

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
«БАГАТОПРОФІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР
СВЯТОГО МИКОЛАЯ»
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ПРАКТИЧНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ
CONCORDIA UNIVERSITY OF EDMONTON
ÚSTAV ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY, PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY JÁNA KOMENSKÉHO, SLOVENSKO
ЦЕНТР СЛУХОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ «АВРОРА»
ВСЕУКРАЇНСЬКА БЛАГОДІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ «ДАУН СИНДРОМ»



**Матеріали X Міжнародного конгресу зі
спеціальної педагогіки та психології
«БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ В ОСВІТІ ОСІБ
З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ:
ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ»**

(24-25 жовтня 2024 року)

УДК 376.378.147.

«БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ». Матеріали X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. – 452 с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками X Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, «Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації» (24-25 жовтня 2024 року).

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

© Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2024
© Автори статей, 2024

З М І С Т

Абакумова І. В., ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	11
Андрєєва О. В., ТВОРЧА СПІВПРАЦЯ ВЧИТЕЛЯ ТА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ – ШЛЯХ ДО БЕЗБАР'ЄРНОСТІ	15
Андріяшин Г. І., КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ У РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ	20
Андрущенко Н. В., РОБОТА ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	22
Анплєєв А. Б., ТРУДНОЩІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПОВЕРТАЮТЬСЯ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ	27
Аркадьєва О. О., ПИСЬМО: ВИВЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ	32
Бабяк О. О., ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	35
Балинська М. В., ОСОБЛИВОСТІ ГЕНЕЗИ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ	37
Баул Н. А., ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ	42
Біланова О., ВЧИТЕЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ	48
Бондар Н. В., КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	55
Богдадюк М. В., ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	54
Бродецька А., ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНІКИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	60

Бурлака О. В., ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ ЗАСОБАМИ ЖЕСТОВОЇ І СЛОВЕСНОЇ МОВ	65
Вовченко Є. В., ДІАГНОСТИКА ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ ДОРΟΣЛОГО ТА ДИТЯЧОГО НАСЕЛЕННЯ ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ	70
Вовченко О. А., УПРАВЛІННЯ ПСИХОЛОГІЧНИМИ РЕСУРСАМИ У РОБОТІ ОСВІТЯН: РЕСКРИПТИ ТЕХНІК	74
Волошина О. Ю., ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	78
Гладченко І. В., ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСВІТНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ, КОТРІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ ВНАСЛІДОК НЕЙРОТРАВМАТИЧНОГО ВПЛИВУ	82
Гракова А. Л., ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	87
Грибань Г. В., ЛЕКСИКА: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ	93
Данілавічюте Е. А., ФОНЕМАТИКА І ЧИТАННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ	97
Демчина О. Д., РОЗВИТОК ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ З ООП	102
Деренько Т. В., ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	105
Дігтенко М. В., ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА В СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	112
Ерфан Н. М., ЗАСТОСУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ СЛУХО-ЗОРО-ТАКТИЛЬНОГО СПРІЙМАННЯ МОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ	118
Євтушенко Н. Ю., ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ ТА КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	125

Єфименко М. М., ЧОТКИ-ТЕРАПІЯ В КОРЕКЦІЇ ПАЛЬЦЕВОГО ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (АВТОРСЬКА МЕТОДИКА)	130
Єфімова Т. В., ПРО ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ	134
Ігнатченко О. М., Горлова Н. М., Корочкова Н. В., ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ФОРМУВАННЯМ ВИМОВИ ТА РОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В КЛАСАХ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	139
Ілляшенко Т. Д., ПЕРЕДУМОВИ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	146
Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д., ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ ТА АВТОРСЬКИХ КАЗОК У ПРАКТИЦІ КАЗКОТЕРАПІЇ	151
Калай І. О., ЕФЕКТИВНА ТА РЕЗУЛЬТАТИВНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ, ЩО ДОПОМАГАЄ КОЖНІЙ ДИТИНІ КОМФОРТНО ТА ЛЕГКО ЗДОБУВАТИ ЗНАННЯ – МНЕМОТЕХНІКА	156
Каплієнко А. І., СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОБІЗНАНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	161
Касецька О., ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГЛУХИХ УЧНІВ 5-10 КЛАСІВ	165
Квітка Н. О., МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП В УМОВАХ ВІЙНИ	171
Кисла О. П., СОЦІАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД	176
Клопота Є. А., КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ, ЯКІ ВТРАТИЛИ ЗІР В УМОВАХ ВІЙНИ	178
Кобильченко В. В., ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА Й ДОПОМОГА ШКОЛЯРАМ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ЇХ БАТЬКАМ В УМОВАХ ВІЙНИ	183

Колишкін О. В., ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ	187
Коломієць Є. М., ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	192
Колупасва А.А., РЕАЛІЗАЦІЯ БІО-ПСИХО-СОЦІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ООП В УКРАЇНІ	196
Константинов Д. С., ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ БОРОТЬБИ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	200
Кострікіна Г. В., МОТИВАЦІЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	206
Кравець Ю. О., РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	211
Кравченко Н. Д., ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ	215
Кривоногова О. В., Борщик Г. І., ДЕЯКИ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	220
Кривоногова О.В., Сюгай Є. В., ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИЗАРТРІЄЮ	223
Кузьміна С.В., PECULIARITIES OF THE INNOVATIVE MANAGEMENT STYLE OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION IN CONDITIONS OF INCLISION AND ITS INFLUENCE ON THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE ACTIVITIES	228
Куліш Ю. Б., ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНИХ ПОТРЕБ УЧНІВ 10-12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	233
Кульбіда С. В., ЖЕСТОВА МОВА У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ МОВНОМУ ПОРТФОЛІО	238
Купрас В. В., РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	242

Кучіна К. О., КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОЄДНАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ І НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ	247
Лаврикова Ю. С., РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	249
Лавріненко Л. І., КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПОСЛУГИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	253
Лапін А. В., ОСВІТНИЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ	256
Легкий О. М., Кондратенко С. В., ОСОБЛИВОСТІ БЕЗБАРЬЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ	260
Ляшенко В. В., ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ ЩОДО МЕТОДИК РОБОТИ ОСІБ З ООП	265
Мартинюк З. С., СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ	268
Матвєєва О. В., ДІЯЛЬНІСТЬ БАТЬКІВ ЩОДО ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ	274
Мірошник О. В., ДОСВІД РОБОТИ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА № 5» ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	277
Міськов Г. В., СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ І СТРАХІВ У ДІТЕЙ	284
Мостовий Л. П., ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУРДОПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	289
Мога М. Д., ФОРМУВАННЯ ОСНОВНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ	293
Мякушко О. І., ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЗДОРОВ'Я, БЕЗПЕКА ТА ДОБРОБУТ» УЧНЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	296

Назаренко В. Г., ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЄКТУ «ГАЙДА НА КУХНЮ!» В ОСВІТНЬО- КОРЕКЦІЙНИЙ ПРОЦЕС СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ – ОДИН ІЗ ГОЛОВНИХ ЧИННИКІВ ВИХОВАННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ СТАВЛЕННЯ ДО СВОГО ЗДОРОВ'Я ЯК ДО ОСОБИСТИХ ЦІННОСТЕЙ	305
Ничта Н. Л., ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ ВІДНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТІ МОЗКОВИХ СТРУКТУР ТА КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ СТРЕСОВОГО ВПЛИВУ ВІЙНИ	310
Обухова Н. О., СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	315
Околович О. С., НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	318
Орленко І. М., ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СПІВПРАЦІ З ГРОМАДАМИ	321
Пензіна Н. М., ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ З НЕМОВЛЕННЄВОЮ ДИТИНОЮ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	326
Перетяга Л. Є., ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ VOOMWHASCKERS НА ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	330
Поліщук Ю. В., СЕЛЕКТИВНИЙ МУТИЗМ: ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ	335
Попович І. С., САМОЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	340
Прохоренко Д. О., СТРАТЕГІЇ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ПСИХОТРАВМОЮ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	345
Рибак О., ПЕРЕКЛАДАЧ ЖЕСТОВОЇ МОВИ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	348
Рібцун Ю. В., НАУКОВЕ ПІДґРУНТЯ СТВОРЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ	351
Рібцун Ю. В., Василенко І. М., УВАГА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	356

