу; що також є важливим компонентом всебічного розвитку особистості. В процесі музичного виховання у дітей формується інтерес до музики, естетичний смак, оціночне ставлення до музичних творів, розвиваються музичні здібності.

Музика є потужним фактором фізіологічного та психологічного впливу на організм людини. У самій природі музичного мистецтва лежать його психотерапевтичні та розвиваючі можливості. Становлення почуття ритму у дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі і у дітей з мовленнєвими

труднощами, тісно пов'язане із розвитком сприймання, моторно-руховою координацією та емоційною сферою.

Численні дослідження доводять позитивний вплив музики на розвиток особистості. Термін «музикотерапія», який найчастіше використовується у літературі, має греко-латинське походження і в перекладі означає «зцілення музикою». Музикотерапію розглядаємо, як засіб, що впливає на всі основні сфери людини (фізичну, психічну та розумову) і допомагає в роботі з дитиною з порушеннями розвитку: встановити контакт з навколишнім світом; сформувати уявлення про правила, норми життя суспільства (сім'я, колектив); активізувати важливі фізичні та психічні функції дитини (рух, мовлення, мислення); залучити дитину до процесів діяльності, до життя суспільства в цілому.

Що стосується дітей з особливими освітніми потребами, внаслідок тих чи інших змін в організмі, вплив музики на функціонування організму в цілому є надзвичайно важливим. Вплив музики може бути спрямований на нейтралізацію патологічних проявів особистісного розвитку дитини та на відновлення її порушених функцій. Опираючись на численні дослідження психолінгвістики вчені стверджують, що процеси мислення, мовлення та музики тісно взаємопов'язані, мають певну ритмічну організацію та пройшли спільний шлях розвитку. Музичний звук є першоосновою у формуванні та розвитку мовлення. Тому використання в музикотерапії тонування звуків, складів сприяє покращенню артикуляційної функції мовлення.

Вчені з'ясували, що музика допомагає під час читання, концентрує увагу та покращує пам'ять. Особливо це стосується дітей дошкільного віку. Дослідники вважають, що для покращення роботи мисленнєвих функцій особливо корисною є музика В.Моцарта та А. Вівальді, яка позитивно впливає на їх розвиток: заспокоює, покращує просторові уявлення, стимулює творчі ділянки мозку. Її можна використовувати як фонову музику під час вирішення математичних завдань або під час будь-якої діяльності. В книзі Д.Кемпбела «Ефект Моцарта» зазначено, що саме в музиці В.Моцарта та композиторів епохи

бароко є найбільше звуків потрібної частоти. Прослуховування такої музики ще діє, як «модельна вправа», що поліпшує симетричну організацію, пов'язану з вищими функціями півкуль мозку.

Відповідно підібрана до психофізичних особливостей дитини музика, сприяє загальній гармонізації її душевного стану. Внутрішнє приємне відчуття гармонійного стану – евритмія – активізує біологічну здатність людського організму віднаходити той необхідний ритм, за допомогою якого встановлюється злагодженість усіх систем організму в усіх видах життєдіяльності [3].

Музика – це найшляхетніше мистецтво, яке особливо сильно діє на духовний стан дитини. У музиці є ряд особливостей, однією з яких є потреба в емоційному та руховому самовираженні. Естетична насолода від музики, сильно впливає на дітей. Музику треба навчитися слухати. Творчість дітей повинна базуватися на яскравих музичних враженнях. Чергування мовлення і співів, поєднання їх з рухом, для дітей так само природньо, як і просто грати. Бажання пізнавати музику (спочатку слухати, рухатися) виникає у дітей вже у 2-3 роки, а пізніше поступово з'являються музичні потреби та інтереси.

Провідна роль у музичному вихованні дошкільників та молодших школярів належить співам. Навчання співу є одним із найсильніших засобів естетичного впливу на дитину з мовленнєвими порушеннями, оскільки спів є природньою потребою дитини щодо вираження її почуттів, вони відчувають себе розкуто, комфортно, позбавляється комплексів. У процесі співу у дітей розвиваються слухові уявлення, без яких неможливе правильне відтворення мелодії голосу, музичний слух, почуття ритму, музична пам'ять, емоційний відгук на музику. Особливості співу дітей-логопатів: багато з них не співають, а говорять, деякі не можуть проспівати той чи інший звук; погано запам'ятовують тексти, назви пісень; недостатньо координують рухи з музикою, співами, словом; відчувають труднощі в передачі, відтворенні ритмічного малюнку. Навчання співам займає особливе місце в системі комплексного методу лікування заїкання

у дошкільників (послідовному ускладненні мовленнєвих вправ; впроваджується робота над розучуванням пісень, співаючи, діти змушені вимовляти слова протяжно, чітко, що допомагає їм правильному засвоєнню).

Численні методики музичної терапії передбачають як цілісне використання музики в якості основного і провідного факторів впливу (прослуховування музичних творів, музикування), так і доповнення музичним супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу.

Особливості музичного навчання дітей з порушеннями мовлення пов'язані з використанням цінності музичних занять для розвитку мовленнєвого висловлювання і стимуляції самостійної вимови, вибором спеціальних засобів активізації емоційного, пізнавального та рухового розвитку. Становленню діалогічного мовлення дітей сприяє спеціально підготовлені бесіди музичного керівника про музику і конкретні музичні твори.

Так, звукові ігри з приголосними звуками дозволяють автоматизувати звуки, вдосконалюють дихальну функцію, є оздоровчим засобом при простудних захворюваннях, знімають втому і напругу. Наприклад, ігри «Літак», «Вітер», «Жуки», «Комарики», «Заводимо мотор», «Здуваємо кульку».

Запровадження у практику рухових ритмічних вправ, танців та використання музики, є одним із засобів вираження почуттів і переживань. Рух і танок знімають нервово-психічне напруження, мають психотерапевтичний ефект. Також доцільно використовувати психогімнастичні вправи і етюди під музику. Вправи з поперемінними м'язовою напругою і розслабленням, ігри на усунення негативних емоцій, релаксаційні вправи та етюди з музичним супроводом для розвитку міміки і виразності рухів, зняття напруги.

Корекційний вплив музикотерапії має два аспекти:

- психосоматичний (корекційний вплив на функції організму);
- психотерапевтичний (корекція відхилень в особистісному та психоемоційному розвитку).

У корекційній роботі з дітьми, наприклад, із заїканням головним є

психосоматичний аспект, а психотерапевтичний – допоміжний. Корекційна спрямованість застосування музикотерапії для цих дітей полягає у розвитку мовлення. Музикотерапія застосовується в індивідуальній та груповій формі.

Кожна із цих форм може бути представлена у трьох видах:

- рецептивній – пасивній (сприймання музики);
- активній (спів, гра на музичних інструментах, музично-корекційна гра);
- інтегративній музикотерапії (малювання, ліплення, аплікація, пісочна терапія).

Під час проведення музичних занять розвиток мовлення йде за допомогою синтезу слова, руху і музики. Рух допомагає осмислити слово. Слово і музика організовують і регулюють рухову сферу дітей, що активізує їх пізнавальну діяльність, емоційну сферу, допомагає адаптації до умов зовнішнього середовища.

Рецептивна музикотерапія, як правило, використовується у роботі з дітьми з порушеннями мовлення, які мають емоційно-особистісні проблеми, міжособистісні конфлікти, переживають стан емоційної депривації, відрізняються підвищеною тривожністю, імпульсивністю.

Висновки. Таким чином, використання музики у роботі з дітьми з особливими потребами у різних її видах і формах як багатофункціонального засобу корекції психофізичних порушень є надзвичайно важливим для забезпечення нормалізації їх життєдіяльності.

Література:

1. Аніщук А. М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта» / А. М. Аніщук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 227 С.
2. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 144 С.
3. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії / Г.Побережна - №2- 2008.- С.9-12.
4. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015.- 308С.

УДК 376.1:42

РОЗВИТОК НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Коваль Олександра

Рецензент: Супрун М.О.

Стаття присвячена вивченню питання формування навичок самообслуговування у дітей з РАС, що сприяє їхній адаптації до повсякденного життя, подоланню труднощів і бар'єрів, з якими діти зустрічаються щодня. Першими кроками у підготовці дітей з РАС до самообслуговування і навчання є заклади дошкільної освіти та заклади загальної середньої освіти. Адже дитина потрапляючи в освітнє середовище (у групу чи клас) отримує навички спілкування, культури, навчається нормам поведінки серед однолітків, привчається до розпорядку дня, бере участь у ігровій та навчальній діяльності.

Ключові слова: адаптація, соціалізація, діти з розладами аутистичного спектру, самообслуговування, інклюзивна освіта.

The article is devoted to the study of the formation of self-care skills of children with ASD, which contributes to their adaptation to everyday life, overcoming difficulties and barriers that children encounter every day. The first steps in preparing children with ASD for self-care and learning are preschool education institutions and general secondary education institutions. After all, when a child enters an educational environment (in a group or class), he acquires communication skills, culture, learns norms of behavior among peers, gets used to the daily routine, participates in game and educational activities.

Key words: adaptation, socialization, children with autism spectrum disorders, self-care, inclusive education.

Вступ. На сьогоднішній день діти, котрі мають розлади аутистичного спектру є доволі поширеним явищем. Думки дослідників, щодо причин прояву аутизму поки не до кінця вивчені. Хоча виділяють передумови, які можуть впливати на появу аутизму в дитини : захворювання матері при вагітності (краснуха, цитомегаловірус) та спадкова схильність в окремих випадках.

Виділяють такі ознаки прояву аутизму як от: відсутність зорового контакту, відсутність наслідування дії, чутливість до звукових подразників, відсутність чіткого мовлення, не розвинуте причинно-наслідкове мислення, відокремленість від соціального контакту. Саме ці ознаки заважають дітям з РАС повноцінно стати частиною суспільства.

У своєму дослідженні ми опиралися на принципи розвитку людської

психіки, що зазначені відомим психологом і педагогом Л.С. Виготським, котрий наголошував, що людина з моменту народження і до кінця життя проходить етапи від внутрішнього розуміння у зовнішні прояви, які повинні автоматизуватись для подальшого життя.

Мета: Сформувати навички самообслуговування у дітей з розладами аутистичного спектру і навчити застосовувати їх як у повсякденному житті, так і у закладах дошкільної і загальної освіти.

Методи: Авторське спостереження та документація щодо ведення обліку роботи з дітьми з РАС у загальному закладі освіти. Моніторинг процесу навчання дитини з РАС надав можливості для висновку, що досягти успішних результатів навчання та соціалізації таких дітей можна лише із залученням батьків та злагодженою роботою команди супроводу і медичного персоналу.

Дослідження вітчизняних дослідників (одного дослідника):

Вивченням проблеми навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями (в тому числі і з РАС) досліджували Л. Дробот, В. Бондар, Л. Виготський, М. Ісаєв, І. Єременко, С. Миронова, В. Синьов та інші.

Наприклад, М. Матвєєва та В. Синьов вважають, що діти з інтелектуальними порушеннями мають труднощі з засвоєнням суспільного досвіду до якого належить і самообслуговуюча діяльність. Вчені зауважили, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку самостійно не можуть опанувати елементарне наслідування ні за зразком, ні за словесною інструкцією.

Виклад основного матеріалу: Сучасна система освіти в Україні проходить шлях розбудови. І особливо тернистим є шлях впровадження інклюзивного навчання в умовах війни в Україні. Діти з особливими освітніми потребами найбільше відчують цю проблему, адже освіта вимагає значних додаткових коштів, що під час війни не завжди повною мірою покриваються бюджетом держави.

Незважаючи на виклики часу, допомога у корекції поведінки, у розвитку і навчанні дітей з РАС залишається нагальною. Важливо максимально допомогти

дітям з розладами аутистичного спектру розвинути у них навички самообслуговування для подальшого здобування освіти у навчальних закладах (інклюзивних класах). Та не завжди навчання дітей з особливими потребами стоїть на першому місці для батьків, а для дітей з розладами аутистичного спектру особливо. Починаючи з раннього дитинства батьки (особи що піклуються) дітей з РАС зазвичай намагаються полегшити життя своїм дітям не даючи змоги дитині навчитися самостійно долати труднощі, помилятися, проявляти винахідливість (і т.п.), що призводить до не усвідомлення вікових, мовленнєвих, психологічних, інтелектуальних та інших порушень у дітей. Д.Н. Ісаєв у своїй книзі «Діагностика і лікування аутизму» писав: що батькам потрібно дотримуватися балансу у процесі формування навичок самообслуговування у дітей з РАС. Батьки повинні допомагати дитині тільки тоді, коли це справді необхідно, а не робити те, що дитина може виконати сама, а це означає, що допомагати тільки тоді коли дитина справді потребує допомоги. Дуже корисно вимагати від дитини те, що вона вже знає і вміє робити. Таким чином, спостереження за поведінкою дитини дає змогу визначити що вже дитина засвоїла, а над чим ще потрібно працювати. За кожну засвоєну дитиною навичку їй потрібно хвалити, там де дитина ще тільки освоює нові дії їй потрібно допомагати і стимулювати, а ті завдання які ще є складними для дитини потрібно змінювати на більш доступні. Важливо, приймати до уваги не тільки досягнення поставлених цілей, а й труднощі з якими дитина можете стикнутися у процесі засвоєння вивченого. Саме подолання дитиною труднощів у співпраці з дорослим – вже лєвова частка у її досягненні успіху [3, 5-10]. Це має забезпечити підтримку дитини з боку батьків/педагогів і надасть зразок правильної поведінки для наслідування. Кожна дитина з розладами чи без них потребує похвали і заохочення, а засудження викликає розгубленість і невпевненість, що зазвичай породжує агресію і не сприйняття, як людей, які оточують дитину, так і себе. Особливо делікатно і чітко потрібно показувати свої емоції і настрої дитині з РАС. Підтримка досвідченої особи і дружнє ставлення до дитини – це перший

крок до успіху.

Розлади психологічного розвитку дитини у ранньому віці, що характеризуються порушеннями у сферах соціальної взаємодії, розвитку мови, здатності спілкуватися, а також стереотипною обмеженою поведінкою – є найбільш поширеними проявами РАС.

Сьогодні виокремлюють не лише аутизм (ранній дитячий аутизм- РДА), а цілу групу розладів спектру аутизму (РСА), тому виділяють декілька форм порушень, що різні за важкістю і проявами симптомів. Діти з РАС слабо встановлюють контакт з оточуючими, як за допомогою мови, так і невербального спілкування. а також за рівнем інтелектуального розвитку. Не буває дітей з однаковими симптомами аутизму. З одного боку це соціально ізольовані немовні діти з вираженою інтелектуальною недостатністю, а з іншого діти з високим інтелектом, розвиненою мовою, але з дуже обмеженим колом інтересів та труднощами у спілкуванні і встановленні будь яких стосунків (синдром Аспергера).

На практиці діти з РАС навчаючись у загальних закладах середньої освіти рідко встановлюють зоровий контакт, не виявляють зацікавленості до навколишнього середовища, переважно бавляться самі (наче перебувають у своєму власному світі). З власного досвіду скажу що контакт таки є, просто над цим треба довго і терпляче працювати. Діти з РАС мають проходити діагностику компетентної команди фахівців, яка включає в себе психолога, дитячого психіатра, логопеда, соціального педагога. Фахівці у свою чергу у тісній співпраці з батьками повинні всебічно обстежувати таких дітей, визначати рівень їх розвитку у різних сферах і на основі встановлених діагностичних критерій визначати остаточний діагноз за яким діти з РАС можуть навчатися у закладах освіти за спеціальною програмою розвитку (модифікація) [2, 56-84].

Навчання для дітей з розладами аутичного спектру - це довготривалий, виснажливий і психологічно клопіткий процес. Тому потрібно набратися терпіння, зрозуміти всю важливість процесу і маленькими кроками починати з

розвитку навичок самообслуговування у дитини. Дитина з РАС опрацьовує подану їй інформацію в особливий спосіб і саме тут виникають труднощі її розуміння цього світу, зокрема людських стосунків, звідси походить ота властива для людей з аутизмом "соціальна сліпота" Тому першим завданням педагогічної, логопедичної, психологічної методики та втручання у розвиток дитини, а зокрема і для батьків є допомогти дитині зрозуміти цей світ, «подати» інформацію в такий спосіб, щоб дитина навчилася розуміти, як у цьому світі жити, взаємодіяти з ним, реалізовувати в ньому свій потенціал, будувати стосунки, спілкуватися та взаємодіяти. А найкраще показувати все на власному прикладі. Хоча не завжди це працює. Однією з проблем наслідування власним прикладом є те, що у діти з РАС відсутні навички наслідування та імітації дії дорослого. Навіть коли іноді їм вдається відтворити дію, не завжди вона є свідомою і зрозумілою для дитини. Тому важливим процесом є навчити дитину наслідувати ці дії, з переходом від внутрішнього розуміння до зовнішніх проявів. Лише тоді автоматично відпрацьовані і засвоєні, тим самим створювати базу для подальшого успішного розвитку [4, 101-103]. Щоб допомогти дитині із РАС набути навичок самообслуговування потрібно: встановити з дитиною зоровий контакт (хоча б не на довго); власним прикладом показувати, що від неї хочуть; працювати над поведінкою дитини (навчити справлятися з нападами агресії, щоб не зашкодити собі та іншим); залучати до гри з однолітками; звертатися до дитини простими реченнями; просити дитину виконувати легкі доручення; адаптувати і модифікувати навчальну програму, програму розвитку, всіма доступними (пом'якшуваними) способами залучати дитину до соціалізації (батьків зокрема); не намагатися часто змінювати звичне для дитини середовище, та ін.