Романовська О. О., Корочкова Н. В., Коломоєць А. О., ОНОВЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ СКЛАДОВОЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	360
Савінова Н. В., Нездатна А. Ю., СТИМУЛЮВАЛЬНІ СКЛАДОВІ ДІАЛОГІЧНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	366
Саламовська І. В., ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	369
Сергєєва Н. В., МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	372
Скакодуб Т. С., ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	377
Соболева Ю. І., ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	382
Соколова Г. Б., Пугачова Я. Ю., ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	386
Соколова Г. Б., Таха О. Р., КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРЩОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	390
Супрун Д. М., Супрун М. О., К. М. ТУРЧИНСЬКА І СУЧАСНА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА (до сторіччя із дня народження)	394
Сухарева Л. А., ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	400
Таранченко О. М., КЛЮЧІ ДО АКАДЕМІЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ З ООП: ЕФЕКТИВНІ ПРАКТИКИ	405
Трикоз С. В., ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	410
Трофименко Л. І., ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	414

Хотенюк І., ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ВИД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ РОДИНАМ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	420
Хотенюк О., РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА	423
Чеботарьова О. В., БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ	427
Черета О. М., ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	431
Чередніченко Н. В., ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	434
Чорній Н. Д., ПІДТРИМКА БАТЬКІВ НА ШЛЯХУ ДО ПРИЙНЯТТЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	440
Шевцов А. Г., ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДОПОМОГИ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я	444
Якимчук Г. В., СПЕЦІАЛЬНА І ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ СПІВІСНУВАННЯ, РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ	446
Ярмола Н. А., СУЧАСНІ ОСВІТНІ РЕФОРМИ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ	450

Абакумова Ірина Вікторівна,
вчитель трудового навчання
спеціальна школа №26,
м. Київ, Україна

ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Професійно-трудове навчання у спеціальній школі має на меті забезпечення підготовки учнів до самостійного виконання різних видів робіт для соціально-побутової, соціально-трудової адаптації, та як результат подальшої успішної комплексної соціалізації особистості.

Актуальним питанням сьогодення є розроблення програмно-методичного забезпечення змісту професійного-трудового навчання учнів з особливими освітніми потребами. На запит практики навчання учнів з інтелектуальними порушеннями було розроблено модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» (5-7 класи).

Модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» розроблено із запровадженням інновації в освітній процес відповідно до пізнавальних, психофізичних можливостей здобувачів освіти. У Програмі визначено орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання, зміст навчального предмета «Технології» та види навчальної діяльності учнів.

Модельну навчальну програму «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» для 5-7 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, з використанням методики ТАН-Содерберг, розроблено відповідно до Закону «Про загальну середню освіту», Концепції Нової української школи на основі Державного стандарту базової середньої освіти.

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 входить опанування учнями техніко-технологічних знань та трудових операцій, що передбачені змістом модельної навчальної програми.

Предметом корекції в процесі навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку має бути пізнавальна сфера (відчуття, сприймання, уявлення, 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 вмінь, виконанням з практичної діяльності. Корекційно-розвивальна робота на уроках здійснюється на основі опанування учнями техніко-технологічних знань та практичних умінь.

Основоположна роль у професійно-трудоному навчанні відводиться формуванню професійно-трудої компетентності учнів. Професійно-трудова компетентність розглядається як здатність особистості до праці та включає ціннісне ставлення учня до власної та чужої праці, психологічні складові (риси характеру – працелюбність, відповідальність, акуратність, охайність, ощадливість тощо), уміння, навички трудової діяльності (побутової тощо), уявлення та інтереси, пов'язані з майбутньою професією.

Метою програми є забезпечення ефективних шляхів соціальної адаптації учнів через професійно-трудове навчання, включення учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в соціальне середовище, залучення їх до суспільного життя на рівні їхніх психофізичних можливостей. Зміст програми передбачає створення своєрідної моделі реальної професійно-трудої діяльності, яка є основною складовою соціальної адаптації.

Завданнями програми є: формування навичок професійно-трудої діяльності; навчання учнів загальнотрудовим прийомам та формування у них відповідних спеціальних професійно-трудоих вмінь; підвищення рівня соціальної компетентності, що забезпечуватиме процес включення учнів в життя; розвиток інтелектуальних, психофізіологічних і фізичних якостей особистості; формування норм і правил соціальної поведінки, навичок взаємодії

з дорослими та однолітками; формування вміння правильно будувати свої стосунки з оточуючими; виховання любові до праці, бажання та вміння працювати.

Реалізацію освітніх та корекційно-розвивальних завдань пропонується здійснювати в процесі навчання видів праці за розділами: вступ; технологія сервірування; технологія господарсько-побутових робіт: господарсько-побутові роботи, квітникарство; технологія кулінарії: приготування їжі, здорове харчування.

При складанні програми враховано принципи повторення навчального матеріалу та поступового введення нового. Концентричне розташування матеріалу в програмі передбачає ускладнення та розширення розділів з року в рік. Викладання предмету базується на знаннях, які учні отримують в процесі вивчення інших навчальних предметів.

Освітній процес в 5-7 класах відбувається за циклом базового предметного навчання, що передбачає розвиток загальнотрудових вмінь, таких як, орієнтування у завданні, планування роботи, самоконтроль. На цьому етапі навчання учні отримують детальні інструкції, здійснюється практичне демонстрування прийомів роботи та послідовність її виконання. Навчальний матеріал розділів програми передбачає закріплення теоретичних відомостей великою кількістю практичних робіт. Досягнення результатів реалізується у визначеній вчителем послідовності відповідно до рівня можливостей учнівського колективу.

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 посилюючими для учнів; мати поступове ускладнення; бути доступними для здійснення учнями контролю своїх дій; сприяти усвідомленню

власної практичної діяльності.

Успішне виконання учнями практичного завдання на уроках технологій 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.

Під час навчання учнів планувати практичну діяльність необхідно використовувати різну наочну опору: особистий приклад, предметно-технологічні, картки із зображенням етапів роботи та назвами трудових операцій (алгоритми). Алгоритми можуть бути різної міри деталізації. До кожного зразка дається назва трудової операції, матеріали.

Отже, учні навчаються планувати практичну діяльність у такій послідовності:

1) за наслідуванням послідовності виконання завдання вчителем (*переважає на початковому етапі*);

2) самостійно планувати послідовність виконання завдання з опорою на алгоритм під керівництвом вчителя;

3) планування практичної діяльності здійснюється, якщо об'єкт праці їм знайомий, - аналогічний до попереднього; за умови виконання нового завдання, учитель сам планує роботу і показує весь технологічний процес;

4) самостійно планувати послідовність виконання не лише знайомого завдання, а й нового навчаються переважно у старших класах.

У процесі трудового навчання необхідно домагатися, щоб учні розпочинали виконання практичного завдання після опрацювання алгоритмів.

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.

Отже, програмне забезпечення професійно-трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є важливою складовою для отримання учнів професії, яке реалізується на основі використання дидактичних методів. 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.

Список літературних джерел:

1. Модельна навчальна програма «Технології трудового навчання: кулінарія, господарсько-побутові роботи» для 5-6 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (авт. Боровик Г. М., Піддубна П. М., Абакумова І. В., Павлюченко О.М.) (2023) https://drive.google.com/file/d/16Nlq6P7dLhcXyvtg3z_kMF17qzDgM2D_/view?usp=drivesdk
2. Концепція Нової української школи (2016) <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Державний стандарт базової середньої освіти (2020) <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

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

ТВОРЧА СПІВПРАЦЯ ВЧИТЕЛЯ ТА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ – ШЛЯХ ДО БЕЗБАР'ЄРНОСТІ

Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №5» Харківської обласної ради з початку повномасштабного вторгнення військ РФ до України працює виключно в дистанційній формі. Це пов'язано з багатьма факторами, головним з яких є життя та безпека дітей та працівників.