Багато експериментальних досліджень є у ранньому втручанні дитячо-батьківських взаємостосунках. Сім'я є основним і вирішальним ресурсом у розвитку дитини. Завданням раннього втручання є батьківська допомога у ритмі життя сім'ї, що виховує дитину з розладами аутистичного спектру, розвиток і

здоров'я, як дитини так і усіх її членів. Важливо проводити соціальну роботу і з самими сім'ями, що виховують дітей з РАС. Адже вони є вразливими, майже не залученими до соціального життя, а іноді просто самотніми, загубленими із своїми проблемами і байдужістю до них суспільства. З сім'ями що виховують дітей з РАС потрібно якомога більше працювати і розвивати сильні сторони таких сімей: адаптивні навички сім'ї, сімейна реструктуризація, організаційна модель сім'ї, організація на рішення. [1, 87-90]. Іноді в сім'ях де виховується дитина з РАС бувають випадки несприйняття батьками самої дитини, її діагнозу і відмова від допомоги фахівців з відмовкою, що їхня дитина є абсолютно здоровою і не потребує нічийої допомоги. Це ще більше ускладнює стан розвитку дитини і вплинути на цю ситуацію вкрай складно. Соціальні працівники повинні наполегливо працювати з такими батьками, донести до них, що вони несуть відповідальність за здоров'я своєї дитини і мають виконувати свої обов'язки. Пояснити, що раннє втручання у таких випадках є найкращим для життя і здоров'я їхньої дитини. Рання діагностика і клопітка праця як фахівців так і батьків є першим кроком до плідної і позитивної співпраці [2, 56-84].

Важливим етапом розвитку дітей з РАС є систематична залучення педагогічних працівників до лекцій, консультацій, тренінгів, семінарів, освітніх курсів для покращення професійної діяльності з дітьми із РАС. Схвалюються у практичній діяльності методичні лекторії команди супроводу дітей з особливими потребами, самоосвіта, обмін досвідом роботи з іншими фахівцями, які безпосередньо співпрацюють з командами супроводу дітей з особливими потребами.

Аутизм - це стан (захворювання), що розвивається у дітей переважно у віці 2 роки і проявляється специфічними розладами розумової діяльності, з порушеннями в емоційній сфері, але збереженням інтелектуальної складової мислення. Часто такі діти проявляють феноменальні розумові здібності у певній сфері. Головним завданням як фахівців так і батьків вчасно побачити і розвинути ці здібності тим самим допомогти дитині розвинути її навички у подальшому

житті. Іноді це основа від якої можна максимально відштовхнутися і почати розвивати дитину з центром на успіх, головне не прогавити її. Варто зазначити, що правильно налагоджена робота з дитиною з РАС вже за період 3-6 міс. може суттєво змінити уявлення фахівців і батьків про рівень інтелектуального розвитку дитини. В основі пізнавального розвитку лежить чуттєвий досвід, оскільки дитина з РАС (внаслідок системних сенсорних порушень) нездатна набувати цей досвід, у неї формується цілісна картинка щодо будь якої сенсорної системи та їх інтеграції. Тобто тут йдеться про «застрягання» на рівні відчуттів і не сприймання процесу загалом, що дає змогу зрозуміти зв'язок між предметами та явищами, а також формування понять про них в цілому. У ранньому втручанні передбачається оптимальний розвиток і активне дослідження дитиною навколишнього світу. Проводити раннє втручання рекомендують у природньому середовищі, яке гарантує для дитини отримання функціональних навичок і забезпечує впровадження цих навичок у повсякденне природне користування ними.

Висновки статті. Сьогодні в Україні відбувається докорінне переосмислення навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Гостро постає питання у наданні ранньої кваліфікованої і ефективної допомоги дітям, які мають освітні потреби, тому числі і діти з РАС. Вивчення стану розвитку навичок самообслуговування у дітей з РАС дошкільного і шкільного віку у загальних освіти можна стверджувати, що клопітка праця батьків, злагоджена співпраця команди супроводу та залучених фахівців (медичних) даю позитивний результат по формуванню розвитку навичок самообслуговування у дітей з РАС. Це дозволить дітям з особливими освітніми потребами якомога якісніше засвоїти набутий досвід та навички самообслуговування зокрема.

Перспективи подальших досліджень:

У корекційній педагогіці самообслуговування розглядається як одне з найважливіших завдань виховання і навчання дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку. Тому опанування життєво-необхідних вмінь та навичок сприяє формуванню самостійності та соціальній адаптації дітей.

Література:

1. Столярик, О., Семигіна, Т. (2022). Соціальна робота із сім'ями, які виховують дітей з аутизмом: інтервенція з розвитку сильних сторін [Монографія]. Таллінн: Teadmus, 188 с.
2. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: Навч. посіб. для вищих навч. закладів / В.В. Тарасун, Г.М. Хворова; За наук. ред. Тарасун В.В. -К.: Наук, світ, 2004. – 100 с.
3. Каган В. Е., Исаев Д. Н. Диагностика и лечение аутизма [Электронный ресурс]/ В. Е. Каган, Д. Н. Исаев. Режим доступа.- <http://www.autism.ru/read.asp?id=65&vol=0>
4. Мамайчук І. І.. Допомога психолога дітям з аутизмом. - СПб.: Речь. - 288 с., 2007

УДК:159.922.76

ВИЗНАЧЕННЯ ПОТРЕБ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Крисько О. І.

Рецензент: Блеч Г. О.

У статті проаналізовано поняття мовлення, когнітивного розвитку, затримки мовленнєвого розвитку. Підкреслюється доцільність вирішення проблеми мовленнєвого розвитку дітей із ЗМР на основі цілісного, комплексного підходу, розвитку різних сторін діяльності дитини. Визначення цілей при вивченні когнітивних здібностей дітей з порушеннями мовлення.

Ключові слова: мовлення, когнітивний розвиток, порушення мовлення, психічні процеси.

The article analyzes the concepts of speech, cognitive development, and speech development delays. The expediency of solving the problem of speech development of children with speech disorders on the basis of a holistic, integrated approach, the development of various aspects of the child's activity is emphasized. The goals in the study of cognitive abilities of children with speech disorders are defined.

Key words: speech, cognitive development, speech disorders, mental processes.

Вступ. Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості в дошкільному віці. Розвиток мовлення дитини – це процес оволодіння рідною мовою, що допомагає формувати вміння користуватися нею з метою пізнання довкілля, засвоєння досвіду, набутого

людством, пізнання самої себе та саморегуляції, спілкування та взаємодії людей. Затримка мовленнєвого розвитку дитини може гальмувати її розуміння навколишнього світу. Оскільки діти дорослішають і пізнавальні завдання стають складнішими, важливо, щоб базові навички вирішення цих проблем існували та функціонували належним чином, тому слід пам'ятати, що когнітивний розвиток є ключовим для високих досягнень у навчанні.

Аналіз досліджень проблеми. Домінуюча роль мовлення у формуванні особистості дошкільника є незаперечною. Мовлення – це одна з найскладніших форм вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Науковці різнобічно вивчали проблему мовленнєвого розвитку дошкільників та його особливості, відзначаючи важливу роль спілкування дітей у їх психічному та особистісному розвитку. Мовлення сприяє формуванню інтелектуального потенціалу, підвищує пізнавальну активність, розширює кругозір, стимулює і збагачує комунікативні навички. Під впливом навчання і виховання інтенсивно розвиваються всі пізнавальні процеси дітей дошкільного віку. Порушення мовлення є одним із видів порушення психофізичного розвитку дитини. Розвиток мовлення тісно пов'язаний із формуванням сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги і водночас є основою цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини [1]. Когнітивний розвиток – це розвиток всіх психічних процесів, таких як сприймання, мислення, пам'ять, уява та увага.

З огляду на це, **мета статті** полягає у аналізі когнітивного розвитку дітей дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку.

Рушійною силою психічного розвитку дітей дошкільного віку є протиріччя, пов'язані з розвитком багатьох потреб дитини. Найважливіші з них: потреба в спілкуванні, з допомогою якої засвоюється соціальний досвід; потреба в зовнішніх враженнях, що веде до розвитку пізнавальних здібностей; потреба в русі, що веде до оволодіння цілою системою умінь та навичок. У дітей дошкільного віку під впливом навчання і виховання інтенсивно розвиваються всі пізнавальні процеси, в тому числі сенсорика і сприймання. На даному етапі

моніторинг оцінки показників здоров'я дитячого населення України демонструє несприятливу тенденцію, а саме: зростання захворюваності на вроджені та спадкові захворювання. Результатом зазначеного явища є збільшення загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами. Водночас зростає кількість дітей із затримкою мовлення. Затримка мовленнєвого розвитку (ЗМР) – це відсутність мовлення або значне його відставання у дітей раннього віку. Якщо вчасно не помітити відставання у мовленнєвому розвитку дитини, ЗМР може перерости у складний розлад – загальний недорозвиток мовлення, який важко подолати [2]. Проте, за умови проведення ранньої корекційної роботи у домовленнєвому і передмовленнєвому періоді можна уникнути важких вад мовлення або зменшити ступінь їх прояву [3].

Проблема ЗМР – проблема світового масштабу. У дітей із затримкою мовленнєвого розвитку існує різниця між розумінням і продукуванням мовлення. Вони правильно виконують різні прохання, показують предмети, картинки, але не називають їх. Діти при діагностиці поведуться по-різному: одні на самоті довірливі, ласкаві, інші плачуть, треті мовчать. Деякі бігають з місця на місце, не можуть бути зосередженими. Заключення, а саме затримка мовленнєвого розвитку ставиться на підставі комплексного обстеження лікаря-невропатолога, логопеда та психолога.

Мовлення дитини розвивається як функція спілкування: спочатку – криком, потім – окремими словами дитина виражає свої потреби, вимоги, бажання. Надалі (до 3-4-х років) відбувається накопичення словника, розвиток граматичної сторони мовлення тощо. Поступово з ситуативного воно перетворюється у відвернене та до 5-6 років стає вже знаряддям мислення, тобто за допомогою мовлення дитина починає розмірковувати, робити умовиводи.

Основними цілями при вивченні когнітивних здібностей дітей з порушеннями мовлення є:

1. Встановлення рівня когнітивного розвитку дитини і якісний аналіз порушення його пізнавальної діяльності націлений на виявлення тих збережених

зв'язків, які можуть бути використані як основа для компенсації порушення.

2. Оцінка динаміки психічного розвитку в ході багаторічної логопедичної роботи.

Роботу над розвитком мовлення необхідно поєднувати з роботою над загальним психічним розвитком (сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява). Важливо чергувати роботу з образотворчим матеріалом, іграшками і предметами з розвиваючого середовища (пірамідки, великі пазли, конструктори, вкладки, мозаїка). Мовлення краще формується при використанні продуктивних видів діяльності – малюванні, ліпленні, конструюванні, але головною умовою є активна участь дорослого. При навчанні усім вправам основним видом занять з дитиною є емоційно забарвлена гра, в якій на початкових етапах дитина займає пасивну позицію, а на наступних – активнішу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Перспективою подальших досліджень ми вбачаємо у проведенні психо-діагностичного дослідження задля виявлення рівня розвитку когнітивної сфери у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, використовуючи такі методики: дослідження типологічних особливостей сприймання (Л.Венгер), розумовий розвиток дитини Шкала Біне-Сімона, тест «Коректурна проба» (Б.Бурбон), тест «Які предмети заховані в малюнках?» (Р. Немов), методика дослідження опосередкованого запам'ятовування, методика визначення слухової, зорової, моторно-слухової пам'яті, методика Е.П.Торренса «Неповні фігури» (модифікований варіант), методика «Намалюй що-небудь» (Р. Немов), методика «Нісенітниця» (Р.Немов).

Література:

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2003. 344 с.
2. Васильєва Н.І. Профілактика затримки мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку. *Логопед.* 2004. №1. С. 59-64.
3. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

УДК 376. 37.091:005.3:[355.01(477-651.2:470-651.1)

КОЛЕКТИВНА РОБОТА ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДУ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ: ДОСВІД, СТРАТЕГІЯ

Лагода Н. М.

Рецензент: Чеботарьова О. В.

У статті звертається увага на актуальність і важливість колективної відповіді педагогів Криворізької спеціальної школи «Перлина» у процесі роботи на виклики війни через використання інформаційно-комунікаційних технологій, варіативних форм навчання (дистанційне, змішане, уроки в укритті). Звертається увага на важливість вчасної психологічної підтримки учнів та їхніх батьків для забезпечення ефективної організації освітнього процесу. Розкриваються педагогічні ініціативи з відновлення освітнього процесу в умовах кризових викликів. Висвітлюються основні аспекти організації навчання дітей з ООП, розвитку усвідомленості щодо важливості злагодженої роботи колективу із забезпечення безпеки, доступу до освіти та підтримки учасників освітнього процесу.

Ключові слова: кризові виклики, психологічна підтримка, мотивація, безпека, професійний розвиток.

The article draws attention to the relevance and importance of the collective response of teachers of the Kryvyi Rih special school «Perluna» in the process of working on the challenges of war through the use of information and communication technologies, variable forms of education (distance, mixed, lessons in shelter). Attention is drawn to the importance of timely psychological support for students and their parents to ensure effective organization of the educational process. Pedagogical initiatives to restore the educational process in the conditions of crisis challenges are revealed. The main aspects of organizing the education of children with PPE, developing awareness of the importance of the coordinated work of the team to ensure safety, access to education and support of participants in the educational process are highlighted.

Keywords: crisis challenges, psychological support, motivation, safety, professional development.

Вступ. Сьогодні перед Україною постає безліч викликів. Війна, вимушена міграція, з одного боку, і глобалізація та євроінтеграція – з іншого.

Освітній процес у закладі відбувається під звуки сирен, в Україні часто – під звуки обстрілів. Дехто взагалі втратив можливість навчатися. Усупереч перешкодам освіта має стати ключем до відновлення відчуття надії і можливостей для майбутнього, допомагаючи людям знайти своє місце в нових реаліях.

Військовий конфлікт створив загрозу безпеці для учнів, вчителів та іншого персоналу школи (ризик військових дій, атак, обстрілів). Надання психологічної підтримки та допомоги для подолання страху, невизначеності є

важливою складовою управління кризовою ситуацією. Підтримка та мотивація педагогів під час кризової ситуації стало важливим завданням, оскільки це відіграє ключову роль у забезпеченні стабільності та психологічного комфорту для учнів та всього навчального закладу. Адміністрація закладу всіляко намагається надавати фахову підтримку педагогам (допомогу з організацією робочого часу, наданням ресурсів та підтримкою у вирішенні складних питань).

Організаційна робота керівництва закладу на початку війни була спрямована на залучення всіх учасників освітнього процесу, зокрема вихователів, учителів, батьків, учнів на об'єднання знань, ресурсів та зусиль, щоб забезпечити максимально якісні освітні послуги. Створено спільноту серед педагогічного колективу, де вони можуть обмінюватися досвідом, підтримувати один одного та розробляти стратегії для ефективної роботи в умовах кризи, що сприяло розвитку внутрішньої міцності та стійкості.

Надання можливостей для педагогів зосередитися на позитивних аспектах їхньої роботи та внеску в розвиток учнів навіть у складних умовах сприяло підвищенню мотивації та впевненості. Саме це допомогло забезпечити стабільність та продовження навчального процесу, незважаючи на виклики, що виникли в умовах кризової ситуації.

Освітній процес при дистанційному навчанні в умовах воєнного стану орієнтований, перш за все, на створення безпечних умов навчання. Відповідно, дотримання порядку дій при оголошенні сигналу «Повітряна тривога», що виключає подальше проведення занять, є обов'язковим. Врахуванню підлягають також і зовнішні фактори, що можуть спричинити неможливості підключення учнів та/або педагогічних працівників до занять у синхронному режимі. Відповідно, альтернативою лишається використання засобів комунікації, доступних учасникам освітнього процесу.

Дистанційне навчання здійснюється із відповідністю вимогам безпечного освітнього середовища, що передбачає дотримання вимог санітарного регламенту, захисту персональних даних, законодавства щодо кібербезпеки,

недопущення проявів булінгу (цькування), бути вільним від пропаганди та агітації тощо.