Дистанції та відокремленість важко переживає будь-яка людина, а для дітей з особливими освітніми проблемами, якими є наші діти з порушеннями

слуху – це трагедія. Опанувавши шок і подолавши страхи було створено повноцінне середовище (віртуальне) для здобуття знань, для виховання та розвитку дітей.

Інформатика дає можливість цікаво поєднувати всі шкільні дисципліни між собою, створювати середовище натхненної праці дітей та педагогів. Колектив учителів та вихователів нашого закладу – команда творчих людей з безконечною кількістю ідей для розвитку творчої особистості дитини; джерело ініціатив для пошуку та дослідів інформації, реалізації цікавих проєктів.

Кожна людина знає, як важко зберігати інформацію в пам'яті. Для дітей з порушеннями слуху опанування знаннями – це важка кропітка праця. Успішність залежить від багатьох факторів серед яких головним є розуміння матеріалу. Це в свою чергу пов'язано з розумінням прочитаного матеріалу, зі знанням дактильної та жестової мови, з вмінням пов'язати знаки(букви) з мовною одиницею жестової мови, з розгляданням під кутом прикладного характеру матеріалу, застосування набутих знань на практиці та багато іншого.

Щоб дитина розуміла матеріал, вона сама, кожен педагог, її батьки повинні володіти мовами спілкування: українською мовою (писемною та усною), українським дактилем та українською жестовою мовою. Прикладом творчої співпраці з дітьми – є створення тематичних відео роликів. Здобувачі освіти є головними учасниками та помічниками, саме вони є носіями жестової мови. Багато прикладів, коли діти використовують жести, що не співпадають з загально прийнятими в українській спільноті перекладачів. Дистанційне навчання та спілкування підкреслило необхідність поглибити знання з української жестової мови кожним учасником освітнього процесу. Не тільки для уроків з математики та інформатики створюю відео, а й інші педагоги постійно творчо співпрацюють з нашими дітьми.

Саме повага суспільства до мови дитини з порушенням слуху стає кроком до безбар'єрності.

Опанування термінів з точних наук – це особливий момент у співпраці. Іноді вчитель домовляється з дітьми, як показати той або інший термін з

фізики, хімії, біології, математики та багато іншого. На щастя – це стає можливістю для творчої співпраці дітей та педагогів.

Під час уроку цікавим є поєднання вивчення нових слів з їх перекладом на англійську. Цю ідею було прийнято до роботи, що викликало не будь-який інтерес у здобувачів освіти.

Опанування УЖМ людиною, яка не має порушення слуху, залежить від мотивації самої людини, від наявності живого носія (відео уроки, спілкування з людиною – носієм, самостійне постійне тренування, практики використання УЖМ в середовищі.

Квест – один з напрямків цікавої співпраці педагога та дитини. Розробка запитань та вибір відповідей, творче представлення – все це створює тісний контакт, відчуття поваги до дитини та довіри до педагога. Підготовка та розробка квесту триває тиждень й більше. Діти самі визначають тих, хто допомагає готувати матеріали, а хто буде проходити іспити на шляху до відкриття дверей в країну знань. Обов'язковою умовою є авторська добросесність, тому діти вказують керівника – вчительку фізики Наталію Кудряшову та посилання на ресурси, з яких було обрано малюнки, запитання, інтерактивні вправи тощо. Один з таких квестів «Фізика – це круто» нещодавно було проведено на тижні педагогічної майстерності в нашому закладу.

Під час війни з'явилась ще одна проєктна робота з дітьми різних вікових груп – це створення оберегів. Історично українська вишиванка – є міцним оберегом для людини, що її носить. А якщо узор орнаменту не просто є традиційним, а створений саме для відповідної людини та носить в собі закодоване ім'я – це справжній оберіг. Діти охоче відгукнулись на пропозицію створювати схеми для вишивки власних імен. Потім це перетворилось в пошукову роботу свого сімейного древа та створення оберегів для всіх членів родини. На завершення було створено орнамент рідної школи.

Дуже цікаво працювати з дітьми початкових класів.

(<https://www.youtube.com/watch?v=k5u3LNFr4OU>)

Одна з робіт присвячена НУШ... Діти та педагог Наталія Ковальова щиро діляться своїми творчими задумками. А медіа група рада відтворити все, що відбувається...

Діти, як зірочки запалюються з першої пропозиції щось робити разом. Таким яскравим проєктом став «Мій дім», (<https://www.youtube.com/watch?v=9nguc47pyUM&t=2s>) в якому досліджували рідне місто, свою адресу, які є будинки в місті та селищі, що ще маємо можливість спостерігати біля будинку та на вулиці. Керівником проєкту була Наталія Кравченко, а діти 11 класу створювали власний відео проєкт під моїм керівництвом. Відео звіт «Мій дім» розміщено на каналі YouTube нашої школи.

Цікавим був досвіт участі в IV Міжнародному дитячому кінофестивалі Kids Movie Fest. На фестивалі було представлено 180 робіт з 28 країн світу. <https://www.youtube.com/watch?v=BPJpXGEKyEs>

Вперше було запрошено до участі дітей з порушеннями слуху. Від нашого закладу було представлено 5 відео. Учень 11 класу нашої школи Федір Стадник отримав нагороду в номінації «Кращий фільммейкер».

В 2019 році доля подарувала можливість взяти участь в конкурсі Youth MediaLab, яка принесла зустріч, особисте знайомство та співпрацю з обдарованою молоддю в цьому проєкті.

Творча співпраця – шлях до нових знань, до вибору майбутньої професії. Участь у різноманітних конкурсах онлайн вимагають створення роликів. Прикладом такої співпраці стали роботи над створенням ескізу сукні, виготовлення самої сукні та її презентації. Ця робота поєднала одразу 2 проєкта: 1 – Софія Черкашина «Майбутня дизайнерка одягу» та 2 – відео під однойменною назвою під хеш тегом Youth MediaLab#53, який належить творчій команді Харківської спеціальної школи №5. (<https://www.youtube.com/watch?v=zCmpO2l7cYI&t=12s>)

Щира вдячність нашим дітям, батькам, які відкликаються на кожен творчу пропозицію; хто висловлює своє бачення та подає ідеї для співпраці

колективу дітей, батьків та педагогів. Однією з таких творчих робіт стала пісня «Leef», якою нас зацікавила Аліна Матвієвська, яка на початку війни вимушена була виїхати від обстрілів і перебуває в Нідерландах. Але саме ця пісня в перекладі на українську відповідає нашому духу незламності та бажанню рухатись вперед попер все... Пісня «Життя триватиме» дала новий підхід в творчій співпраці дітей та педагогів.

Пошук та переклад цікавої інформації на задану тему або за самостійним вибором із пропанових галузей науки та техніки – є джерелом опанування новими знаннями, прикладним використанням відповідних інформаційних технологій та програмного забезпечення, отримання яскравих емоцій від власних надбань. Діти не просто шукають матеріал, а й опрацьовують його, здійснюють переклад жестовою мовою. Так стає зрозумілим, наскільки глибоко дитина сприймає прочитане.

Кордони між дітьми, між дітьми та педагогами не можуть стати перешкодою на шляху до творчості, до співпраці.

Ідеї дітей, педагогів, керівництва нашого закладу, творча робота дітей з педагогами, презентація результатів - шлях до успішності наших дітей, шлях до безбар'єрності.

Діти прагнуть радості від опанування новими знаннями, творчості, активності. Смак успіху запалює в душах наших дітей бажання знову й знову досягати його, відчувати радість від власних здібностей. Задача педагога привести дитину до першого успіху, вдихнути віру в себе, в досяжність своїх мрій.

Діти – головна цінність України. Наша задача – не втрати жодної дитини; виховати та розвинути творчу особистість; розкрити таланти; соціалізувати.