На думку Ю. Гопкало, важливо «..заохочувати учнів бути більш залученими в освітнє життя, спонукати бажання вчитися і вивчати, забезпечити дітей фізичною та побутовою безпекою, проявляти емпатію та толерантність». (Ю. Гопкало, 2023, с.149).

Виклад основного змісту. Ця ситуація поставила вчителів, батьків, дітей перед непротими викликами: як організувати освітній процес в умовах повномасштабної війни. Ми з колегами визначилися і вийшли з цієї ситуації таким чином:

- Classroom для асинхронного навчання;
- Zoom та Meet для синхронного навчання;
- Viber для оперативного інформування учнів та батьків;
- телефонний зв'язок, «Нова пошта» для учнів, які не мали доступу до інтернету або відсутні технічні засоби навчання;
- індивідуальні консультації у закладі.

Для відеоконференцій нами використовувались ZOOM, Google Meet. Як засвідчує практика, 64% вчителів використовували ZOOM, (27%) вчителів чередували ZOOM, Google Meet; 9% працювали в Google Meet.

Для спілкування з дітьми та батьками нами використовувались Viber (73%), соціальні мережі Фейсбук, Інстаграм, Тікток (18%). На жаль є 9% дітей, які мали можливість спілкуватися лише по телефонному мобільному зв'язку.

Найрозповсюдженішими сервісами та інструментами, які використовувались нами для покращення якості викладання були: Canva, Jamboard, Padlet, Learningapps, YouTube, Google сервіси, Power Point. Незважаючи на розмаїття інтернет-ресурсів, навчання для дітей з ООП викликає труднощі, зумовлені їх особливостями психофізичного розвитку та наявністю чи відсутністю сучасних гаджетів, вмінням батьків ними користуватися.

На початку запровадження дистанційного навчання найбільший відсоток

користувалися застосунком Viber – 48,8%.

У Classroom – 22 %/

У Zoom – 12,2 %.

Google Meet – 17 %

Через рік батьки стали більш компетентними щодо навчальних платформ, деякі батьки придбали гаджети, тому організація дистанційного освітнього процесу дещо змінилася. Тому наприкінці навчального року класні керівники провели повторне анкетування. У застосунку Viber кількість учнів значно зменшилася і стала 14,2%, тому що багато учнів почали працювати в Google Meet – 32,4 %. 29,1% учнів навчаються в Classroom. 7,1 % почали активно звертатися до закладу за індивідуальними консультаціями.

Особливо гостро в стала проблема мотивації до навчання під час дистанційного навчання. Ні для кого не секрет, що далеко не всім дітям подобається вчитися. Перебування вдома під час війни вони сприймають як канікули. Це сприяє розслабленню і бажанню розважатися, та аж ніяк не вчитися.

При дистанційному навчанні головну роль відіграє саме мотивація усвідомленої дії. Коли учень виконує роботу не через страх і не для того, щоб виділитися з ряду однолітків або отримати винагороду, а для того, щоб отримати знання. Стати розумнішими, розширити свої горизонти, піднятися в своєму особистісному розвитку.

Це найбільш складна мотивація для дитини, яка ще не усвідомлює себе самостійною особистістю, не розуміє свого місця в соціумі, не розуміє, як знання з математики або фізики можуть допомогти їй стати успішною і щасливою. Тому завдання вчителя знайти ці стимули, підвищити мотивацію, зробити матеріал максимально доступним. І в той же час цікавим, наочним і стимулюючим до розширення знань. Завжди більш виграшними є ілюстровані онлайн-уроки і ті, які спонукають дитину до співтворчості.

Найголовніше в будь-якому навчальному процесі – підтримання інтересу до предмета, який викладається. Мотиваційні ресурси можуть бути різними. Це

система оцінювання, яка дає можливість і бажання заробити хороші оцінки. Це індивідуальний вектор руху – не можуть усі бути однаковими і навчання не може бути однаковим. І, звісно, це зворотний зв'язок. І якщо на звичайному уроці в традиційній школі вчитель може бачити безпосередню реакцію своїх учнів і коригувати подачу матеріалу, то у віртуальному - це можливо тільки постфактум, коли вчитель побачить результати під час виконання завдань.

О. Чеботарьова наголошує «...до кожної дитини з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно використовувати індивідуальний та диференційований підхід, тобто враховувати пізнавальні можливості дітей, їхній психологічний та емоційний стан. Завдання повинні бути доступними та зрозумілими, навчальний матеріал повинен подаватися невеликими порціями, враховуючи мовленнєві та комунікативні можливості та потреби дітей з порушеннями інтелекту». (О. Чеботарьова, 2022, с.143)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Учасники освітнього процесу закладу, даючи відповідь на кризову ситуацію, спрямовують свої зусилля на зміцнення резильєнтності до кризових ситуацій шляхом покращення підготовки, адаптації та відновлення. Надання підтримки та мотивації педагогам і учням у надзвичайній ситуації стало ключовим елементом успішного управління освітнім процесом у спеціальній школі.

Як засвідчує практика, лише разом ми зможемо створити освітню систему, яка буде гордістю України, відповідатиме потребам та запитам народу та підготує нове покоління українців, що досягатимуть успіху в сучасному світі, враховуватиме виклики і використовуватиме можливості кожної особистості. Освіта в Україні буде зосереджена насамперед на розвитку громадян як конкурентоспроможних на світовому рівні, інтеграції в європейський освітній і науковий простір, а також забезпеченні інклюзивності та доступності освіти для всього населення.

Література:

1. Чеботарьова, О. В. (2022). Допомога, підтримка та навчання дітей з особливими освітніми

потребами як важливий ціннісно-гуманістичний вектор сьогодення : Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки. 16-24 травня 2022 року. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна, С.139-144.

2. Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні): матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю 27-28 квітня 2023 року: 36 матеріалів // За ред. В.Г. Панка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 613 с. (електронне наукове видання)

УДК 376:159:946.4:373.5:81'234

ФОНЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ПИСЕМНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАЧАННЯ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Мартинюк З. С.

Статтю присвячено логопедичній підтримці молодших школярів з особливостями розвитку фонетичного компоненту мовлення та труднощами письма. Представлено онтогенез появи звуків в усному мовленні. Розкрито види фонетичних помилок і механізм їх виникнення.

Ключові слова: фонетичний принцип письма, фонема, звук, писемна продукція, фонетичні помилки.

The article is devoted to speech therapy support for younger students with peculiarities of development of the phonetic component of speech and writing difficulties. The ontogeny of sounds appearance in oral speech is presented. The types of phonetic mistakes and the mechanism of their occurrence are revealed.

Key words: phonetic principle of writing, phoneme, sound, written products, phonetic mistakes.

Успішне опанування основ наук значною мірою залежить від рівня сформованості в учнів писемного мовлення, необхідність якого вони постійно відчують. Тому не випадково формування грамотності писемного мовлення у програмах нової української школи визначається, як одним із головних завдань не лише навчання української мови, але й логопедичної роботи.

У процесі розбудови держави не виникає сумнівів щодо державотворчого статусу української мови, її ролі і місця в структурі мовної освіти та життєвої необхідності, досконалого володіння нею усіма громадянами України.

Особливе місце в процесі навчання здобувачі освіти надають українській мові. Оскільки українська мова є одним із провідних навчальних предметів, вивчення якого забезпечує формування ряду важливих навчальних умінь і

навичок а саме читання і письма. Рівень їх опанування впливає на успішність вивчення всіх інших навчальних предметів. Початкова ланка вивчення граматики та правопису складає основний зміст закладення української мови, як шкільного предмету та передбачає отримання знань про будову та склад української мови, формування лексичних, граматико-стилістичних та орфографічних знань, умінь та навичок.

Метою статті є продемонструвати онтогенез появи звук, види фонетичних помилок та механізм їх появи.

Здобувачі освіти, молодшої ланки навчання розпочинають опановувати курс української мови з розділів «Фонетика і графіка», в основі розділу лежить:

- закріплення практичних знань про звукову систему мови;

- засвоєння фонетичного принципу письма. Основні завдання зазначеного розділу полягають у розвитку звукової культури мовлення учнів, формуванні і удосконаленні прийомів звуко – бувеного аналізу та синтезу, вмінь визначати орфограми на основі виконання звукового аналізу слів.

Згідно аналізу спеціальної літератури, мовленнєва діяльність проходить п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови:

- до фонематична стадія (повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення взагалі та активного мовлення самої дитини);

- виникнення розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких. Дитина не розрізняє правильну і неправильну вимову інших людей, не акцентує увагу і на власній неправильній звуковимові;

- дитина впізнає і диференціює правильну і неправильну вимову слів, чує звуки мови відповідно до фонематичних ознак. Власне мовлення ще не точне, але з'являються проміжні між звуками, які вимовляє дитина і дорослий, власні фонемі;

- активне мовлення дитини набуває майже правильного звучання, хоча подекуди наявні спотворення та перекручування, зумовлені недосконалістю мовної свідомості;

– завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє правильно, сформовані тонкі і диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. Перші три етапи усвідомлення дитиною звукової системи проходять у ранньому дитинстві, два останніх – у старшому дошкільному віці. Для формування фонетичної сторони дитячого мовлення характерним є те, що дитина спочатку оволодіває відтворенням загальної звуко – складової структури слова і тільки згодом точною вимовою звуків, які його складають. Поява звуків в усному мовленні дитини має певну онтогенетичну послідовність, обумовлену періодами розвитку мовно – рухового та мовно слухового аналізаторів. Розрізняють фонематичні раннього, середнього і пізнього онтогенезу. Кожна група фонем засвоюється дитиною поступово, в залежності від особливостей сформованості периферійних органів артикуляції та дозрівання відділів підкірки та кори головного мозку. Науковці наголошують на тому, що нормативне засвоєння звукової сторони мовлення відбувається у такій послідовності:

- голосні [а], [о], [у];
- приголосні [м], [п], [б];
- голосні [і], [е], [и];
- тверді приголосні [к], [г], [х];
- м'які приголосні [г'], [д'], [н'], [л'], [с'];
- тверді приголосні [н], [д], [т], [ф], [в];
- напівпом'якшені приголосні [к'], [г'], [х'], [ф'];
- м'які приголосні [з'], [с'];
- тверді приголосні [с], [з], [ч], [ш], [ж], [ц], [дз], [дж];
- звукосполучення (шч);
- тверді приголосні [л], [р];
- м'який приголосний [р'].

Невід'ємною складовою повноцінного засвоєння звукової системи рідної мови є розвиток фонематичного слуху – здатності розрізняти звуки мовлення,

впізнавати їх. Паралельно з розвитком фонематичного слуху у дитини формується фонетичний слух, тобто вміння сприймати та аналізувати складову структуру мовлення. Завдяки фонетичному слухові дитина впізнає фонему у різних фонетичних позиціях, виділяє з різних складових ланцюжків, у дошкільників формуються практичні звукові та морфологічні узагальнення. Фонетичний слух оцінює також спотворену вимову. Фонематичний і фонетичний слух разом формують мовленнєвий слух, який визначає правильність почутого мовлення та контролює власне. На слух найпершими розрізняються шиплячі та свистячі приголосні звуки, потім – тверді та м'які (причому тверді краще диференціюються, аніж м'які). Пізніше формується розрізнення на слух сонорних та шумних звуків, глухих і дзвінких, проривних і фрикативних. Як бачимо, ця послідовність абсолютно не відповідає поетапності становлення звукової системи у дітей дошкільного віку (Чередніченко, 2007).

Основний шлях становлення фонетичної сторони мовлення діти проходять у перед дошкільний період. До 4 років за умов звичайного онтогенезу практично закінчено засвоєння простіших звуків мовлення. Варто зазначити, що чітка вимова голосних та найпростіших за артикуляцією приголосних сприяє появі у дітей звуків, більш складних за артикуляцією. Після 4-тих років відбувається засвоєння складніших груп звуків – свистячих, шиплячих і сонорних.

Аналізуючи базові особливості процесу оволодіння фонетичною стороною мовлення, сучасні науковці особливо акцентують увагу на вмінні дитиною керувати мовленнєвими рухами. Вважається, що фонетичний аспект мовленнєвої діяльності є сформованим за наявності у дитини здатності керувати м'язами мовленнєвого апарату, координувати рухи периферійних органів мовлення. Цих вмінь має бути достатньо для того, щоб забезпечити правильну вимову звуків, складів, слів, речень у відповідності до результатів аналізу фонем слуховим і кінестетичним відчуттям. Сформованість фонетичної структури слова передбачає оволодіння кількістю і послідовністю звуків і складів у слові, ритмом, наголосом, інтонацією. Природно, що відразу оволодіти

повною складовою структурою дитина не може, тому перші слова вона вимовляє у вигляді наголошених складів. У працях визначено особливості оволодіння дитиною раннього віку складовою структурою слова:

- першими засвоюються слова, що мають один склад (дай, на) або два однаково наголошених склади, які повторюються (бо-бо, ам-ам);
- в процесі вимови двохскладових слів зазвичай залишається лише наголошений склад;
- у трискладових і більше словах зберігаються наголошений і кінцевий склади;
- наявні пропуски перед наголошених та після наголошених складів;
- при злитті приголосних звуків відбувається пропуск одного чи двох інших приголосних, в залежності від артикуляційно-акустичних характеристик звуків. До закінчення 3 року життя дитина із звичайним мовленнєвим розвитком повністю оволодіває структурою чотирьохскладових слів (Гаврилова, 2011).

Отже, формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі звичайного розвитку відбувається поетапно, згідно основних закономірностей появи звуків в мовленні дитини. Знання закономірностей звичайного розвитку мовлення дошкільника дає можливість вчасно помітити відхилення у його формуванні і якомога раніше надати йому профілактичну або корекційну допомогу.

Специфіка писемного мовлення передбачає оволодіння дитиною складним алгоритмом письма на основі певних принципів української мови. Серед них провідними можна вважати два: фонетичний і морфологічний. Сутність засвоєння писемного мовлення, керуючись фонетичним принципом, полягає в тому, що дитина у процесі написання порівнює написане з вимовою.

Центральним розділом орфографії є розділ про позначення звуків мови буквами і, відповідно, про передачу на письмі звучання слова. Зокрема, не викликає труднощів написання вимовленого слова, якщо виконується одна з вимог графіки – кожному звуку мови має відповідати окрема літера. Труднощі

при написанні виникають тоді, коли одна буква може позначати різні звуки. Фонетичний принцип письма є основою графіки суть його полягає в тому, що буквене позначення повністю відповідає тим фонемам, які чуються в слові (слова записуються так, як чуються і вимовляються). Для засвоєння фонетичного принципу письма дитині необхідно оволодіти основними операціями письма а саме: звуковим аналізом; співвіднесенням звука з буквою та співвіднесенням букви з кінемою. Сформованість уміння відображати на письмі фонему відповідними графемами, враховуючи їхні смислорозрізнювальні ознаки, свідчить про те, що дитина опанувала «фонетичне письмо», тобто засвоїла норми фонетики і графіки української мови. Початковим етапом в оволодінні письмом є аналіз звукового складу слова, що передбачає визначення послідовності і кількості звуків у слові та подальше перекодування фонем у графеми (Пригода, 2014).

Якщо дитина в процесі засвоєння цих операцій допускає помилки в словах, які записуються за фонетичним принципом, такі помилки пов'язаними з певними етапами засвоєння цих операцій. Учень може пропускати, переставляти та додавати зайві букви в слова. Якщо учень стабільно продовжує пропускати голосні та приголосні звуки під час їх збігу, замінювати букви, що позначають близькі за акустико – артикуляційними ознаками звуки, або замінювати букви, схожі за написанням, це свідчить про те, що дитина має труднощі у засвоєнні фонетичного принципу письма та основних операцій письма. Такі помилки слід вважати логопедичними, які потребують спеціальної логопедичної корекції.

Фонетичні помилки за а своєю природою неоднорідні і складають 3 групи помилок: до першої групи помилок відносяться **заміни або змішування** на письмі букв, що позначають звуки, близькі за акустико – артикуляційними ознаками (м'яких – твердими, дзвінких – глухими, свистячих – шиплячими та навпаки). Помилки такого характеру є дуже стійкими і важко піддаються корекції. Механізм виникнення таких помилок полягає у порушенні фонематичного сприймання (слухової диференціації фонем); або порушення

вимови звуків, що призводить до нечіткості фонематичних уявлень про звуковий склад слова. В цих випадках фонематичні уявлення дорівнюють власній неправильній вимові; також може бути недостатнє використання слухового контролю. Під час фонемного розпізнавання діти спираються на артикуляційні ознаки звуків (вимовляння), не враховуючи їхніх акустичних ознак, що свідчить про недостатнє використання слухового контролю власного мовлення. Зазначений вид помилок часто зустрічається в письмових роботах дітей з фонетично чистим мовленням.