Андріяшин Галина Іванівна,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
факультет управління,
кафедра «Логопедії та інноваційних технологій у інклюзії»,
магістер

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ У РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ

У сучасній освітній системі робота з дітьми, які мають особливі освітні потреби, є надзвичайно важливим напрямком, що потребує не лише професійного підходу, а й тісної співпраці з батьками. Ефективна взаємодія між педагогами та батьками сприяє не лише успіхам у навчанні, а й загальному емоційному благополуччю дитини.

Освітній процес не може бути ізольованим від домашнього середовища, тому спільні зусилля педагогів і батьків дозволять побудувати індивідуальні навчальні плани, які враховують унікальні потреби дитини.

Особливе місце займає підтримка емоційного здоров'я самих батьків. Їхнє психічне здоров'я та стресостійкість мають безпосередній вплив на дитину.

«Психологічна підтримка батьків-це система заходів спрямована на :

-вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між учасниками освітнього процесу;

- зниження у батьків емоційного дискомфорту у зв'язку з особливостями розвитку їх дитини, посилення віри батьків у можливості та перспективи розвитку дитини;

- формування у батьків адекватного ставлення до проблем дитини(допомога у побудові реальної перспективи розвитку дитини, визначенні можливих труднощів соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди);

- підтримка міжособистісних стосунків та стилів сімейного виховання.»(1)

Копінг-стратегії, розглянуті вище, допоможуть створити сприятливе

серидовище для комунікації, підтримки та розвитку дитини з ООП.

Копінг-стратегії – це способи психологічної діяльності та поведінки, що формуються свідомо і спрямовані на подолання стресових та важких побутових ситуацій.

Головне завдання копінгу – забезпечення і підтримка благополуччя людини її фізичного стану, психічного здоров'я та соціальних відносин.

З англійської мови «coping» перекладається як «долати». Поняття було введено директором Ізраїльського центру попередження стресу, професором Мулі Лахадом. Копінгами він назвав когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які людина усвідомлено використовує, щоб впоратися зі стресом чи конфліктом.

«Структуру копінг-процесу можна відобразити так: сприйняття стресу – когнітивна оцінка – виникнення емоцій – вироблення стратегії подолання – оцінка результату дії»(2).

Декілька ефективних копінг-стратегій для роботи з батьками дітей з ООП.

1. Активне слухання та емпатія

Педагогам важливо вислуховувати батьків і проявляти розуміння їхніх емоцій. Вони можуть відчувати тривогу, страх або розгубленість. Активне слухання допомагає будувати довіру та підтримку.

2. Інформування та навчання

Батьки часто не мають достатньої інформації про особливі освітні проблеми своєї дитини. Надання актуальної інформації про діагнози, можливі освітні стратегії та підтримку допомагає знизити рівень стресу.

3. Розвиток мережі підтримки

Допомога батькам знайти групи підтримки або інші родини із подібними проблемами може значно полегшити емоційне навантаження. Соціальна підтримка відіграє ключову роль у зменшенні стресу.

4. Фокус на сильних сторонах дитини

Важливо допомагати батькам побачити сильні сторонни їхньої дитини та підтримувати розвиток цих якостей. Це зміцнює позитивну самооцінку дитини

та полегшує прийняття викликів.

5. Розробка індивідуальних стратегій співпраці.

Вчителі повинні працювати разом із батьками для розробки індивідуальних планів підтримки дитини. Включення батьків у процес прийняття рішень робить їх більш залученими та зменшує відчуття безсилля.

6. Підтримка емоційного вигорання

Батьки дітей з ООП часто стикаються з емоційним вигоранням. Тож спеціалісти можуть пропонувати ресурси та рекомендації для управління стресом і турботи про власне психічне здоров'я.

Загалом, впровадження цих копінг-стратегій матиме позитивний ефект як на емоційний стан батьків, так і на загальний розвиток дітей з ООП. Формування довіри та взаємопідтримки між усіма учасниками процесу сприятиме покращенню якості життя дитини та її успішності у навчанні.

Література:

1. Методичні рекомендації» Психологічний супровід дітей з особливими освітніми проблемами в умовах закладу освіти»- Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж СумДУ. 24.12.2019р.

2. Lazarus,R.S.,&Folkman,S.(1991).The concept of coping. In A. Monat & R. S. Lasarus. Stress and coping:an anthology. New York: Springer Publishing company.

Андрущенко Наталія Вікторівна,
кандидат педагогічних наук,
УДУ імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

РОБОТА ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В умовах воєнного стану особливо важливо забезпечити продовження навчання осіб з особливими-освітніми потребами (далі ООП) за місцем проживання та за місцем тимчасового проживання (для внутрішньо-переміщених осіб). Однією з актуальних проблем, в умовах воєнного стану є відсутність системного психолого-педагогічного супроводу щодо психологічної підтримки дітей з ООП та їхніх родин. Перебуваючи в небезпеці, в тривалому

стресовому стані, дитина позбавлена нормальних умов для розвитку та освіти. Через відчуття тривоги, напруги, страху, невизначеності ускладнюється процес повноцінної соціалізації дитини. Діти, які вимушені бути переміщеними із зони активних бойових дій, стикаються з проблемою соціальної адаптації, перебуваючи в нових соціальних умовах [2].

Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати у навчальний процес кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми. Зокрема визначення освітньої траєкторії, у тому числі, забезпечення можливості навчання в онлайн форматі за місцем проживання або тимчасового перебування, надання їм необхідної психологічної та корекційно-розвивальної допомоги, що покладається на команду фахівців інклюзивно-ресурсних центрів й передбачає розроблення стратегій надання психологічної допомоги дітям з ООП та їхнім родинам [3].

Багато досліджень і практичних напрацювань присвячено психолого-педагогічному супроводу дітей з особливими потребами та їх родин в умовах кризових викликів (К. Бабак, Н. Бабкіна, Н. Гончарук, Т. Калініна, А. Капська, В. Кобильченко, І. Пеша, Л. Прохоренко, Г. Соколова, О. Токарь та ін.); створенню спеціального корекційно-розвивального середовища для дітей з особливими потребами (Н. Баташева, К. Довгопола, О. Василькова, М. Гринчук, І. Йокубаускайте, Т. Костенко, О. Мамічева, О. Мозолюк-Коновалова, О. Орлов, І. Родигіна, А. Савицький, К. Тороп та ін.); забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти в умовах криз (В. Засенко, Є. Клопота, О. Романенко, Г. Соколова, А. Шевцов, Н. Ярмола та ін.).

Здійснюється багато заходів щодо підготовки фахівців до надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами: проводяться спеціальні семінари і групи супервізійного супроводу для психологів, соціальних педагогів та представників інших суміжних професій; розробляються і розповсюджуються (переважно через соціальні мережі)

методичні матеріали інформативного і просвітницького характеру та ін. [4].

Відповідно до Положення «Інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей та дорослих з особливими освітніми потребами різних вікових груп на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [1]. До нових завдань ІРЦ, які працюють в умовах війни, віднесено: проведення комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу осіб з ООП, які вимушено змінили місце проживання (перебування) та були зараховані в інклюзивні класи (групи) або здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання; надання інформаційної підтримки батькам дітей з ООП щодо закладів, у яких дитина може продовжувати навчання та отримувати інші додаткові послуги. Психолого-педагогічний супровід передбачає систему заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку.

Положенням про інклюзивно-ресурсні центри щодо розширення кола завдань на період дії воєнного стану також передбачено створення умов для психологічної підтримки дітей, які переживають психологічну травму.

Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів відзначають, що найбільш розповсюдженішими симптомами, які з'являються у дітей з ООП в умовах війни є: порушення сну; труднощі сепарації (страх розлуки з батьками); зниження когнітивних функцій; порушення поведінки; дезадаптація; депресія; підвищення рівня тривожності, панічні напади та ін.

Таким дітям, важко зрозуміти, що з ними сталося, що, насамперед, пов'язано, з їхніми особливими потребами та потребою в соціальній, фізіологічній, психологічній підтримці.

Фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів доводиться працювати зі страхами, стресами, почуттям невпевненості, агресивністю, зниженням активності у дітей, з батьками, які не бачать виходу з проблемної ситуації. Тому одним із завдань в діяльності ІРЦ, яке постає на сьогодні, це розроблення системи підтримки таких дітей і їхніх родин щодо актуалізації внутрішніх ресурсів, задля подолання негативних наслідків важких подій. Адже, вчасно надана психологічна допомога є одним із чинників профілактики посттравматичних розладів [2].

Важливим завданням інклюзивно-ресурсних центрів в умовах війни є й визначення ООП у дітей та надання закладам і батькам рекомендацій, які допоможуть таким дітям реалізувати право на доступну та якісну освіту, у тих формах, які найдоступніші та найбільше комфортні для них.

Корекційно-розвивальні послуги входять до складу основних напрямів діяльності ІРЦ й містять заходи із супроводження особи з ООП у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення.

На особливу увагу заслуговує те, що інклюзивно-ресурсний центр забезпечує інформаційно координаційний супровід педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів із питань організації інклюзивного навчання і консультативно-психологічну допомогу батькам.

У цьому контексті, ІРЦ, відповідно до покладених на нього завдань, здійснює підвищення професійної компетентності педагогічних працівників закладів освіти щодо інклюзивного навчання дітей з ООП шляхом організації та проведення тренінгів, семінарів, вебінарів, на яких піднімаються питання щодо проведення комплексної оцінки для визначення особливих освітніх потреб дитини та надання їм психолого-педагогічної допомоги; методичної допомоги та консультацій педагогам, батькам або законним представникам дітей з ООП щодо особливостей організації психолого-педагогічної та корекційно-розвивальних занять; консультування батьків (законних

представників дітей з ООП) щодо мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти тощо [3].

Підсумовуючи все вищесказане, можна стверджувати, що інклюзивно-ресурсний центр має надзвичайну популярність і затребуваність й є компетентним посередником між усіма зацікавленими особами процесу надання освіти дитині з особливими потребами в оптимальній формі.

Відтак, ефективність діяльності ІРЦ значною мірою залежить не лише від знань, умінь і бажання фахівців допомогти дитині з особливими потребами, а й від того, наскільки правильною і чіткою буде модель організації роботи інклюзивно-ресурсного центру в цілому та розробки індивідуальної програми розвитку.

Втім, на сьогодні, актуальними проблемами, пов'язаними з розширенням діяльності ІРЦ в умовах війни є створення належних умов діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, визначення сфер діяльності команди психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг особам з ООП.

Перспективним напрямом дослідження у даному контексті є моніторинг міжнародного та вітчизняного досвіду організації системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах війни, а також визначення нових компетенцій фахівців інклюзивно-ресурсних центрів [5].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України від 15.03.2022 року №2126-ІХ «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2126-20#n2>
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 16.12.2009р. No 1767-VI. 06.07.2016. www.zakon1.rada.gov.ua.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. Ред. М. А.Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
4. Постанова КМ України «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр № 493 від 29 квітня 2022 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>
5. Прохоренко, Л. І., Орлов, О. В. (2021). Діти з особливими потребами в умовах кризових викликів: навчання і супровід. *Вісник Національної академії*

Анплєєв Андрій Борисович,
магістр психології, лікар психіатр, психотерапевт,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ТРУДНОЩІ РЕІНТЕГРАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПОВЕРТАЮТЬСЯ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Реінтеграція військовослужбовців, що повертаються з бойових дій, є однією з найбільш важливих соціально-психологічних проблем в Україні. Російсько-українська війна, що триває з 2014 року, а особливо масштабне вторгнення у 2022 році, спричинює серйозні фізичні та психічні травми, від яких страждають військовослужбовці Збройних Сил України. Сучасні дослідження психічного здоров'я ветеранів демонструють, що вони стикаються з глибокими емоційними та психологічними труднощами після повернення до цивільного життя. Бойовий стрес, травматичний досвід та психологічне виснаження залишають значний вплив на психіку, що ускладнює їхню реінтеграцію в мирне суспільство. Повернення до цивільного життя вимагає від ветеранів не лише фізичної адаптації, але й складного процесу психологічного відновлення.

Актуальність дослідження пов'язана з масштабністю цієї проблеми, яка зачіпає не лише військовослужбовців, але й їхні родини та суспільство загалом. З огляду на зростання кількості ветеранів у зв'язку з тривалістю бойових дій, дослідження психоемоційного стану військовослужбовців набуває особливого значення.

Метою публікації є аналіз особливостей психоемоційного стану ветеранів ЗСУ після повернення до цивільного життя на основі сучасних досліджень та практик, а також вивчення науково обґрунтованих методів психотерапевтичної допомоги для їхньої підтримки та для полегшення їхньої реінтеграції.

Екскомбатанти, які повертаються з війни, зазнають глибоких змін у психоемоційному стані, що стають однією з головних перешкод для їхньої

успішної реінтеграції до цивільного життя. Ці зміни, здебільшого спричинені бойовим стресом та травматичними подіями, мають складну і багатопланову природу, охоплюючи фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти.

Як зазначає Львовичкіна А. М., проблема реінтеграції ветеранів, які повертаються з війни, полягає в тому, що, повертаючись до суспільства, вони стикаються з кардинально іншими реаліями життя. Психічні та емоційні травми, отримані під час війни, змінюють їхній світогляд і поведінку. Це, в свою чергу, призводить до конфліктів у родині та труднощів в адаптації до мирних умов.

Однією з найбільш типових психологічних реакцій ветеранів є «Симптом мобілізації» — психологічна неможливість «повернутися» з війни. Військовослужбовці продовжують діяти, ніби перебувають на полі бою, що виявляється у поведінці, схильній до агресії та використання зброї у повсякденному житті. Це призводить до порушень у взаємодії з іншими, соціальної ізоляції, втрати роботи та руйнування сімей.

Ще однією проблемою є «Симптом зайвості», коли військовослужбовці відчують себе відокремленими від суспільства, яке для них здається менш значущим порівняно з військовим досвідом, де все було чітко розмежоване на «свого» і «чужого». Це відчуження призводить до погіршення соціальних зв'язків та втрати мотивації до адаптації.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) є поширеною проблемою серед ветеранів, яка значно ускладнює їхню реінтеграцію до цивільного життя. Згідно з DSM-5 (діагностичний та статистичний посібник психічних розладів), ПТСР виникає як відповідь на травматичні події, які загрожували життю або безпеці людини. Для екскомбатантів ці події можуть включати фізичні загрози, свідчення загибелі товаришів по службі або цивільних осіб, а також тривалий бойовий стрес. За даними досліджень, проведених в Україні після початку російсько-української війни, симптоми ПТСР виявлялися у 20-30% демобілізованих військовослужбовців. Це співвідноситься з глобальними показниками, згідно з якими серед ветеранів бойових дій ПТСР є поширеним

розладом (близько 10-30%). Однією з ключових характеристик ПТСР у військовослужбовців є його тривала латентність: симптоми можуть не проявлятися одразу після повернення, а виникати через кілька місяців або навіть років. Це ускладнює своєчасну діагностику та втручання. Дослідження також показують, що наявність ПТСР підвищує ризик розвитку коморбідних розладів, таких як депресія та тривожні розлади. ПТСР є однією з найбільш поширених реакцій на тривалі бойові дії. Основні симптоми включають:

- флешбеки та нав'язливі спогади;
- безсоння та кошмари;
- підвищену збуджуваність – надмірну реакцію на подразники;
- емоційне оніміння та відчуження, уникнення;
- дратівливість і вибухи гніву.

Дослідження, що здійснено Українським науково-практичним центром психіатрії та психології війни (2023), підкреслює, що більшість ветеранів із ПТСР потребують тривалої психотерапевтичної підтримки для полегшення симптомів та покращення якості життя.