До другої групи помилок відноситься **пропуски букв, перестановки, додавання в слова зайвих букв, спотворення звукового складу слова**. Найчастіше учні пропускають голосні звуки у відкритому складі, у слабкій, ненаголошеній позиції; приголосні після наголошених голосних; приголосні під час їх збігу. Указані звуки в названих фонетичних позиціях є менш виразними, кінестетично менш чіткими. Механізм виникнення таких помилок полягає у не сформованості або порушенні звукового аналізу, як процесу розумової дії, яка проявляється в неспроможності виокремити частину з цілого (звук зі слова), визначати послідовність та кількість звуків у слові; також недостатня автоматизованість операції звукового аналізу, під час ускладнення умов виконання завдання. Однією з причин виступає порушення мовно – слухової пам'яті, яка не дозволяє утримувати послідовність звуків у слові, що, в свою чергу, призводить до пропусків букв, складів, а в деяких випадках до спрощення та спотворення звукоскладової будови слова.

До третьої групи помилок відносяться **заміни, додавання та пропуски букв**, обумовлені позицією звуків у слові та впливом звуків один на одного. Вони нестабільні, виникають у дітей, які не можуть рівномірно розподілити увагу на різних операціях, а також своєчасно переключити її з однієї операції на іншу. Звук, який має сильну позицію в слові, є більш виразним за акустико-артикуляційними ознаками, ніж звук-замінник, він концентрує на себе увагу учня, послаблюючи при цьому інші ланки цілого процесу письма, внаслідок чого

виникає позиційна помилка на заміну, пропуск або додавання букв.

Отже писемне мовлення формується в умовах цілеспрямованого педагогічного впливу (навчальна діяльність), а відповідно і механізми закладаються в період навчання грамоті, вдосконалюються у процесі не лише подальшої навчальної діяльності, але й під час логопедичної роботи.

Діти з виявленням фонетичних помилок на письмі, потребують спеціально організованих не лише навчальних, але й логопедичних занять, які б дали змогу ознайомити дітей із звуковим та морфологічним складом слова, готували їх до засвоєння фонематичним принципом письма. Особливо слід звернути увагу на засвоєння: аналізу звукового складу слова (виділення послідовності звуків, їх характеристика); уточнення звуків, їх звуковий аналіз (перетворення звуків, які чуємо, у точні узагальнені мовні звуки – фонемі, диференціація збігу звуків і розрізнення їх окремих елементів, які входять у складні звукові комплекси); перетворення фонем у графічну зорову схему, а саме перекодування звуків мови в букви (фонем у графеми); перетворення підметів у написання оптичних знаків (букв у потрібні графічні накреслення). Роботу з розвитку фонематичного аналізу і синтезу необхідно проводити у такій послідовності: розвиток фонематичного сприймання учнів за графічними схемами слів; формування дій звукового аналізу у мовленнєвому плані, уточнення при цьому загальної кількості звуків за допомогою використання мовленнєвих ігор та ігрових ситуацій; формування вмінь визначати кількість і послідовність звуків не називаючи слова на основі уявлень за допомогою відповідних вправ.

Література:

1. Гаврилова Н.С. (2011) *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей*. Монографія. // Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс» 200с.
2. Чередніченко Н.В. (2007) *Психолінгвістичні та психолого – педагогічні передумови формування навички письма* // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 16. – К.: Актуальна освіта 323 с.
3. *Методика викладання української мови*: // С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.; за ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1989. – 423 с.
4. Пригода З.С. (2014) *Аналіз помилок писемного мовлення в учнів 5-6 класів із тяжкими порушеннями мовлення* / З.С. Пригода // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – К. :

«Педагогічна преса», – № 1. – С. 68-71.

5. Тарасун В.Л. (2000) Нетрадиційний метод навчання писемного мовлення: письмо з “одного розчерку”//Дефектологія. – С. 2-10.

УДК 376.37

ЗАСОБИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОПОМІЖНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В РОБОТІ З НЕМОВЛЕННЄВИМИ ДІТЬМИ

Медвідь Л. О.

Рецензент: Трикоз С. В.

У статті розкрито результати дослідження визначення поняття «Альтернативна та допоміжна комунікація». Особливості застосування альтернативних та допоміжних засобів комунікації в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають мовленнєві порушення – тяжкі порушення мовлення, знижений інтелект, розлади аутистичного спектру.

Ключові слова: альтернативна та допоміжна комунікація, тяжкі порушення мовлення, діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

The article reveals the results of the study of the definition of “Alternative and assistive Communication”. The features of the use of alternative and auxiliary means of communication in correctional and developmental work with children with special educational needs who have speech disorders - severe speech disorders, low intelligence, autism spectrum disorders.

Key words: alternative and assistive communication, severe speech disorders, children with special educational needs, children with speech development disorders.

Вступ. За даними науковців, кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, та в наслідок цього утруднення комунікативної діяльності, неухильно збільшується з кожним роком (Bonora, G., Dalai, G., De Rosa, D., Hillary Zisk A., Panunzi, M., Perondi, L., Rönnberg J., Sundqvist A.). Ця тенденція у виявленні порушень навичок комунікації може бути викликана низкою причин: генетичних, медичних, соціальних, психологічних та педагогічних. Збільшення в суспільстві відсотка дітей які мають порушення мовленнєвого розвитку, співпадає зі зростанням показників підвищення якості проведення медичної, психологічної діагностики. [6 с.6]. В подальшому ці порушення можуть призвести не тільки до виникнення труднощів під час засвоєння нового матеріалу, а й до порушення особистості дитини в цілому.

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти проблема навчання дітей які мають мовленнєві порушення набуває значної актуальності, про що свідчать численні публікації, дослідження науковців та педагогів-практиків. Основу соціальної взаємодії складає ефективність побудови комунікативного середовища, адже все, що нас оточує – це постійний потік інформації, який створює простір для особистісного розвитку, самовизначення, самореалізації та соціалізації. Відповідно, постає необхідність здійснення корекційно-розвиткової роботи з цими дітьми з двох напрямів: створення передумов мовленнєвого розвитку та розвиток комунікативної, пізнавальної і функції регулювання мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблему використання альтернативної та допоміжної комунікації в роботі з різними категоріями дітей які мають особливі освітні потреби студіювали Н. Бабич «Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей із порушенням зору та інтелекту» [1], Т. Єжова «Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності» [2], Н. Компанець, Т. Куценко «Системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом» [3], Ю. Рибак, О. Муращук «Корекційно-розвиткова робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми з розладами спектру аутизму» [4], А. Савицький «Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна» [5].

Мета статті – розкрити сутність та особливості застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які мають мовленнєві порушення – тяжкі порушення мовлення, знижений інтелект, розлади аутистичного спектру.

Відповідно до поставленої мети, були визначені завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з питань застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації к корекційній роботі з дітьми

які мають порушення мовлення.

2. Дослідити систему засобів альтернативної та допоміжної комунікації як інструмент корекційної роботи та передумови їх використання у роботі з дітьми які мають мовленнєві порушення.

3. Визначити ефективність застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації в корекційно-розвитковій роботі з дітьми які мають мовленнєві порушення.

Виклад основного матеріалу. Навчання, виховання, соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями навчання передбачає зокрема, формування і розвиток в них навичок спілкування з однолітками та дорослими, оскільки спілкування є для дитини важливим джерелом самопізнання та пізнання світу, засобом засвоєння норм і правил соціальної взаємодії.

Проте є діти, які з тих чи інших причин не можуть опанувати вербальну мову. Важкі мовленнєві порушення, знижений інтелект, розлади аутистичного спектру – утруднюють або взагалі унеможливають використання такими дітьми вербальних засобів спілкування. Через те, що мовлення у дитини відсутнє вони зазнають додаткових труднощів у соціальній адаптації та встановленні міжособистісних стосунків. Але ці труднощі можна подолати. Навчити дитину висловлювати свої потреби та бажання, спілкуватися як з рідними, так і зі сторонніми людьми можливо за допомогою спеціальних технологій, які протягом більше, ніж 30 років успішно застосовуються в країнах Західної та Північної Європи, США. Однією з таких технологій є система альтернативної та допоміжної комунікації.

Альтернативна комунікація – це засіб, за допомогою якого дитина, яка не в змозі використовувати усне мовлення, отримує можливість спілкуватися.

Додаткова комунікація означає додаткове або підтримане спілкування. Слово «додатковий» підкреслює той факт, що втручання в альтернативні форми спілкування має подвійне призначення: сприяти та підтримувати мовлення та забезпечувати альтернативну форму спілкування, якщо дитина не здатна

говорити. Усі комунікативні системи, що не залучають усне мовлення як основний шлях передачі інформації іншим особам, називають «додатковими» та «альтернативними».

Системи альтернативної допоміжної комунікації різноманітні: вирази обличчя, вокалізації, мануальні знаки (жести), картинки, письмо, предметні символи, низько та високотехнологічні пристрої. Її концепція почала формуватися в кінці 70-х на початку 80-х років ХХ століття, коли був організований великий міжнародний проєкт з проблем тяжких мовленнєвих порушень між Англією, Канадою, США та Швецією. Це стало основою для створення всесвітньої організації, яка носить назву International Society for Augmentative and Alternative Communication. Концепція альтернативної та допоміжної комунікації (Alternative and Augmentative Communication, ААС) ще недостатньо відома в Україні і навіть власне педагогічним фахівцям. І це незважаючи на те, що вона використовується та розвивається в світі з 60-х років минулого століття, як окрема галузь міждисциплінарного знання, активно формувалася з кінця 70-х років, а офіційною датою світового визнання цієї концепції є 1983 рік.

Засоби альтернативної та допоміжної комунікації є важливою системою корекційної роботи з немовленнєвими дітьми, та дітьми в яких обмеженні комунікативні можливості. Ці засоби допомагають виражати свої думки, емоції та потреби, зміцнюють їх можливості комунікації та сприяють їх соціальній взаємодії.

Існує кілька груп та видів засобів альтернативної допоміжної комунікації:

1. Комунікація з безпосереднім використанням тіла, у тому числі через тактильні відчуття;
2. Спеціальні електронні засоби комунікації;
3. Комунікації через спеціальні образи: письмо, символи, зображення, піктограми;
4. Комбіновані засоби комунікації, які поєднують у собі мовлення, жести

й символи.

Принципи впровадження системи альтернативної та допоміжної комунікації в корекційну роботу з дітьми які мають мовленнєві порушення:

1. Принцип «Від більш реального до більш абстрактного». Фахівці у підборі засобів альтернативної допоміжної комунікації орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік. Роботу з використання графічних засобів комунікації починають з фотографій. Цьому передують використання реальних предметів, іграшок. Схема використання графічних стимулів має такий вигляд: фотографії → символи → піктограми → схеми.

2. Принцип «Надмірності інформації» передбачає одночасне використання декількох комунікативних засобів (жест, слово, піктограма), орієнтування на індивідуальність, можливість вибору засобу комунікації самою дитиною.

3. Принцип мотивації. Вибір засобу комунікації залежить від комунікативних можливостей дитини та кола її інтересів. Основна ідея даного принципу полягає у визначенні шкали інтересів кожної дитини і у вмінні дорослого включити її у процес.

4. Принцип функціонального використання. Передбачає індивідуальний підбір комунікативного засобу в залежності від функціональних можливостей дитини: слуху, зору, руху, нюху, чуттєвості. Утворення комунікативного середовища навколо дитини, можливість участі асистента.

Вибір системи яка підходить дитині, може істотно полегшити навчання, а також дати поштовх для розвитку мовлення дитини. Дивлячись із ситуації, можна поєднувати і комбінувати системи комунікації. Нічого не заважає почати з одного типу комунікативної системи і далі, у міру того, як дитина набуває додаткові навички, ввести інший тип. Найголовніше – це не позбавляти дитину можливості спілкуватися. У будь якій програмі навчання повинні бути присутніми завдання, які допомагають дитині навчитися спілкуватися більш

ефективно. А спосіб спілкування визначається по можливостях та здібностях самої дитини. Підбираючи методи корекційно-розвивальної роботи у процесі формування комунікативних навичок, потрібно використовувати індивідуальний та диференційований підхід до кожної дитини. Корекційно-розвиткова робота має відбуватися систематично та поетапно.

З власного досвіду можу сказати, що навчання побудоване на альтернативних та допоміжних засобах комунікацій, позитивно впливає на розвиток мовлення дітей. Використовуючи засоби альтернативної та допоміжної комунікації у корекційній роботі, діти які мають порушення комунікації отримують більше можливостей сприймати інформацію. Застосування засобів альтернативної та допоміжної комунікації в корекційній роботі з дітьми сприяє формуванню навчальних навичок та інтелектуальному розвитку, дає можливість реалізуватися пізнавальній активності дитини, уможлиблює соціальний та особистісний розвиток, що в свою чергу, підвищує загальний рівень обізнаності дітей, позитивно відображається на успішності з окремих дисциплін. Завдяки засобам альтернативної та допоміжної комунікації дитина, у якої внаслідок певних причин вербальне мовлення відсутнє стає активним учасником освітнього процесу. Вона може сприйняти, обробити, зрозуміти інформацію, що подається, сформулювати та сформулювати власне висловлювання, донести його суть до інших дітей у групі чи класі.

Висновки. Включення дітей з мовленнєвими порушеннями у спільноту дітей з типовим розвитком вимагає подолання мовленнєвих бар'єрів, що гальмують процес поступового входження в соціальне середовище. Засоби альтернативної та допоміжної комунікації допомагають дитині з мовленнєвими порушеннями налагоджувати соціальні зв'язки та успішно соціалізуватися. Використання засобів альтернативної та допоміжної комунікації не перешкоджає розвитку словесного спілкування, а навпаки стимулює власні вербалізації дитини.

Література:

1. Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушенням зору та інтелекту. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006,2014. С. 6-14.
2. Єжова Т.Є. Альтернативна комунікація як засіб соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2011. № 8. С. 73-80.
3. Компанець Н., Куценко Т. Готовність до навчання читання: індивідуальний підхід. Системи допоміжної альтернативної комунікації для дітей з аутизмом. Дефектологія. 2011. № 2. С. 20-24.
4. Рибак Ю.В., Мурашук О.М. Корекційно-розвивальна робота із формування комунікативної компетенції засобами альтернативної комунікації з дітьми із розладами спектру аутизму. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(3). С. 241-248.
5. Савицький А.М. Особливості використання засобів альтернативної комунікації в процесі розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 179-183.
- 6.** Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Навчально-методичний посібник «Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами» для педагогічних працівників, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами Схвалено для використання в освітньому процесі Київ ФОП Усатенко Г. В. 2021

УДК 159.922.762:159.923.3

ІЗО-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПОСТТРАВМАТИЧНИМ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Мякушко О. І.

В статті надані рекомендації з психологічного супроводу дітей з порушенням інтелектуального розвитку під час проходження ними кризових станів, а саме: наведені екологічні й привабливі техніки арт-терапії ("Марання", штрихування, нетрадиційні техніки малювання, застосування гармонійної фігури кола та ін.), які дають змогу безболісно для дитини поліпшити її психоемоційний стан, виразити та впоратися з негативними емоціями, тривогою чи тривожними станами особистості, а також покращити ресурсний стан дітей.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, психологічний супровід дітей, психоемоційний стан, арт-терапія, ресурсний стан.

The article provides recommendations for the psychological support of children with impaired intellectual development when they go through crisis states, namely: environmental and attractive art therapy techniques are given ("Draping", hatching, non-traditional drawing techniques, the use of a harmonious circle figure etc.), which make it possible to painlessly improve the child's psycho-emotional state, express and cope with negative emotions, anxiety or anxious personality states, as well as improve the resource state of children.

Keywords: children with intellectual disabilities, psychological support of children, psycho-emotional state, art therapy, resource state.

На тлі воєнних подій в Україні особливо актуальними є ізотерапевтичні техніки, які довели свою ефективність (в якості основного чи допоміжного методу) у роботі з дітьми з групи ризику, на яких впливають об'єктивні негативні чинники і які схильні до психологічної та/або соціальної дезадаптації через особистісні, соціальні або фізичні особливості, зокрема, це діти, які зазнали впливу стресогенних подій; перебувають у стані ПТСР, зумовленому військовими діями, важкою фізичною травмою, чи іншими ситуаціями, у яких щось загрожувало їхньому життю; зазнають впливу посттравматичного стану батьків; втратили близьку людину тощо.

Завдяки подоланню комунікативних бар'єрів та психологічних захистів ізотерапія забезпечує ефективне емоційне реагування, м'яко вивільняючи почуття дитини та її приховані емоції, які вона не може вербалізувати. І навіть у разі агресивного прояву дитиною емоцій, метод надає йому соціально прийнятних, допустимих форм. Привабливі, зрозумілі й безпечні методи

ізотерапії сприяють усвідомленню дитиною своїх почуттів, переживань та емоційних станів, допомагають впоратися з проблемами та створюють сприятливі умови для розвитку здатності до регуляції емоційних станів та реакцій. А соціальне визнання цінності продукту, створеного дитиною, підвищує її особистісну цінність та сприяє формуванню у неї позитивної «Я-концепції».