Депресивні та тривожні розлади також є поширеними серед екскомбатантів через глибокі зміни у їхньому житті після демобілізації. Відповідно до результатів дослідження Національного інституту психіатрії України (2023) близько 40% ветеранів після повернення додому відчувають симптоми депресії, причинами якої є:

- втрата військової ролі та ідентичності, втрата сенсу життя та мети;
- невизначеність щодо майбутнього;
- тривожність щодо безпеки;
- соціальна ізоляція.

Симптоми депресії включають постійне почуття безнадійності, знижену мотивацію, апатію, зниження енергії та здатності до виконання повсякденних завдань. Це ускладнюється високим ризиком суїцидальних ідей, які зустрічаються у значної частини ветеранів. За даними ВООЗ, ветерани мають вищий ризик суїциду порівняно з загальним населенням.

Бойовий стрес і травматичні події призводять до значних змін у мозку, які можна виявити за допомогою сучасних методів нейровізуалізації (МРТ та КТ): гіперактивність амігдали, зменшення гіпокампа, порушення функцій префронтальної кори. Ці нейробиологічні зміни, що призводять до виникнення особливостей **нейропсихологічного характеру**, є важливою складовою розробки ефективних методів психотерапевтичної допомоги для ветеранів.

Психосоціальні аспекти психоемоційного стану ветеранів. Не менш важливими є психосоціальні фактори, що впливають на емоційний стан екскомбатантів. Однією з основних проблем є соціальна ізоляція. Ветерани часто відчують себе відокремленими від суспільства, що не розуміє їхнього досвіду. Такий розрив між ветеранами та цивільним населенням може призводити до відчуження та поглиблення психологічних проблем. Соціальна підтримка з боку родини є ключовим фактором успішної реінтеграції військовослужбовців.

Дослідження також вказують на **економічні труднощі**, з якими стикаються ветерани після демобілізації. Безробіття є одним із головних факторів, що викликає депресію та тривожні розлади серед військовослужбовців, які не можуть знайти себе в цивільному житті.

Сучасні психотерапевтичні підходи до реабілітації.

Психологічна підтримка ветеранів має бути комплексною та включати як індивідуальні, так і групові методи терапії. Серед найбільш ефективних підходів можна виокремити:

- когнітивно-поведінкову терапію (КПТ);
- EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing);
- групову терапію.

Ці методи спрямовані не лише на полегшення симптомів ПТСР, але й на формування позитивної мотивації до адаптації та активної участі у соціальному житті.

Заключні рекомендації: для полегшення процесу реінтеграції ветеранів необхідно:

- розширювати доступ до психотерапевтичної допомоги, зокрема через створення спеціалізованих центрів підтримки для ветеранів;
- провести інформаційні кампанії для подолання стигматизації психічних розладів;
- залучати ветеранів до програм самодопомоги та бізнес-ініціатив, що допоможуть їм знайти нове місце в суспільстві;
- надавати психологічну підтримку не лише самим ветеранам, але й їхнім сім'ям для зменшення соціальних конфліктів.

Висновки: бар'єри, з якими стикаються військовослужбовці після повернення до цивільного життя, є серйозною перешкодою для їхньої успішної адаптації і потребують детального вивчення **соціоадаптаційних труднощів** з метою створення технології їхнього виявлення і подолання. Посттравматичний стресовий розлад, депресія, соціальна ізоляція та економічні виклики ускладнюють процес реінтеграції. Для покращення ситуації необхідно поєднувати психотерапевтичну допомогу з підтримкою на державному рівні, а також активніше залучати ветеранів до суспільного життя.

Список використаних джерел:

1. Комар З. Психологічна стійкість воїна : підручник для військових психологів. Київ, 2017. 185 с.
2. Львовчкіна А.М. Основи екологічної психології: навчальний посібник / А.М. Львовчкіна. К.: МАУП, 2004. – 136 с.
3. Львовчкіна А. М. Психологічні проблеми ресоціалізації воїнів АТО. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 12-13 лютого 2016 року «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи» с. 72-76
4. Семенова Ю. С. Психотравма (психологічна травма): дискусійні питання медицини і психології. Український науково-медичний молодіжний журнал. 2011. № 3. С. 50–56.
5. Сурмяк Ю., Кудрик Л. Соціально-психологічна допомога учасникам бойових дій у подоланні посттравматичного стресового розладу. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2015. № 3. С. 123–134.

Аркадьєва Ольга Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

**ПИСЬМО: ВИВЧЕННЯ І ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Труднощі в оволодінні писемним мовленням (читанням та письмом) завжди йдуть поруч. Наявність у школярів із особливими мовленнєвими потребами труднощів в оволодінні писемним мовленням спричиняють бар'єри у навчанні та перешкоджають оволодінню програмовим матеріалом, що негативно впливає на успішність учнів. Помилки як на письмі так і в читанні можуть носити випадковий та постійний характер. Якщо в першому випадку це наслідок випадкового збою в ланках, що забезпечують процес читання та письма і носять не стійкий характер. В іншому випадку йде мова про помилки, які повторюються на регулярній основі, тоді можемо стверджувати, що наявна дисграфія. Цей розлад писемного мовлення посідає важливе місце в галузі спеціальної освіти, оскільки рання діагностика та втручання можуть значно полегшити процес навчання для дітей з цими труднощами.

Дисграфія — це стійка неспроможність оволодіти навичками письма за графічними правилами (керуючись фонетичним принципом), незважаючи на достатній рівень інтелектуального і мовленнєвого розвитку і відсутності грубих порушень зору та слуху.

Проблему дисграфії успішно вивчають вітчизняні науковці та практики (Данілавичюте Е., Чередніченко Н., Ільяна В., Аркадьєва О., Костюк Л., Стороженко Н., Костенко Т., Зубар О. А також закордонні колеги-науковці Джудіт Р. Гудман (Judith R. Goodman), Сюзанна Е. Кейн (Susanna E. Cain), Гаррі Шерман (Harry Sherman), Розалінд Фрід (Rosalind Fried), Томас Д. Кузьма (Thomas D. Kuzma).

Природа походження дисграфій складна, яка включає в себе недорозвиток або несформованість певних процесів, що забезпечують процес

письма. Тому спрямованість корекційної роботи має базуватися на принципах психолінгвосинергетичного підходу, а саме уточнення та встановлення причин і механізмів, які спричинили даний збій. Використовуючи збережені механізми потрібно синергетично скоригувати процес письма.

Підґрунтям читання та письма є достатній рівень розвитку:

- усного мовлення (розвиток усіх сторін мовлення: фонетико-фонематичної, граматичної, лексичної та зв'язного мовлення);
- психічних функцій і операцій, що забезпечують навичку письма (зорове та слухове сприймання, увага, пам'ять та контроль, зорово-просторова орієнтація, сукцесивні та симультанні синтези);
- рухової сфери (графомоторної функції, дрібної моторики рук);
- емоційно-вольової сфери (сформованості загальної поведінки, регуляції, саморегуляції, контролю за діями, мотивів поведінки).

Про наявність дисграфії в учнів з особливими мовленнєвими потребами свідчать стійкі помилки на письмі: змішування букв (графем), котрі відрізняються за тонкими диференційними ознаками (м'якості-твердості, дзвінкості-глухості; звуків, схожих за способом та місцем творення); пропуски голосних і приголосних звуків; складів; уподібнення графем та складів (повторення графем чи складів в одному слові); перестановка звуків або складів у словах; додавання зайвих графем чи складів до слів; заміни графічно схожих літер (в-з, к-ж та ін.); дзеркальність зображення графем; неправильна реалізація флексій (узгодження закінчень в словах).

Помилки при дисграфії є стійкими і можуть зустрічатися у різній кількості і при цьому мати кілька механізмів порушення. Виділяють 3 основні механізми виникнення помилок: **акустико-артикуляційний** (порушення фонематичних процесів, змішування опозиційних приголосних за акустико-артикуляційними ознаками ([б]-[п], [д]-[т], [с]-[з], [ш]-[с], [т]-[т'], [л]-[л'] та ін.), **моторний або кінетичний** (порушення графомоторної функції), **оптичний** (порушення зорових функцій та операцій і зорово-просторових уявлень). Труднощі, які виникають при дисграфії можуть існувати як ізольовано, так і

супроводжувати первинні порушеннями мовлення.

Логопедична робота з подолання дисграфії включає 3 етапи. Перший – діагностичний: виявлення труднощів письма або схильність до нього; визначення недостатньо зрілих функцій і операцій, що забезпечують процес письма. Другий – корекційно-розвитковий етап, спрямований на подолання труднощів, що спричинили дисграфію. Останній, заключний етап – контрольний: перевірка знань та вмінь учнів. Важливо сформулювати всі передумови в оволодінні навичкою письма. На кожному етапі роботи використовуються такий популярний метод корекційно-розвиткової роботи як різні види диктантів. А саме: графічні, попереджувальні, словникові, вибірккові, творчі, вільні та контрольні диктанти. В залежності від виду дисграфії та механізму порушення обирають той вид роботи, який буде найбільш ефективним.

Все більшої популярності набирає використання сучасних технологій в роботі з дітьми особливими мовленнєвими потребами, що розширює і дає більше шляхів подолання труднощів при дисграфії, а саме: використання спеціальних програм і додатків, які допомагають дітям тренувати навички письма. Застосування електронних пристроїв для диктування тексту або використання клавіатури для обходження бар'єрів, що створюються в процесі оволодіння письмом.

Попри все потрібно шукати індивідуальні шляхи та підходити для подолання дисграфій та труднощів, що виникають в дітей при оволодінні письмом.

Література

1. Аркадьєва О.О. «Корекція Дисграфій» [Електронний ресурс] / Л.І. Трофименко, В.М. Ільяна, З.С. Пригода, Г.В. Грибань, О.О. Аркадьєва // Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (відповідальна за випуск Трофименко Л.І.) – (Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (№ 1148 від 26.09.2016р.) <http://mon.gov.ua/>

2. Бондаренко М. Збірник логопедичних диктантів / М. Бондаренко. — К.: «Вид.група «Шкільний світ», 2015. — 104 с. — (Бібліотека «Шкільного

світу»).

3. Блінова Г. Й., Пічугіна Т. В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. – К.: «Благовіст», 2004.

4. Дяченко К. Г. Інновації в корекції писемного мовлення молодших школярів. – Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2013. – 320 с.: іл.

5. Мамот Т. Л. Корекція дисграфій: методичні рекомендації. – Тернопіль: Навчальна книга. — Богдан, 2015. – 16 с.

Бабяк Ольга Олексіївна,

канд. псих. Наук, ст. д.,

завідувачка відділу психолого-педагогічного супроводу

дітей з особливими потребами

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,

м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному суспільстві зростає усвідомлення важливості емоційного інтелекту як необхідного елемента для формування гармонійної та соціально адаптованої особистості.

Для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) емоційний розвиток є критично важливим, оскільки він впливає на їхню здатність інтегруватися в суспільство, підтримувати міжособистісні стосунки та адаптуватися до соціального середовища.

Проблематика емоційного розвитку щодо дітей з особливими освітніми потребами частково розглядалася українськими та зарубіжними науковцями (О. Бабяк, Т. Вісковатова, А. Душка, І Недозим, О. Заширинська, Г. Фадіна, та ін.). У висновках досліджень окреслені небажані тенденції, що спостерігаються в розвитку емоційної сфери таких дітей, а саме: підвищення фрустрації, емоційної напруги, депресивності, ситуативності поведінки, нестійкості, нестабільності емоційних проявів, розладу адекватності емоційного реагування тощо. Проте, не зважаючи на багато розв'язаних проблем, питання розвитку емоційного інтелекту цих дітей залишається не вирішеним. [2]

Варто зауважити, що емоційний інтелект включає в себе вміння

розпізнавати, розуміти, виражати і регулювати свої емоції, а також емпатію та здатність взаємодіяти з емоціями інших. [4].

В своїх працях Bar-On, R. Вказує на те, що ЕІ є основоположним елементом для психічного розвитку особистості, оскільки емоційна компетентність сприяє кращій самооцінці, управлінню стресом і здатності до позитивної соціальної взаємодії. [3].

Зауважимо, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто стикаються з труднощами в розумінні своїх емоцій та емоцій оточуючих, що може призводити до проблем у соціальних взаємодіях.

Офіційно діагностовані порушення можуть супроводжуватися низьким рівнем функціонування пізнавальних процесів, відхиленнями в поведінці та дезадаптацією в освітньому та соціальному середовищі.

Вивчення емоційного розвитку дітей з ООП є новим сегментом у дослідженні емоційного інтелекту особистості.

Наукові дослідження показують, що активна робота над розвитком емоційної компетентності може позитивно вплинути на загальний розвиток дітей, допомагаючи їм покращувати свої соціальні навички та адаптуватися до різних ситуацій. [1]

Включення спеціалізованих програм, що спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, у навчальні заклади може стати важливим елементом підтримки дітей з ООП.

Використання ігор, рольових вправ, арт-терапії, а також інтерактивних технологій може підвищити зацікавленість дітей та їхню активність у процесі навчання.

Вчителі, вихователі, батьки та інші дорослі повинні активно підтримувати розвиток емоційної компетентності у дітей, демонструючи емоційну відкритість і готовність до спілкування.

Позитивний зворотний зв'язок та емоційна підтримка з боку дорослих можуть сприяти підвищенню впевненості дітей у собі.

Співпраця між фахівцями (психологами, педагогами, соціальними

працівниками) може забезпечити комплексний підхід до формування емоційного інтелекту у дітей з ООП.

Важливу роль відіграють групові заняття, де діти можуть обмінюватися досвідом та емоціями, також сприяють розвитку їх соціальних навичок.

Формування емоційного інтелекту та емоційної компетентності у дітей, в тому числі з особливими освітніми потребами, є необхідною умовою для їхнього психічного розвитку та соціальної адаптації.

Системний підхід до навчання та підтримки дітей з ООП може суттєво покращити їхнє емоційне благополуччя та допомогти в подоланні соціальних бар'єрів.

Список використаних джерел

1. Борщевська Г. Воля та емоції у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку: теоретико-методологічний аспект. Харків: Вид-во Інституту технологій та виробництва, 2017. 179 с.
2. Бреус Ю.В. Феномен емоційного досвіду в структурі емоційного інтелекту. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2014. № 1. С. 127–134.
3. Davies, M. (1998). Emotional intelligence: In search of elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989–1015.
4. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 363–388.

Балинська М. В.

аспірантка відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНЕЗИ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Рівень тривожності в сучасних кризових умовах, зумовлених стресогенними чинниками, зокрема воєнними діями на території нашої

Держави, стає одним з визначальних чинників у становленні особистості. Сучасні діти вимушені пристосовуватись до умов, що змінюються, долати певні труднощі та адаптуватися нового соціального та безпекового середовища. Невизначеність та непередбачуваність майбутнього може викликати у свою чергу стан емоційної напруженості та підвищення рівня тривожності.

У зазначеному контексті на особливу увагу заслуговує підлітковий етап онтогенезу, оскільки він є важливим періодом становлення особистості. Адже він є певним перехідним періодом від дитинства до дорослості, під час якого формуються важливі психологічні новоутворення, форми поведінки, особливості емоційних реакцій, самовідношення та характер взаємодії із оточуючими. Підлітковий вік характеризується наявністю труднощів, переживань та кризових періодів. Вищезазначене може визначати підлітковий вік як період виникнення почуття тривожності та психологічного дискомфорту.

У дослідженні проблеми тривожності підлітків особливої уваги потребують діти даної вікової категорії, які мають особливі освітні потреби, зокрема тяжкі порушення мовлення (далі ТПМ). З однієї сторони наявність мовленнєвих порушень може прокувати виникнення та посилення тривожності, а з іншої – відчуття тривоги, емоційного дискомфорту та невпевненості може посилювати труднощі мовлення та комунікації підлітків. В даному аспекті важливо враховувати важливу характеристику даного вікового періоду, яка полягає у тому, що спілкування для підлітків набуває особливого значення та є ведучою діяльністю.