Особливо актуальним є застосування технік ізотерапії у роботі з тривогою чи тривожними станами особистості для дітей з інтелектуальною недостатністю, які, внаслідок характерного для більшості з них підвищеного рівня тривожності, демонструють недостатню емоційну пристосованість до життєвих ситуацій, що спричиняють занепокоєння [1,2,3,4 та ін.].

На підставі здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури з заявленої проблематики, були обрані кілька екологічних технік ізотерапії, які можуть допомогти дитині з порушеннями інтелекту безболісно впоратися з негативними емоціями та покращити її ресурсний стан, зокрема, це: малювання на склі; «марання»; штрихування, нетрадиційні техніки малювання або малювання нетрадиційними матеріалами, привертання уваги дитини до сенсорних відчуттів; застосування гармонійної фігури кола.

Опрацювати дитячі страхи допоможе техніка «малювання на склі» (креативній дошці або прозорому файлі), що легко відмити від поганих малюнків. Дитині пропонують обрати 2–4 кольори, які найбільше відповідають її переживанням або настрою і зобразити його, наносячи одну або кілька фарб великими плямами на скло чи целофан (будь-які кольори та їх поєднання, які подобаються; можна розмазувати їх долоньками чи пальчиками). Потім слід прикласти крейдований папір і підняти його (у різний спосіб – з поворотом, хвилеподібно, від кута або з усіх кутів відразу). Щоб "роз'їсти" зображені на малюнку негативні почуття, ще не висохлу фарбу можна посипати крупною чи дрібною сіллю – вона нерівномірно роз'їсть фарбу і створить на плямах фарби особливу фактуру. У випадку, якщо настрої у дитини геть погані, можна його «стерти», прикладаючи послідовно нові аркуші, доки відбиток створеного

дитиною малюнку на них не стане зовсім бляклим. Так дорослий може показати дітям, що всі переживання (і негативні також) швидко минають.

Дивовижний заспокійливий ефект надають *нетрадиційні техніки малювання* - вони гармонізують самопочуття дитини, дозволяють висловити почуття і емоції, подолати почуття страху перед невдачею (у новому виді творчості), вселяючи впевненість у своїх силах. Скутим дітям, дітям із негативізмом та недостатньо розвиненою координацією рухів добре підходить малювання *нетрадиційними матеріалами*. Воно надає хороший терапевтичний ефект, а робота з частинками піску чи крупы дарують ще й приємні тактильні відчуття, надаючи розслаблюючу дію.

Метод *кляксографії* не лише сприяє спонтанному вираженню емоцій, але й заспокоює за рахунок включення дихання – дитина роздмухує через тонку трубочку нанесені на аркуш різнокольорові плями фарби, утворюючи химерні каракулі та ляпки.

Добре знімає емоційну напругу «малювання свічкою» у техніці «сліпого малювання», коли спочатку «невидиме» зображення будь-чогось потім проявляється (наносючи на попередньо зволожений аркуш паперу акварельні фарби прийомом розмиву – у напрямку її зтікання зверху донизу). З цією метою дитині можна запропонувати зобразити дивовижні «сніжні» або інші картини, *малюючи сіллю*. Посилити заспокійливий ефект можна, фарбуючи (кистю) вкриті сіллю клейові лінії і спостерігаючи за тим, як рідка фарба "магічно" розповзається в різні боки. Відволікти дитину від переживань допоможе й *зображення* силуетів тварин чи рослин на папері з відбитків *листочків*, вкритих фарбою того чи іншого кольору з одного боку.

Виразити негативні емоції дитина може, повільно видавлюючи зубну пасту на аркуш паперу. Варіантом вправи є *малювання зубною пастою* (під наглядом дорослого та з дотриманням правил безпеки) на склі чи дзеркалі, щоб можна було витерти чи змити потім створене зображення.

Зняти зайве збудження чи випустити негативну енергію дає змогу *техніка*

тампонування – дитині дають м'який папір, який вона спочатку мне руками і потім, вмочуючи у фарбу, наносить його відбитки на аркуші, зображуючи у такий спосіб малюнок (крону дерева, небо, пухнасту тваринку тощо). Замість зім'ятого паперу можна взяти й інші матеріали – шматок звичайної кухонної губки, зроблені з поролону тампони, м'який клубок ниток, целофановий пакет, м'яку фольгу або ж повітряну кульку. Схожий вплив виявляє й *крапкова техніка малювання* ватними паличками.

Коли дитина злиться, можна застосувати техніку, у якій основою для малюнку буде *зім'ятий папір*. Запропонуйте дитині гарненько зім'яти обома руками папір, щоб вийшов негатив і після – розправте папір і нехай дитина зобразить на ньому гарний малюнок, що її відволіче й заспокоїть.

Ще одним варіантом роботи з негативною емоцією є запропонувати дитині виразити її, зафарбувавши весь попередньо змочений водою аркуш паперу обраним кольором. І після цього нехай вона сховає свій "поганий настрій" – складе аркуш навпіл (зафарбованою стороною всередину, щоб не забруднитися) та почне зминати його обома руками. Потім акуратно розгорніть аркуш і подивіться, що ж сталося тепер з поганим настроєм дитини? На ньому залишаються заломки, які створюють незвичну фактуру і малюнок. Запитайте дитину, чи не змінився її настрій, чи подобається їй малюнок і що вона відчуває зараз. Якщо дитина схоче, після висихання фарби вона може внести зміни чи доповнення у малюнок. У такий спосіб можна зображувати різний настрій дитини і потім використати ці різнокольорові аркуші для виготовлення колажу "Мої почуття".

Щоб виразити і позбутися негативних емоцій, найбільш вдалим інструментами для дітей та дорослих є вугілля та крейда, які завдяки крихкості та м'якості структур легко наносяться та видаляються з паперу.

Для звільнення від накопиченої злості підходить основний спосіб цієї графічної техніки – вугіллям малюють лінії різної товщини, всілякі штрихи з різним ступенем натиску руки, що надає зображенню барвистість і динамічність.

Для легких штрихів та ліній підійде деревне вугілля та крейда в олівцях, а для нанесення глибоких ліній - пресоване вугілля у брусочках. Настрій на малюнку можна покращити, додавши в нього яскравих кольорів кольоровими олівцями, восковою крейдою, пастеллю тощо.

Якщо у дитини поганий ("чорний") настрій, покращити його можна у інший спосіб – "малюючи" по тонованому чорним вугіллям аркушеві. Запропонуйте дитині: "Я бачу, в тебе сумний настрій, як цей чорний аркуш. Давай спробуємо зробити твій настрій світлішим". Далі малюйте рисунок, стираючи необхідні вугільні ділянки пальцями, шматком тканини, паперовими серветками, ватяними паличками або жорсткою гумкою із загостреним кінцем, тугими валиками з паперу із загостреними кінчиками.

Для покращання настрою дитини можна застосувати нетрадиційну техніку «малювання за допомогою целофанових пакетів». Дитина обирає кольори свого настрою і зображує його, наносячи акварель на аркуш широким пензлем (або великими плямами). Потім покладіть на центр малюнка кульок (чи плівку) і скажіть дитині: "Давай спробуємо змінити твій настрій!". Змочіть разом з дитиною пальці водою і різними обертаючими рухами та за допомогою зморшок формуйте візерунки. Коли папір просохне, зніміть кульок – дітям сподобаються химерні візерунки зі справжньою павутиною з бульбашок та рисок і їх настрій покращиться.

Змінити настрій на краще у символічному плані можна із застосуваннями акрилових фарб та плівки. Наприклад, дитина невесела – весь світ навколо став для неї сірим. Щоб допомогти їй не загрузнути в болоті негативу і витягнути з такого стану, дайте дитині сіру акрилову фарбу (відповідно її настрою), широкий пензель і нехай вона рівномірно нанесе її на весь аркуш – так виглядає нудьга (туга та ін.). Після цього запропонуйте додати кольору у її "сіре життя". Нехай дитина сама вибере більш радісний колір (жовтий, помаранчевий тощо), нанесе його зверху висохлої сірої фарби і вкриє аркуш харчовою плівкою (роблячи складки та хаотично зминаючи її). Після висихання фарби вийде

різнокольоровий "мармуровий" папір.

Ефективним способом виходу з пригніченого стану є *привертання уваги дитини до сенсорних відчуттів* завдяки малюванню долонькою, пальчиками, ліпленню чи малюванню з закритими очима, слуханню та зображенню музики.

Природним способом зниження тривожності та подолання страху є метод *мандалотерапії*. Для дітей мандалу найкраще використовувати, коли вони потребують ресурсу (під час адаптаційного періоду, душевної кризи або нестачі фізичних сил), для покращення їх емоційного стану або вивільнення емоцій (за допомогою штрихів, мазків, кольору, образів, візерунків). Щоб заспокоїти та врівноважити дитину, покладіть перед нею кілька аркушів з силуетами різних простих мандал. Нехай вибере «свою», яка ближче їй за настроєм і розфарбує мандалу так, як їй заманеться і у ті кольори, які вона сама обере: «Подивися, яке чарівне коло! Ти можеш розфарбувати його так, як тобі подобається». Щоб створити спокійну обстановку, добре увімкнути тиху медитативну музику.

Висновки. Вище наведені арт-терапевтичні техніки, занурюючи дитину у світ творчості та краси, дають змогу не лише покращити її емоційний стан, порадіти, а й стимулювати захисні та відновлювальні функції її організму.

Література:

- 1 Шевченко, Ю. (2020). Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 36-46.
- 2 Alajmi, M.A.A. (2020). The Effectiveness of Emotional Intelligence-Based Intervention on Enhancing Adaptive Behaviors of Educable Intellectual Disabled Children. *Elementary Education Online*, 19 (1), 442-455. [doi:10.17051/ilkonline.2020.661873](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661873)
- 3 Лисенкова, І. П. (2019). Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями. (Дис. докт. психол. наук). Київ.
- 4 Мякушко О.І. (2021). Психокорекційні технології розвитку соціального та емоційного інтелекту в дітей з інтелектуальними порушеннями. *Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами»* (м. Київ, 17-18 травня 2021 р.). (62-68). Київ: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732781>

УДК 376.42

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Скакодуб Т. С.

Рецензент: Блеч Г. О.

У статті висвітлюються інформаційні ресурси, як засіб розвитку екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Розглядається перелік мобільних та інтернет-ресурсів доступних для використання щодо формування екологічної компетентності у школярів, які можна використовувати під час уроків або в домашніх умовах.

Ключові слова: екологічна компетентність, школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, інформаційно-комунікаційні технології.

The article highlights information resources as a means of developing environmental competence in students with intellectual disabilities. The list of mobile and Internet resources available for use in the formation of environmental competence in schoolchildren, which can be used during lessons or at home, is considered.

Key words: environmental competence, students with intellectual disabilities, information and communication technologies.

Інформаційно-комунікативні технології міцно закріпились у сучасному суспільстві, мережа Інтернет використовується у всіх сферах життя людини, комп'ютеризація не пройшла і повз навчальні заклади. Адже комп'ютер, телефон чи планшет втілили у собі систему новітніх комунікаційних технологій, ці гаджети стали не просто технічним засобом, а можливістю реалізації поставлених перед педагогом та школярем задач.

Під час пандемії COVID-19, а пізніше повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну комп'ютеризація освітнього процесу стала глобальною і застосовується у всіх сферах шкільної освіти. Педагоги широко застосовують у своїй роботі освітні онлайн-платформи, електронні журнали, сервіси з дидактичними іграми, веб-квестами та навчальними матеріалами. Учні мають змогу у будь-який час переглянути електронний щоденник та виконати домашнє завдання з телефону чи комп'ютера. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стали невід'ємною частиною освітнього процесу, що значно підвищує його ефективність та полегшує засвоєння знань у школярів.

Доведено, що використання ІКТ у якості освітніх засобів сприяють кращому засвоєнню програмового матеріалу, розвивають увагу, уяву, пам'ять, мислення, мовлення та підвищують мотивацію дітей до навчання.

Використання ІКТ, як засобу формування екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (перегляд документальних відеороликів на екологічну тематику, використання дидактичних ігор та веб-квестів, трансляція навчальних мультимедійних презентацій тощо), сприяє кращому засвоєнню еко-знань та еко-звичок, допомагає створенню психологічно комфортного освітнього середовища та зосереджує на собі увагу школярів.

Вчені С. Левків, В. Маршицька, С. Шмалей і ін. визначили умови, що сприяють розвитку екологічної компетентності. Проблему формування екологічної компетентності засобами ІКТ описали і своїх працях О. Олексюк, І. Вітенко, Л. Шпирко. Науковці виділили поняття ІКТ, як «сукупність методів виробничих процесів; програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів» (Данильчук Л., 2012, с. 123-130).

При використанні ІКТ для формування екологічної компетентності відбувається:

1. Індивідуалізація навчання, що в свою чергу спрямовує та посилює адаптацію навчального процесу під потреби та індивідуальні особливості кожного учня, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань, умінь та навичок;

2. Інтенсифікація самостійної роботи учнів стимулює їх до кращого засвоєння навчального матеріалу під час виконання самостійних завдань, розвитку мислення та самостійності в процесі навчання, допомагає активізації пізнавальної діяльності та формуванню мотивації до навчання;

3. Зростання обсягу виконаних завдань. При використанні ІКТ у вчителя з'являється більше вільного часу, так, як наприклад у мультимедійну презентацію вмонтовуються відеоролики, дидактичні ігри, мультфільми та ін. Це

підкреслює активну роль технологій у покращенні навчального досвіду та залученості учнів в освітній процес;

4. Розширення інформаційних потоків при використанні Інтернету. Використання Інтернет під час занять дає широкий спектр інформації, ресурсів і можливостей для навчання, що збагачує освітній досвід і сприяє поглибленню знань у школярів;

5. Підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи, можливості включення ігрового моменту.

Для формування екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку ми виділили декілька інтернет-ресурсів та мобільних додатків:

- «YOUTUBE». Відомий відеохостинг, на якому розміщено безліч контенту на будь-яку тематику. Екологічні проблеми займають свою нішу на цій платформі. Використання відео для навчальних цілей сприяють взаємодії, дозволяють робити паузи для роздумів, покращують результати навчання та забезпечують динамічне та привабливе середовище для учнів. Школярі на власні очі можуть побачити наслідки людської діяльності на природу і оцінити масштаби екологічної катастрофи людства;

- «ЕКО ПЛЮСПЛЮС». Екологічний проект дитячого телеканалу «Плюс-Плюс», який розказує дітям про шкоду, яку ми завдаємо довкіллю кожного дня. Герої мультфільма розказують дітям про корисні еко-звички, пояснюють факти про шкоду довкіллю і вчать корисним еко-звичкам (<http://plus-plus.tv/special/eko-plusplus/>);

- «СОРТУЙ». Мобільний додаток українських розробників, який можна завантажити з Play Market та App Store. У цьому застосунку дуже зручно навчитись правильно сортувати сміття по категоріям, наприклад: одноразовий посуд, пластик, папір і картон, скло, метал, Tetra Pak, батарейки, лампи і таке інше. Кожна категорія сміття також розділена на підпункти, які допоможуть краще зорієнтуватись у розподіленні відходів. Також у застосунку є вбудована

інтерактивна мапа пункту прийомів вторинної сировини. Використання цього застосунку вдома або школі буде сприяти формуванню у дитини еко-свідомості та еко-звичок, які в подальшому вона буде застосовувати у житті;

- «LUNCHTIME LEGENDS» – це мобільна гра доступна для скачування з App Store, у якій гравці беруть участь у змаганнях з переробки сміття. Гра передбачає сортування сміття, що падає, у два шкільні баки, в один необхідно скласти органічні відходи в інший не органічні. Ця гра дозволяє весело провести час та отримати елементарні знання про переробку відходів;

- «FLORA – GREEN FOCUS» – мобільний застосунок доступний на App Store (схожий за функціоналом додаток з Play Market «Forest: Focus for Productivity»). Ця програма має на меті дві цілі – це підвищення продуктивності людини та озеленення планети. Розроблена для того, щоб допомогти людям не використовувати телефони під час виконання якихось справ і виробити позитивні звички. Додаток заохочує користувачів вирощувати віртуальні дерева, коли вони не чіпають телефон, якщо вийти з програми то дерево загине. Можна висадити особистий віртуальний ліс, позмагатися з друзями і навіть садити справжні дерева на Землі через партнерство з організаціями, які висаджують дерева. Ця програма має на меті підвищити продуктивність, навички управління часом і загальний добробут, поєднуючи керування завданнями з екологічно свідомим підходом;

- «TRASH IS FUN» – (<https://biggggidea.com/project/eko-gra-trash-is-fun/>) комп'ютерна еко-гра створена підлітками, що розповідає суспільству про важливість сортування та переробки сміття. Trash is Fun – це комп'ютерний симулятор сортування та переробки сміття, що розрахований на компанію від 2 до 4 чоловік. Історія гри розповідає про негативний вплив людини на планету, після глобального потепління звірі стали розумними та почали очищати планету від відходів. Перед початком кожного рівня гравцям демонструється екологічний комікс та гравець дізнається про різні аспекти сортування та переробки відходів. Таким чином гра стає не тільки розважальною, а й вчить

дітей екологічної поведінки (Сафронов І.). У процесі віртуальної гри у дітей розвивається допитливість, ініціатива, наполегливість, творчий потенціал, що є основними орієнтирами шкільної освіти. Останні роки цифрові технології міцно закріпились у сучасному освітньому просторі, вони дають педагогам нові інструменти, які покращують класичні методи і прийоми у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Кулеба О., 2021, с. 36).

Звісно, що комп'ютерні ігри та інтернет-платформи не можуть замінити звичайних ігор та вправ, а доповнюють їх, входять до структури уроку збагачуючи освітній процес новими можливостями. ІКТ допомагають учням краще засвоювати матеріал, виявляти прогалини у знаннях, забезпечують досягнення дітьми певного інтелектуального розвитку. Використання на уроках комп'ютерних програм, мобільних ігор, відеоматеріалів стимулюють у школярів цікавість і прагнення досягати поставленої мети (Блеч Г., 2023, с. 18-24)

Процес формування екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку не можна повністю замінити засобами ІКТ, особливу увагу також необхідно приділяти безпосередньому спілкуванню учнів з природою, виховання еко-свідомості та відповідального ставлення до природокористування.

Таким чином можна зробити висновки, що ІКТ дають змогу персоналізувати екологічну просвіту, налагодити ефективні зв'язки людини з природою у сучасному інформаційному середовищі. Технології ІКТ дозволяють зробити процес пізнання навколишнього світу цікавим, легким, усвідомленим та підвищують мотивацію школярів у навчанні та вихованні, вчать бачити проблеми, які існують у довкіллі та шукати шляхи їх вирішення.

Література:

1. Блеч, Г. О. (2023). Використання мобільних ігрових додатків під час занять з розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*, (11), 18–24.
2. Данильчук, Л. (2012). Сутність і зміст поняття "інформаційно-комунікаційні технології". *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (4), 123–130.
3. Кулеба, О. С. (2021). *Формування основ екологічної компетентності дітей старшого*

дошкільного віку засобами цифрових технологій [Неопубл. магістерська робота]. Міністерство освіти і науки України Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка Навчально-науковий інститут педагогіки і психології.

4. Сафронов, І. (б. д.). *Еко-гра "trash is fun"*. ЕЛИКАІДЕЯ <https://biggggidea.com/project/eko-gra-trash-is-fun/>

УДК 376 – 056. 36.091.33 – 027.22

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ У НАДАННІ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Трикоз С. В.

Стаття присвячена вивченню сенсорної інтеграції як методу корекції у наданні допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Розглянуті ознаки порушення сенсорної інтеграції у розвитку дитини та можливості сенсорно-інтегративної терапії у подоланні недоліків обробки сенсорної інформації у дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, сенсорно-інтегративна терапія, гіпочутливість, гіперчутливість, діти з особливими освітніми потребами.

The article is devoted to the study of sensory integration as a method of correction in providing assistance to children with special educational needs. The signs of sensory integration disorders in child development and the possibilities of sensory integration therapy in overcoming the shortcomings of sensory information processing in children with special educational needs are considered.

Key words: sensory integration, sensory-integrative therapy, hypersensitivity, hypersensitivity, children with special educational needs.

Сенсорна інтеграція, як метод корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, останнім часом набуває популярності і широкого використання в Україні. Дослідження Дж. Айрес, У. Кіслінг, Т. Скрипник та ін. доводять ефективність застосування сенсорної інтеграції у реабілітації і корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Визначення сутності поняття сенсорна інтеграція є на меті даної публікації. Під час роботи використовувались методи теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень в галузі психології, педагогіки та інших суміжних наук.

Термін сенсорна інтеграція (від англ. sensory integration) – використовується, як для опису процесу обробки сенсорної інформації, тобто загальної для всіх людей функції центральної нервової системи, що полягає у

неусвідомленій організації потоку стимулів від органів чуття для формування адаптивних реакцій на умови навколишнього середовища. Іншими словами, наш мозок отримує сигнали від всіх органів чуття. Потім ця інформація обробляється і організовується. В результаті виникає розуміння того, що відбувається з нашим тілом і довкіллям. При цьому наші органи чуття працюють у тісному зв'язку.

Також термін сенсорна інтеграція використовується і для позначення специфічного виду терапії, що базується на стимулюванні, підсиленні збалансованості в процесі обробки сенсорних стимулів, покращенні процесів обробки сенсорної інформації.

Порушення обробки сенсорної інформації на будь-якому з рівнів нервової системи, що може спостерігатись у дітей з особливими освітніми потребами, негативно впливає на такі важливі сфери життя, як освоєння рухових навичок, емоційна діяльність, регуляція поведінки, навчання та соціальна взаємодія.

Теорію сенсорної інтеграції та основні принципи терапії, яка базується на сенсорній інтеграції (сенсорно-інтегративної терапії), розробила американський психолог та ерготерапевт Джин Айрес (Jean Ayres, 1920-1988) у 1950-х роках в Каліфорнії.

Наразі велика кількість розроблених в руслі сенсорної інтеграції підходів до надання допомоги дітям є актуальними та ефективними. Терапія заснована на сенсорній інтеграції має міждисциплінарний підхід, а практичні підходи, розроблені в даному руслі, можуть використовуватись у роботі різних спеціалістів: педагогів, психологів, спеціалістів з фізичної терапії, ерготерапевтів тощо.

«Невідповідна» або «неправильна» сенсорна інтеграція - це перешкода в реєстрації, обробці, інтеграції та модуляції стимулів у різних сенсорних системах людини, а також у невідповідному поєднанні сенсорної інформації з іншими психічними процесами. Такі дисфункції найчастіше проявляються у вигляді гіперчутливості і гіпочутливості.

Гіперчутливість – надмірне виявлення чутливості виникає тоді, коли мозок

сприймає сигнали, які йдуть від рецепторів, як дуже сильні і такі, що можуть становити небезпеку.

Гіпочутливість – (слабка чутливість) означає, що мозок сприймає сигнали, які надходять від рецепторів, як недостатні, слабкі. І тоді організм вимагає підсилення цих сигналів. Це призводить до того, що дитині потрібно докладати зусиль, щоб викликати стимулювання. Функціональна система пригнічена або недорозвинена.

Ознаки дисфункції сенсорної інтеграції у дітей описані Тадеусом Василевським [8]. На прикладі сприйняття болю, температури, тиску і руху сенсорні дисфункції можуть проявлятися у вигляді тактильного захисту, що може мати різний ступінь, і виявлятися від невеликого дискомфорту до нетерпимості. До прикладу, гіперчутливість у дитини може проявлятися під час дотиків при купанні, розчісуванні і підстриганні волосся, нігтів, дитина уникає будь-яких маніпуляцій в ротовій порожнині, демонструючи схильність до блювотного рефлексу. Також уникає жорстких, абразивних матеріалів та вузького одягу, прилеглого до тіла, дитину можуть дратувати шви, етикетки, вона надає перевагу довгим рукавам, щоб уникнути зайвого фізичного контакту. Дитина може не погоджуватися на зміну одягу, носити певний одяг постійно, може не любити носити спідню білизну, переодягання для неї нерідко стає стресом. Підвищена чутливість у дитини проявляється у вигляді негативних реакцій на зміни температури та тиску. Дитина уникає дотику інших людей (обійми, дотик), їй важко тримати прилади для письма або інші предмети, необхідні для виконання конкретних завдань. Дитина насилу переносить контакт рук з різними фактурами (пластиліном, клеєм або фарбами). Буває так, що не може витримати близьку відстань з іншою людиною, уникає погляду.

Нечутливість до дотику (гіпочутливість), серед іншого, проявляється через пошук сильного фізичного контакту. Діти з такою дисфункцією люблять міцно обійматися, бити руками, ногами або головою об тверді поверхні, стискати долоні або сильно переплітати руки. Провокують бійки, травмуються тілом об

різні предмети, проявляючи слабкі реакції на тілесні відчуття, або відсутність больової реакції на незначні травми (удари або поріз). Дуже часто діти стимулюють себе викручуючи тіло та руки, або дряпають, кусають, чи б'ють себе. Цей тип поведінки, призводить до зниження внутрішньої напруги.

Ознаки порушення сенсорної інтеграції інших сенсорних систем дитини.

Вестибулярна система. Проявляється у проблемах в утриманні балансу та положення тіла, наприклад, гравітаційній невпевненості під час руху сходами. Діти бояться та уникають рухових ігор або занять в спортзалі.

Знижена чутливість у вестибулярній системі проявляється у прагненні качатися на гойдалці. Діти з цим типом дисфункції при виконанні завдань шукають постійну стимуляцію імпульсів.

Пропріоцептивна система – це неусвідомлена здатність визначати положення тіла і його частин та їх орієнтації відносно одна до одної, інших людей і предметів. Проблеми пропріоцептивної системи дитини проявляються найбільше у самообслуговуванні, що проявляється постійним падінням предметів, занадто сильному або слабкому стисканні предметів, труднощами в зміні положення тіла задля виконання певного завдання. Наприклад, при одяганні у застібанні гудзиків або блискавки. Під час споживання їжі дитина швидко втомлюється від тривалого жування, не прикладає достатньої сили, наприклад, щоб вкусити яблуко.

Дисфункції зорової системи характеризується специфічною реакцією на світло або кольори. Наприклад, занадто яскраве, люмінесцентне, мерехтливе освітлення.

Дисфункція слухової системи проявляється в тому, що дитину може дратувати певна висота звуку, наприклад, дуже голосно або занадто тихо, це також можуть бути специфічні звуки, наприклад шум фену, мікрохвильовки тощо. Часом здається, що дитина не чує, коли хтось її кличе; часто закриває вуха або голосно говорить, щоб відокремитися від шуму.

Гіперчутливість нюху може проявлятися у негативній реакції (нудоти,

блювоти) у відповідь на сильні запахи; відчутті різких запахів на великій відстані, уникання страв з яскравим ароматом; реакція на одяг, випраний з використанням кондиціонерів та засобів для прання з різким ароматом (або певним, будь-яким ароматом) тощо; дитина може негативно реагувати на запах певної косметики, або природні запахи іншої людини. Прояви гіпочутливості нюху можуть проявлятися у пошуках дитиною сильних ароматичних стимулів, нюханні предметів та людей.

Підвищена чутливість смакової системи проявляється у наданні дитиною переваги стравам тільки певної консистенції та певного смаку, а також низькою толерантністю до незнайомих смаків [8].

Неадекватне функціонування сенсорної системи дитини несприятливо впливає концентрацію її уваги та емоційність і інші психічні процеси, та у подальшому на процес навчання. Сенсорна інтеграція, як метод корекції розвитку дитини, спрямований на підвищення здатності мозку сприймати й організовувати сенсорну інформацію всіх сенсорних систем, тобто на зорову, слухову, дотикову, вестибулярну, проприоцептивну, нюхову та смакову системи, що створює умови для формування адаптивних реакцій, розвитку моторних і психічних функцій, освоєння практичних навичок та видів діяльності відповідно до потреб дитини.

Однак, найбільші зусилля спеціалісти з сенсорної інтеграції прикладають на адаптацію вестибулярної, дотикової, проприоцептивної систем.

На практиці терапію проводять у формі гри у спеціально організованому середовищі – залі (кімнаті) сенсорної інтеграції, де сконцентровано обладнання й іграшки, які є потужними джерелами стимулів для вестибулярної, проприоцептивної, тактильної систем сприйняття, зору і слуху. Наприклад, зала сенсорної інтеграції має басейн з кульками, гірки, драбини (дерев'яні й мотузкові), гойдалки різної модифікації, гамаки, тактильні мішечки, різнотекстурні, різнокольорові м'ячі та інші предмети. На перший погляд зала нагадує звичайну ігрову кімнату, проте кожен з елементів обладнання має своє

призначення і здійснює вплив на ту чи іншу сенсорну систему пацієнта. Спеціальні предмети й іграшки може правильно використовувати лише фахівець, який володіє тонкощами методики.

Ефективність застосування сенсорної інтеграції як методу у корекції розвитку дітей особливими освітніми потребами залежить від своєчасної і коректної діагностики сенсорних порушень, використання відповідної методики і необхідного обладнання, а також кваліфікації спеціаліста.

Література:

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [пер. с англ. Юлии Даре]. М.: Теревинф, 2009. 272 с.
2. Банди А., Мюррей Э., Лейн Ш. Сенсорная интеграция. Теория и практика. Перевод с англ. Ермолаев Д. В. М.: Теревинф, 2018 г. 768 с.
3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. Перевод с англ. Шарп К. Под ред. Клочковой Е. В. М.: Теревинф, 2017. 240 с.
4. Колдуэлл, Ф., Хорвуд Дж. Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма: практическое руководство; пер. с англ. И. Л. Рязановой. Москва : Теревинф, 2020. - 130 с.
5. Як Э., Аквилла П., Саттон Ш. Строим мостики с помощью сенсорной интеграции. Терапия детей с аутизмом. Белая Церковь: Белоцерковская книжная фабрика, 2016. - 240 с.
6. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. 4 (80). С. 24- 31.
7. Стахова Л., Мороз Л. Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Acta Paedagogica Volynienses. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2021. 4. С.151-156
8. Василевський Т. Сенсорна інтеграція та її значення для функціонування та розвитку мовлення дитини. Медичний Університет Любліна, Люблін, Польща. <https://autism.ua/about-autism/20-terapiia/896-sensorna-intehratsiia-znachennia-dlia-funktsionuvannia-rozvytku-movlennia-dytyny>.
9. Молчанов Д. [Теорія сенсорної інтеграції Джин Айрес та її застосування у дитячій нейрореабілітації](#). *Неврологія. Психіатрія. Психотерапія* 2015 Вип. № 4(23). С. 42.

УДК 159.923

ШКОЛА ТОЛЕРАНТНОСТІ. ГЕНДЕР І СЕКСУАЛЬНІСТЬ: ЛІКНЕП ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

*Ханзерук Л. О.,
Веляник Н. С.*

У статті окреслені питання сексуальної освіти та толерантності. Розглянуті сучасні погляди щодо поняття «гендеру» та зазначені шляхи педагогічної підтримки учнів в процесі статевого виховання.

Ключові слова: гендер, сексуальність, статеve виховання.

The article outlines the issues of sexuality education and tolerance. The modern views on the concept of “gender” are considered and the ways of pedagogical support of students in the process of sex education are indicated.

Key words: gender, sexuality, sex education.

Пріоритет європейського шляху розвитку суспільства та освітньої політики країни визначає толерантність. За таких умов ми вчимося приймати людей з інвалідністю, нейровідмінністю, різноманітними порушеннями розвитку. Вчимося розуміти, допомагати, пристосовуватися, оскільки кожна людина унікальна, цінна і має право на самореалізацію. Але є категорія людей, які досі зазнають упередженого ставлення та стигматизації. Це люди, чия сексуальність та гендерна ідентичність відрізняється від тої, яку прийнято вважати «нормотиповою». Таким людям також потрібна підтримка, особливо у підлітковому та юному віці.

Спробуємо відповісти на запитання: «До чого тут педагоги?».

Протягом тривалого часу в освітянських колах дискутується тема сексуальної освіти. Піднімається і знову тоне у патріархальних суперечках. Найпоширеніша реакція, яка виникає у вчителів на слово «сексуальність» - це не наша справа, це інтимна тема, це питання, які мають порушувати тільки батьки. У цей момент ми забуваємо про те, що батьки самі потребують компетентності у подібних питаннях, не знають, як і про що саме розмовляти з дітьми, а іноді навіть не здатні навчити їх елементарним правилам гігієни. Навряд кожному випускникові у подальшому житті знадобляться квадратні рівняння чи види приєменників, а от із сексом, найочікуваніше, зустрінеться кожний. Не

забуваймо, що ключовим завданням сучасної школи є підготовка дитини до реального життя, до знаходження свого місця у соціумі, до максимально можливої самореалізації. Саме тому питання сексуальності – це справа не тільки батьків, але й педагогів. Тим більше, що не сім'я, а саме школа стає першим соціальним середовищем, де починає проявлятися цей бік особистості дитини.

З гендером ще складніше, тому що навіть вчителі, ба навіть психологи, часто не мають чіткого розуміння, про що йдеться, вважають «все це» новомодними штучками, розпустою з Інтернету. Чому педагоги зобов'язані розбиратися у цих питаннях? Хоча б тому, що ми ділимо з батьками відповідальність за ментальне здоров'я дітей та підлітків, тому не можемо стояти осторонь, закриваючи очі на їх страждання. А про те, що діти справді страждають, свідчить статистика Trevor Project за 2023 рік (американська, українська, на жаль, фрагментарна і менш масштабна). За цими статистичними даними 41% молоді ЛГБТК+ від 13 до 17 років серйозно розглядали спробу самогубства. 14% здійснили спробу самогубства. Суїцид стоїть на 1 місці серед причин смерті ЛГБТК-молоді, випадки самогубства у цій групі в 10 разів частіші, ніж серед «звичайної» молоді. 67% ЛГБТК+ молоді повідомило про пригніченість та відчуття тривоги, 54% про симптоми депресії. А саме серед школярів 53% протягом року чули образи, 25% стали жертвами булінгу і самі ж були покарані за спротив булінгу, 20% пережили небажаний сексуальний досвід, 9% зазнали фізичного нападу, 12% покинули школу, не витримавши знущань. Наголошуємо: це відбувалося у стінах школи. Симптоматично, що ці страшні відсотки самогубств і депресій вдвічі менші у ЛГБТК+ підлітків та молодих людей, які відчували підтримку у родині чи релігійній спільноті та могли вільно обговорювати свої почуття з компетентними дорослими.

Дослідники зазначають, що вже з 10-12 років дитина може відчувати свою сексуальну «інакшість», а гендерну - ще раніше. Сучасні підлітки та молодь мають значно більші навички рефлексії у порівнянні з тими, кому зараз 30+. Свідомі батьки і педагоги, просвітницький контент в Інтернеті навчає їх не

боятися проявляти емоції, відчувати, називати свої почуття, шукати причину психоемоційного дискомфорту. Якщо причину знайдено, нею може виявитись гомосексуальність чи гендерна неконформність. Ймовірність такої схильності визначається по-різному у різних країнах: там, де люди не бояться, що будуть засуджені за свою ідентичність і відповідають чесно, відсоток більший, там, де подібна ідентичність стигматизується – менші. У США - 4,5%, в Європі - 5,9%, в Україні - від 0,9 до 2,6%. Загалом світова статистика називає цифри від 2% до 10%. Отже, якщо брати приблизне, скоріше занижене, число у 2 %, то в школі на 1000 учнів є принаймні 20 учнів, які потребують нашої допомоги і підтримки, 20 дітей, яких ми можемо вберегти від біди і зробити щасливішими.

На запитання до ЛГБТК+ молоді, що б вони хотіли від свого оточення, однією з поширених відповідей було: щоб у людей було більше знань про сексуальність і гендер.

Важко заперечити, що наведені факти потребують уваги та коректного ставлення з боку освітян, тому звернемось до актуалізації важливих, на наш погляд, понять.

«ЛГБТК+» (або «ЛГБТ+») – аббревіатура, що означає лесбійок, гомосексуалів (не гомосексуалістів!), бісексуалів, трансгендерів, інтерсекс-людей (мають біологічні ознаки двох статей), квір-осіб та інших. Слово «квір» може означати небінарних людей, чий гендер відрізняється від суто чоловічого або суто жіночого, а може слугувати парасольковим терміном для означення усіх негетеросексуальних та нецисгендерних людей. Більшість людей на планеті гетеросексуальні та цисгендерні.

Під поняттям «сексуальність» розуміються емоційні, романтичні, еротичні та власне сексуальні (фізіологічні) переживання, які можуть бути спрямовані на людей іншого (гетеро-) або свого (гомо-), або різних (бі-, пан-) статей та гендерів. *Слід окремо наголосити, що неприпустимо змішувати нетрадиційну сексуальність з педофілією, яка є кримінальним злочином. Ми говоримо виключно про стосунки дорослих людей за взаємною згодою.*

Говорячи про сексуальність, можна виділити її складові: сексуальний потяг (до кого людину тягне, в кого вона закохується), сексуальну ідентичність (ким себе вважає) і сексуальну поведінку (як проявляється у стосунках). Масштабні дослідження 2019 року, під час яких було опрацьовано дані 500 000 негетеросексуальних людей, безсумнівно довели, що не існує «гену» гомосексуальності, натомість є ціла група генів, які впливають на її формування. Також великий вплив має гормональний фон під час внутрішньоутробного розвитку. Отже, бути геєм чи лесбійкою – це не вибір людини, це її природа, спричинена складним комплексом генетичних та епігенетичних чинників. Також це не можна вважати девіацією, порушенням розвитку, адже негетеросексуальні люди нічим не відрізняються від гетеросексуальних крім, власне, сексуальності. У 1990 році гомосексуальність було вилучено з Міжнародної класифікації хвороб ВООЗ і було додано формулювання, що та чи інша сексуальна орієнтація сама по собі не може розглядатися як розлад. Немає правильної та неправильної сексуальної орієнтації, а є певні культурні стереотипи, які відрізняються у різних країнах й у різні історичні періоди.

Сексуальний потяг обумовлений природою, і людині, яка відчуває, що чимось відрізняється від загалу, доводиться проходити довгий шлях, сповнений пошуків, сумнівів і болю, до усвідомлення своєї ідентичності. Заперечення своєї природи веде до багатьох психологічних проблем. Підлітковий вік, у якому зазвичай це відбувається, сам по собі сповнений багатьма стресами, і, коли на них накладається ще й страх стати фактично вигнанцем серед друзів, однокласників, сім'ї, недалеко до трагедії.

Стосовно поняття «гендеру» слід розуміти наступне. У нашому суспільстві загальноприйнята бінарна гендерна модель, яка всіх людей поділяє на жінок і чоловіків, в залежності від визначеної при народженні статі. Окрему категорію складають люди, які від народження мають фізіологічні ознаки обох статей (інтерсекс-особи). Але геніталії не дорівнюють гендеру. Гендер – це культурний конструкт, який складається зі статевих ознак і поведінки: зовнішності та

діяльності, тобто, гендерної ролі, що вважається притаманною носіям цих ознак в певному суспільстві. На формування традиційних гендерних ролей впливають засоби масової інформації, релігія, освіта, політичні та соціальні системи – культура в широкому розумінні. І більшість людей комфортно існує в цих умовах, маючи відповідні жіночі або чоловічі психологічні особливості. Це цисгендерні люди.

У багатьох традиційних культурах гендерна модель не бінарна, а включає в себе «третю статтю» - людей, чії психологічні характеристики та бачення соціальної ролі відрізняється від тих, які мали би їм належати відповідно до їх статі. Наразі у 16 країнах в офіційних документах крім жіночої та чоловічої статі визначається ще й «інше». Хто ж ці «інші»? Це особи, які відчувають невідповідність між своєю гендерною ідентичністю — особистим відчуттям власної статі — та статтю, визначеною при народженні. Таких людей у світі 3% (результати опитування міжнародної дослідницької компанії Ipsos). Наслідком є «гендерна дисфорія» - дистрес, стан, за якого людина не в змозі повністю адаптуватися до стресових ситуацій та спричинених ними наслідків і проявляє дезадаптивну поведінку.

Трансексуали – це люди, які народилися ніби «не в своєму» тілі: фізіологічно жінки, але почуваються чоловіками, і чоловіки, які почуваються жінками. Вони прагнуть зовнішньо виглядати як люди іншого гендеру і виконувати іншу гендерну роль. Для них можлива медична допомога у вигляді гормонотерапії та, за бажання, хірургічних операцій. Український медичний протокол для трансгендерних людей передбачає звернення трансдітей з 14 років, до цього віку - лише за ініціативою батьків. Медична та психологічна підтримка може сприяти з часом трансгендерному переходу, юридичному визнанню гендеру, отриманню нових документів та повноцінному життю. Але шлях до цього довгий і непростий.

Гендерно неконформні, небінарні особи – люди, які не відчувають своєї приналежності ані до жіночої, ані до чоловічої статі, або відчувають себе

одночасно/періодично то чоловіком, то жінкою. Їх поведінка та самовираження не відповідає гендерним ролям та маскулінним або фемінним стереотипам, що склалися у суспільстві. Навіть використання займенників «він» чи «вона» може бути для них некомфортним. Вони можуть не потребувати медичних втручань, лише толерантного ставлення, розуміння та підтримки оточуючих.

Сьогодні наука з впевненістю говорить, що сексуальність та гендер закладені не вихованням чи пропагандою, а природою, хоча механізм їх формування складний і поки що не до кінця зрозумілий. Отже, люди не винні в тому, що не вписуються в суспільні рамки та стереотипи. Намагання підкорити, вилікувати, скоригувати їх природу – насильство, наслідком якого є поламани та згублені життя. Ментальні проблеми не є наслідком нетрадиційної орієнтації чи гендерної неконформності, а відсутністю обізнаності та нетерпимістю оточуючих.

Коли дитина (особливо підліткового віку) відчуває, що вона не така, як усі, це її тривожить і лякає. Вона почувається самотньою і безпорадною. Вона відчуває сором, провину, ненависть до себе, до свого тіла. Їй погано. Її інакшість помічають оточуючі, насміхаються, засуджують, знущаються. Майже кожний другий ЛГБТК+ підліток у школі відчуває себе у небезпеці, майже 60% з них регулярно чують у свою адресу образи, а на кожного третього з цих дітей в школі регулярно чекають фізичні знущання. 45% таких дітей булять та цькують онлайн, а у 37% випадків завдають шкоди особистим речам дітей (соціальне дослідження ГО "Батьківська Ініціатива "ТЕРГО", 2020 р.). Тому на допомогу їм мають прийти дорослі.

Чим може допомогти таким дітям педагог? Найперше, бути уважним і помітити ознаки дистресу - агресію, пасивність чи ізоляціонізм. Викликати на довірливе спілкування. Вислухати. Продемонструвати, що його ставлення до дитини не змінилося, немає обурення, огиди, засудження. Пояснити, що дитина не одна така на світі. Відповісти на запитання. Допомогти знайти потрібну інформацію* (в залежності від обставин, можна звернутись до громадських

організацій «Інсайт», «Точка опори», «КиївПрайд», Батьківська ініціатива «TERGO», правозахисний центр «Наш світ»). Вже цього може бути достатньо, щоб дитина почувалася краще.

Не можна говорити дитині, що вона це переросте, що все це підліткові експерименти, тому що таким чином знецінюються її переживання. Хоча насправді і сексуальність, і гендерна ідентичність може змінюватись з часом, вона не константна, а флюїдна. Це нормально і природно.

Не варто утримувати чи навпаки схилити дитину до якихось рішучих кроків, неприпустимо ставити діагнози та навішувати ярлики. Самоідентифікація – це тонкий, дуже індивідуальний, тривалий процес пошуку та дослідження. Камінг-аут – (англ. coming out — «розкривання», «вихід»; скор. від coming out of the closet — «вийти з шафи», у значенні «відкритися») — процес добровільного й усвідомленого визнання людиною своєї сексуальної орієнтації чи гендерної приналежності. І це дуже важливий крок, який має величезний вплив на подальше життя. Тому треба бути вкрай обережними.

Спілкуючись з неповнолітньою дитиною, педагогу не варто надавати інформацію, про яку дитина не просить, заглиблюватись в інтимні подробиці. Інформація має відповідати віковим потребам учнів. Насправді дітей хвилює не власне секс, а емоції, переживання, пов'язані зі стосунками. Ознайомитись з рекомендаціями, що варто знати дітям різних вікових категорій, можна у буклеті «Сексуальне виховання дітей», виданому у 2019 році ГО «Всеукраїнський громадський центр «Волонтер», ЮНІСЕФ.

Варто поговорити про безпечну соціально прийнятну поведінку, нагадати про безпеку в Інтернеті (переписка в соцмережах, особисті фото тощо).

У спілкуванні з небінарними особами слід використовувати комфортні для них імена і займенники. За необхідності дозволити дитині відвідувати не туалет для хлопців чи дівчат, а користуватись вбиральною для дорослих.

Може статись так, що педагогу дитина розкаже те, чого не наважиться розказати матері. За статистикою, менше 40% ЛГБТК+ дітей відчувають

підтримку у власній родині. Важливо запитати, чи хоче дитина, щоб педагог поговорив щодо її тривоги з батьками. Аутинг – розкриття інформації про сексуальну орієнтацію та гендерну ідентичність особи без її на те згоди - неприпустимий!

Включити у шкільні антибулінгові програми інформацію про ЛГБТК+. Уважно ставитись до будь-яких проявів дискримінації у школі. Якщо крізь пальці дивитись на насмішки над фемінним хлопцем, то, за «законом розбитих вікон», упереджене ставлення може розповсюдитись і на інших чимось відмінних від загалу людей. Необхідно створити у школі безпечне середовище для всіх, вести просвітницьку роботу з учнями і батьками. З досвідом такої роботи можна ознайомитись у матеріалах Громадської спілки «Освіторія».

Перед сучасною школою як інклюзивним освітнім простором стоїть ще один серйозний виклик, пов'язаний із сексуальністю людей з інвалідністю. Мало досліджувана і табуована у шкільній практиці проблема також потребує уваги. Адже те, які знання про себе (своє тіло, його потреби) отримують діти з особливими освітніми потребами буде визначати у дорослому віці їх сприймання, практики життя з певними фізичними/психічними особливостями, шляхи спротиву нерівності.

Школа покликана прищеплювати дітям розуміння, що найвищою цінністю цивілізованого суспільства є особистість, злочином є прояви будь-якого фізичного або психологічного насильства. І тому саме школа має стати першим зразком такої дружньої до кожного спільноти. Не забуваймо, що інклюзивність – це не тільки пандуси і шрифт Брайля, це рівні права, безпека і можливість вільного розкриття всіх граней особистості.

Література:

1. Обери свій власний сценарій. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://surl.li/fqwthm>
2. Сексульне виховання дітей. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://surl.li/vybuqb>
3. Тетерюк Марія. Між дискурсом і матерією: переосмислення тіла у квір-дослідженнях. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://surl.li/iszrgy>
4. Supporting & Caring for Transgender Children. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://surl.li/ekbbzm>
5. Transgender Children & Youth: Understanding the Basics. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://surl.li/efirhx>

НАШІ ВЕТЕРАНИ



МАКСИМЕНКУ АНАТОЛІЮ ЮРІЙОВИЧУ - 75!

Супрун М. О.

Лише з роками починаєш усвідомлювати, що Щирі слова вдячності про людину потрібно говорити нам зараз, а не колись... Саме так думаєш і про славний Ювілей Максименка Анатолія Юрійовича – Знаного тифлопедагога і психолога, учня славетного професора Іллі Семеновича Моргуліса. Шановний Ювіляр із 1975 по 2005 роки плідно працював в лабораторії тифлопедагогіки ІСП НАПН України. Про свого друга і колегу я вирішив згадати словами вдячності із моєї статті "Він бачить...душу" [1], що побачила світ у далекому вже 1995 році... В ній він весь сам... Многая Літа Вам, Дорогий Друже і Колего!

ВІН БАЧИТЬ...ДУШУ



Нещодавно курсанти психологічного факультету Київського інституту при Українській академії внутрішніх справ зустрілися із науковим співробітником лабораторії тифлопедагогіки інституту дефектології АПН України А.Ю. Максименком.

Не можна не захоплюватись життєвим подвигом Анатолія Юрійовича!

Втративши в ранньому дитинстві зір, він знайшов у собі сили добре закінчити Львівську школу інтернат для сліпих дітей, музичну школу і вступити на відділення психології філософського факультету КДУ імені Т. Г. Шевченка і ось вже близько двадцяти років плідно працювати в галузі тифлопедагогіки.

У своєму виступі перед майбутніми офіцерами-психологами він ґрунтовно зупинився на вітчизняній історії навчання та виховання сліпих дітей, починаючи з часів Київської Русі і до сьогодні. При цьому йому досить добре вдалось продемонструвати різноманітні технічні засоби навчання, розповісти про досвід зарубіжних колег.

Він досить аргументовано розповів про труднощі, які зустрічає в сучасних умовах Товариство сліпих України. Особливий інтерес викликали у слухачів приклади про значні досягнення сліпих людей в найрізноманітніших галузях: наука, культура, спорт, юриспруденція, економіка і тощо. Зокрема, Анатолій Юрійович багато цікавих фактів навів із життя О. І. Скороходової, яка в п'ять років втративши зір і слух, при допомозі професора І. А. Соколянського повному навчилася говорити, читати й писати, здобула освіту, захистила кандидатську дисертацію, була автором багатьох науково-публіцистичних робіт, зокрема книги «Як я сприймаю та розумію оточуючий світ», на сторінках якої виплеснула із душі все те, чого вона досягла в своєму яскравому житті. Безумовно, це перемога двох людей: перемога Ольги Іванівни над своїм недугом і педагогічна перемога її учителя.

Нам, викладачам психологічного факультету, дуже імпонувало те, що Анатолій Юрійович розповів своїм майбутнім колегам про таємниці їх професії, наголосивши при цьому, що психолог – це не професія, а стан душі. Він справедливо наголосив на тому, що для людей, які в силу тих чи інших життєвих обставин відбувають покарання, психолог є тою, практично єдиною людиною, перед якою засуджений відкриває свою душу, іде на сповідь, відчуває велику потребу в тому, щоб бути хоча б кимось почутим

Відрадним фактом було й те, що проведене нами опитування слухачів до і

після зустрічі із А. Ю. Максименком показало: якщо перед нею у слухачів були самі поверхневі відомості про життя людей з порушеннями зору, то вже після неї у них склалася стійка уява про людину із порушеннями зору як про повноцінного члена суспільства, яка не те що є тягарем для оточуючих, а навпаки – приносить відчутну користь в найрізноманітніших сферах життєдіяльності.

В кінці зустрічі наш гість, майстер спорту з шахів, провів показову гру з бажаними курсантами... і звичайно ж, як і завжди, – виграв...

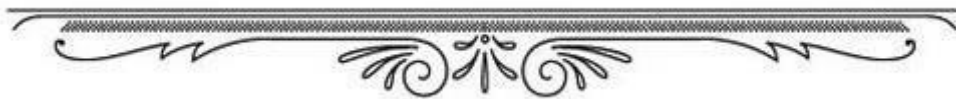
Великих і, головне, постійних перемог Вам, шановний Анатолію Юрійовичу!

Література:

1. Супрун М.О. Він бачить... душу *Благодійна газета*, –№3., 1995. – С.4.

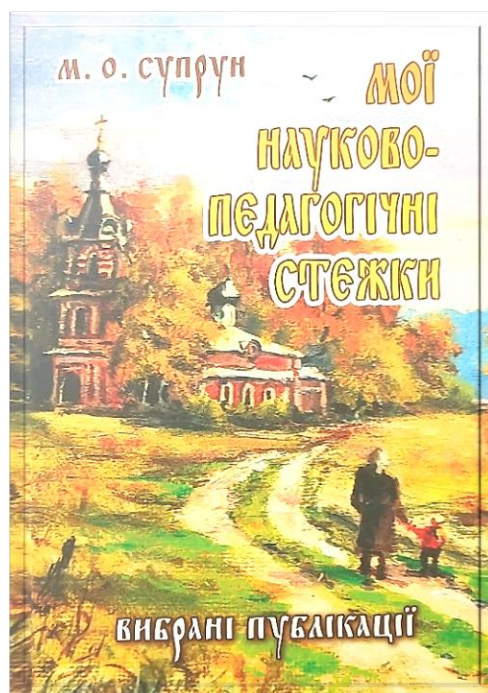


АНОНСИ ПУБЛІКАЦІЙ



Слово про ВЧИТЕЛІВ...

Нещодавно побачила світ книга Супруна М. О. **Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць.** – К.: КДА, 2023. — 344 с.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734811>



До книги увійшли окремі публікації професора М. О. Супруна, як одноосібні, так і виконані у співавторстві із його колегами, що побачили світ в період із 1989 по 2022 роки. Представляючи їх, автор прагнув зробити певне узагальнення свого науково-педагогічного шляху... В першу чергу він акцентує увагу на ролі у його становленні як педагога і науковця своїх Вчителів. Саме ним він і присвячує цю книгу.

Рекомендується для використання в навчально-виховному процесі

Корпорації Духовних шкіл, в закладах освіти із підготовки пенітенціарного персоналу та під час вивчення історії психокорекційної педагогіки у вищій педагогічній школі.

Книга становить певний інтерес для науковців у сфері історії вітчизняної педагогіки та для педагогів-практиків.

**Протоієрей Дмитро Болгарський – кандидат богослов'я,
кандидат мистецтвознавства, професор,
Заслужений діяч мистецтв України**



Радість зустрічі і спілкування в Любові.

Є люди про яких говорять: «СОНЯЧНІ»! Саме такою особистістю, яка завжди випромінює сердечне тепло добра, сердечності, людяності є Микола Олексійович Супрун.

Мені пощастилося познайомитись з цією людиною в стінах Київських духовних академії та семінарії. З часом я дізнався, що Микола Олексійович також мій колега по корпорації Національного Педагогічного Університету імені М. П. Драгоманова.

В сучасній православній думці є богослов'я спілкування, де радість зустрічі і спілкування в любові є основою, вищим сенсом буття людини – «Вірний Бог, Яким ви покликані до спілкування» (Кор.1:9).

В справедливості цих слів кожен раз переконуєшся зустрічаючись з Миколою Олексійовичем. Наше спілкування завжди змістовне і водночас душевно просте, сповнене взаєморозуміння, високої поваги, сердечної любові.

Книгу яку ви тримаєте в руках можна порівняти з симфонією, яка несе в собі як і будь-яка музика серця, душу автора, його багаторічний досвід професійного буття вченого.

Вона умовно містить 10 частин, розділів. Кожен з яких це сповідь автора пронизане любов'ю до друзів-земляків, рідних вчителів, духовній школі, соціальному служінню, батьківській спільноті, друзям-колегам, учням тощо.

Ця книга об'єднує зв'язок часів, в ній автор прямує шляхом синтезу наукового професіоналізму, як визнаний відомий вчений з вкрай важливою для сьогодення духовністю – морально духовним підходом через точку зору традиційного православ'я. І це надзвичайно актуально в наш час, коли відбуваються потрясіння, руйнування традиційних основ.

Безумовно, кожен хто буде читати цю книгу і долучатись авторського стилю не залишиться байдужим його широким колом професійних інтересів, тем, науковим підходом об'єднаним сердечною любов'ю і подякою, яка іде від серця і духовної щирості. Отже, читачу пропонується разом з автором пройти його науково-педагогічними стежками, де ростуть квіти, розсипані дорогоцінні перлини мудрості, які можна сміливо збирати і складати в свою власну скарбницю духовного досвіду, внутрішньо збагачуючись.»

**Ієромонах Митрофан (Божко) – кандидат богослов'я,
вчений секретар Київської Духовної академії**



Слово Вдяності моєму Другу-Педагогу-Колезі...

Професор Микола Олексійович Супрун – це людина, яка присвятила педагогіці усе життя. На його рахунок беззаперечно можуть бути вжиті крилаті слова класика вітчизняної педагогіки Василя Сухомлинського: «Серце віддаю дітям». Свої творчі зусилля й насагу Микола Олексійович спрямував на таку складну сферу теорії виховання й дидактики як дефектологія та пенітенціарна педагогіка. В ній він пропрацював майже 40 років. Сама увага до тих, хто знаходиться поза мейнстрімом, уже багато говорить про цю людину. З 2010 року Микола Олексійович вкладає курси педагогіки й психології в Київській духовній семінарії. Діяльність у сфері відносин «людина – людина» він характеризує не як професію, а як служіння. Це бачення професор не лише прищеплює своїм студентам – майбутнім пастирям, але й втілює сам.

Науковий доробок Миколи Олексійовича становить понад 400 публікацій, серед яких є монографії та навчальні посібники. Проте більшість з них – це

статті, присвячені тій чи іншій актуальній проблемі навчання, виховання, ресоціалізації, яка, в свою чергу, пов'язана з насущними потребами сучасного українського суспільства.

У пропонованому виданні під назвою «Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації» Автор вміщує статті, що побачили світ у 1989–2022 роках. Вони стосуються історії вітчизняної педагогіки та вирішення практичних педагогічних проблем. Незважаючи на те, що ця збірка є своєрідною антологією Автора, в ній не відчутно якогось марнославства. Про це свідчить сама її структура і зміст. Матеріал підібрано й розподілено таким чином, що він задовольняє не лише широкі педагогічні інтереси читача, але є й своєрідним пам'ятником-подякою вчителям, колегам і друзям, а не рідко – й сповіддю самого Автора. Проте найбільше викликає подив, що доктор педагогічних наук, професор й полковник міліції присвячує цілі фрагменти книги своїм учням. Це ще один урок, який читач може винести від поважного Педагога.

За змістом збірник містить широкий діапазон статей, дотичних до різних сфер духовно-моральної освіти й виховання, а також соціального служіння й роботи з людьми різних потреб та вікових категорій. З практичної сторони, це видання є не лише корисним: воно ще й зручне тим, що збирає під однією обкладинкою статті, розпорошені по різних малодоступних виданнях. А це не тільки задовольняє евристичні потреби, але й значно полегшує роботу молодим дослідникам, які планують в подальшому розробляти педагогічні проблеми, підняті Автором. Крім усіх інших достоїнств, це є значною перевагою збірника.

Висловлюю щиру надію, що прокладені Миколою Олексійовичем науково-педагогічні «стежки» стануть «протоптаною доріжкою» для тих, хто відчуває в собі покликання служити всебічному розвитку людської особистості.»



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абакумова Ірина Вікторівна, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Балим Олена Адольфівна, вчитель-дефектолог, Комунальний заклад освіти «Киворізька спеціальна школа «Перлина» Дніпропетровська обласна рада», м. Кривий Ріг.

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.

Веляник Наталія Сергіївна, вчитель-дефектолог ліцею № 15 імені Олександра Співачука Хмельницької міської ради.

Вознюк Уляна Григорівна, студентка факультету педагогіки і психології (спеціальність «Спеціальна освіта»), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

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.

Грибань Галина Віталіївна, науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Гуриш Любомир Андрійович, вчитель-дефектолог, Комунальний заклад Львівської обласної ради «Багатопротипільний навчально-реабілітаційний центр «Оберіг».

Демчишина Луїза Іванівна, вчитель-логопед, Комунальний заклад освіти «Киворізька спеціальна школа «Перлина» Дніпропетровська обласна рада», м. Кривий Ріг.

Ільчук Ольга Володимирівна, вчитель-дефектолог, Комунальний заклад освіти «Киворізька спеціальна школа «Перлина» Дніпропетровська обласна рада», м. Кривий Ріг.

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

Кисла Оксана Петрівна, аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Кіцак Галина Олексіївна, асистент вихователя Дичківської філії НВК «Загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. ДНЗ с. Великі Гаї Великогаївської ОТГ Тернопільської області.

Коваль Олександра, магістрантка групи зМІО-20 спеціальність 016 Спеціальна освіта, кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Козак Марія Михайлівна, психолог КНП «Тернопільський обласний центр реабілітації та розвитку дитини» ТОР, м.Тернопіль.

Коник Марія Яківна, вчитель початкових класів, Комунальний заклад освіти «Киворізька спеціальна школа «Перлина» Дніпропетровська обласна рада», м. Кривий Ріг.

Крисько Ольга Ігорівна, фахівець-консультант, Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Тербовлянської міської ради, м.Тербовля.

Кулинич Іванна Іванівна, студентка факультету педагогіки і психології (спеціальність «Спеціальна освіта»), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Лагода Наталя Миколаївна, заступник директора з навчально-методичної роботи, Комунальний заклад освіти «Киворізька спеціальна школа «Перлина» Дніпропетровська обласна рада», м. Кривий Ріг.

Лисенко Кирил Олегович, студент магістратури УДУ імені М. 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.

Медвідь Лілія Олександрівна, фахівець (консультант), вчитель-логопед Інклюзивно-ресурсного центру Теофіпольської селищної ради Хмельницької області.

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.

Скакодуб Тетяна Сергіївна, аспірантка, ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Скакун Марія Михайлівна, асистент вчителя «Комунальний заклад Білецька ЗОШ I-II ступенів імені Соломії Крушельницької Білецької сільської ради Тернопільського району Тернопільської області».

Степик Анжела Олегівна, магістрантка факультету педагогіки і психології освітньо-професійної програми «Інклюзивна освіта» Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Супрун Дар'я Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Тиліпська Ірина Ярославівна, вчитель-дефектолог КЗ ЛОР БП НРЦ Святого Миколая, м. Львів.

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.

Ханзерук Лілія Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки ФСІО УДУ імені Михайла Драгоманова, м. Київ.

Хмільовська Світлана Григорівна, громадський діяч, корекційний педагог, мама дитини з особливими освітніми потребами, Тернопіль.

Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології, Національний авіаційний університет, м. Київ.

Чеботарьова Олена Валентинівна, доктор педагогічних наук, старший дослідник, 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.

ЗМІСТ

<i>Супрун М. О.</i> Слово вдячності академіку Віталію Івановичу Бондарю.....	4
<i>Хохліна О. П.</i> Лабораторія олігофренопедагогіки (історичний екскурс).....	10

РОЗДІЛ І

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

<i>Блеч Г. О.</i> Програмно-методичне забезпечення з розвитку мовлення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	19
<i>Вознюк У. Г.</i> Основні підходи до корекції соціально-побутових навичок у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.....	26
<i>Гладченко І. В.</i> Дидактичні засади використання імпровізованої музичної гри як методу розвитку музичних здібностей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	37
<i>Демчишина Л. І.</i> Комунікативна взаємодія з дітьми дошкільного віку як важлива складова педагогічної діяльності в умовах викликів сучасності.....	46
<i>Кисла О. П.</i> Дослідження питання комунікації дітей з синдромом Ретта.....	50
<i>Козак М. М.</i> Реалізація моделей раннього втручання у роботі з дітьми із розладами аутистичного спектра (РАС).....	59
<i>Коник М. Я.</i> Збереження навчального потенціалу учнів з особливими потребами в умовах криз.....	65
<i>Кулинич І. І.</i> Основні чинники успішної адаптації молодших підлітків з особливими освітніми потребами до навчання.....	70
<i>Лисенко К. О.</i> Професійний розвиток та професійні деформації особистості спеціального педагога.....	79

Скакун М. М. Інноваційні підходи у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.....	91
Степик А. О. Основні чинники розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку із розладами аутистичного спектра.....	96
Супрун М. О. Марціновська І. П. Особливості формування опановуючої поведінки у підлітків з типовим та порушеним розвитком.....	104
Тиліпська І. Я. Особливості здійснення професійного самовизначення старшокласниками з особливими освітніми потребами.....	109
Хмільовська С. Г. Роль та значення посади асистента вчителя в закладі загальної середньої освіти в сучасних реаліях України.....	117
Чеботарьова О. В. Особливості психоемоційного стану дітей з порушеннями інтелектуального розвитку внаслідок психотраumaticного впливу.....	124
Чистобородова К. В, Супрун М. О., Супрун Д. М. Формування професійної вмінності та стимулювання особистісного розвитку майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти.....	133
Якуба Л. С. Бар'єри та фасилітатори для формування діалогічної компетентності дошкільника з порушенням інтелектуального розвитку у родинному середовищі.....	139

РОЗДІЛ II

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

Абакумова І. В. Професійно-трудове навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній школі.....	146
Балим О. А. Фізичне виховання з професійно-прикладною спрямованістю учнів з інтелектуальними порушеннями.....	152
Грибань Г. В. Особливості розвитку лексичної сторони мовлення у дітей з особливими освітніми потребами.....	158

Гуриш Л. А. Роль вчителя-дефектолога у соціокультурній адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у навчально-реабілітаційному центрі.....	167
Ільчук О. В. Світ мистецтва – необмежений простір можливостей та засіб відновлення дітей з інтелектуальними порушеннями в кризових ситуаціях...	174
Каплієнко А. І. Методичні та практичні аспекти підготовки майбутніх учителів-логопедів у студії логопедичної підтримки на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету.....	182
Кіцак Г. О. Музикотерапія у корекційній роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами.....	188
Коваль Олександра. Розвиток навичок самообслуговування у дітей з розладами аутистичного спектру в інклюзивних класах.....	193
Крисько О. І. Визначення потреб когнітивного розвитку дітей дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку.....	200
Лагода Н. М. Колективна робота педагогів закладу в умовах кризових викликів: досвід, стратегія.....	204
Мартинюк З. С. Фонетичний компонент у писемній діяльності школярів молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами.....	209
Медвідь Л. О. Засоби альтернативної та допоміжної комунікації в роботі з немовленнєвими дітьми.....	217
Мякушко О. І. Ізо-терапевтичні технології гармонізації психоемоційного стану постраждалим дітям з порушенням інтелектуального розвитку.....	224
Скакодуб Т. С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	230
Трикоз С. В. Сенсорна інтеграція у наданні допомоги дітям з особливими освітніми потребами.....	235
Ханзерук Л. О., Веляник Н. Школа толерантності. Гендер і сексуальність: лікнеп для вчителів.....	241

НАШІ ВЕТЕРАНИ

Супрун М. О. Максименку Анатолію Юрійовичу - 75!.....250

АНОНСИ ПУБЛІКАЦІЙ

Слово про вчителів.....253

Відомості про авторів.....257

Зміст.....260

Наукове видання



**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

Випуск 12

За редакцією О. В. Чеботарьової

І. В. Гладченко

Оригінал-макет І. В. Гладченко