Актуальність даного питання посилюється тим, що ситуація у нашій країні, воєнні дії можуть стати стресогенними факторами, що мають вплив на всіх людей, особливо на психіку таких дітей, які мають особливі освітні потреби. Це у свою чергу може викликати або посилювати прояви тривоги та тривожності. Що зумовлює актуальність та важливість дослідження особливостей генези виявів тривожності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових ситуацій.

Метою публікації є теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми

тривожності у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення та аналіз особливості генези тривожності у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових викликів сучасності.

Аналіз наукової літератури показав, що дослідження тривожності завжди займало важливе місце серед наукових пошуків. Загалом тривожність є психічним станом, під час якого відчувається емоційна напруга, хвилювання, душевний дискомфорт, відчуття вразливості та невизначеності [3].

Тривожність є однією з базових емоційних реакцій, яка супроводжується психологічною та фізіологічною симптоматикою. З точки зору психології тривожність є емоційною реакцією на небезпеку, якій притаманна невизначеність, відчуття безпомічності та страх перед тим, що невідоме. Таким чином можна відмітити, що тривожність не має чітко визначеного предмету. З біологічної точки зору тривожність є реактивним станом і має ряд фізіологічних проявів таких, як пришвидшене серцебиття, поверхнєве дихання, тремтіння, відчуття слабкості, тощо.

Важливими для особистості є навички долати життєві труднощі для того, щоб адаптуватися до нових умов, виконувати свою діяльність та взаємодіяти із оточуючими. Загалом життя без тривожності, повної її відсутності важко уявити. В певній мірі тривожність притаманна кожній людині. Більше того, оптимальний рівень тривоги забезпечує успішну адаптацію до умов реальної дійсності. Це проявляється в тому, що людині важливо те, чим вона займається, проте ця тривога не заважає виконувати їй повсякденні завдання і не завдає постійного відчуття дискомфорту. Якщо ж людині властивий надмірно високий рівень тривоги, то це може проявлятися в дезорганізованій поведінці, тривалих негативних емоціях та переживанні травмуючої ситуації.

Питання про природні передумови особистісної тривожності надзвичайно складне. Причини особистісної тривожності можна розглянути на декількох рівнях: соціальному, психологічному та психофізіологічному. Перший соціальний рівень включає в себе певні соціальні проблеми, труднощі у спілкуванні, комунікації та соціальній взаємодії. На психологічному рівні

особистісна тривожність пов'язана із самооцінкою, сприйняттям себе. На третьому психофізіологічному рівні особистісна тривожність зумовлюється чинниками, що пов'язані з особливостями функціонування центральної нервової системи [5].

Загалом необхідно відмітити, що тривожність є притаманною підлітковому віку. Як стійка особистісна риса тривожність формується саме в підлітковому віці. Саме це зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів профілактики та подолання тривожності у підлітків. Провідною діяльністю в підлітковому віці є спілкування.

Саме в підлітковому віці особливого значення набуває міжособистісне спілкування, виняткового значення набуває спілкування саме з однолітками, які стають референтною групою для підлітків. Спілкуючись з однолітками, підлітки здобувають необхідні знання про життя. Для підлітків дуже важлива думка групи, до якої вони належать. Саме перебування в певній групі додає йому додаткової впевненості. Ізоляція підлітків від груп, що може посилюватись під час кризових часів суспільства, зміни місця проживання та кола спілкування, переходу до дистанційної форми навчання, може призвести до зростання відчуття тривоги.

Окремої уваги у межах дослідження генези тривожності потребують підлітки з особливими освітніми потребами, зокрема тяжкими порушеннями мовлення. Окрім комунікативних бар'єрів у дітей з порушеннями мовлення виникають інші психічні наслідки, специфічні особливості емоційно-вольової, мотиваційної, особистісної сфери, які ускладнюють взаємодію, спілкування та процес адаптації [4].

За даними дослідження, що описано в роботі Annabel Burnley (2023), діти, які мають порушення розвитку мови відчують у шість разів вищий рівень тривожності та вдвічі вищий рівень депресії, ніж у їхніх однолітків із нормотиповим розвитком, а також мають нижчу самооцінку та підвищені труднощі у спілкуванні з однолітками. Саме тому розуміння генези та особливостей проявів розладів розвитку с особистості, зокрема тривожності, у

дітей із тяжкими порушеннями мовлення є ключовим для розробки програм психолого-педагогічної підтримки, спрямованих на запобігання ескалації цих розладів [1].

Для категорії дітей із тяжкими порушеннями мовлення тривожність може бути як фактором, що виникає саме на фоні мовленнєвих труднощів, і з'являтися чи підвищуватися внаслідок труднощів у спілкуванні, взаєморозумінні, відчуття своєї відмінності від інших (що актуально в підлітковому віці). При цьому тривожність в свою чергу може і посилювати прояви мовленнєвих труднощів. Діти з ТПМ із вираженою тривожністю можуть уникати контакту та спілкування, очікуючи ситуацію невдачі від процесу комунікації та взаємодії з оточуючими.

Важливим аспектом дослідження генези тривожності є особливості сучасного суспільства, об'єктивної реальності, в якій живуть та розвиваються підлітки. Поширеність та інтенсивність тривожної симптоматики залежить також від періоду, під час якого відбуватиметься експериментальне дослідження. Адже кризові часи (війни, соціальні й економічні кризи, природні лиха, техногенні катастрофи) загострюють багато порушень психічного та соматичного здоров'я, передусім це стосується саме тривоги [2].

Виходячи із вищезазначеного, можемо зробити висновок про те, що рівень тривожності є одним із визначальних чинників у становленні особистості. Це зумовлено зростанням стресогенних чинників, що пронизують нашу сучасність. Стан емоційного напруження та підвищення тривожності викликає необхідність пристосовуватися до умов, що змінюються, необхідність долати труднощі та адаптуватися до нового соціального та безпекового середовища.

Перспективи майбутніх наукових студій будуть мати стосунок до створення структурної моделі дослідження рівня тривожності у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, розкриття особливих освітніх потреб (труднощів) та необхідної підтримки для даної категорії учасників освітнього процесу.

Список літературних джерел

1. Burnley, A., St Clair, M., Bedford, R., Wren, Y. and Dack, C. Understanding the prevalence and manifestation of anxiety and other socio-emotional and behavioural difficulties in children with Developmental Language Disorder. *Journal of Neurodevelopmental Disorders* 2023. 15 (17).
2. Алексіна Н., Герасименко О., Лавриненко Д., Савченко О. Українська адаптація шкали для оцінки генералізованого тривожного розладу GAD-7: досвід діагностики в умовах воєнного стану. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2024. Вип. 11. С. 77–103.
3. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
4. Якимчук Г.В. Особливості психічного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Габітус*. 2020. Вип. 20. С. 176 –182.
5. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема, *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 165–170.

Баул Наталія Анатоліївна,
практичний психолог I категорії,
Комунальний заклад «ХСШ №5»
Харківської обласної ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Важливою умовою ефективного здійснення **психолого-педагогічного супроводу** навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в умовах військового стану є спільна, взаємоузгоджена діяльність адміністрації, педагогів, батьків та вихованців за для гармонійного розвитку кожної особистості.

Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами необхідно розглядати як діяльність психологічної служби, спрямовану на створення комплексної системи психологічних умов, що забезпечують успішне перебування кожної дитини в конкретному освітньому середовищі.

В умовах повномасштабного російського військового вторгнення в Україну до вже звичних запитів щодо труднощів у навчанні, адаптації дитини до нового колективу, негативних проявів у поведінці дітей, допомоги в

професійному самовизначенні тощо додалися звернення щодо психологічної підтримки учасників освітнього процесу в умовах війни: переживання втрати близьких, втрата домівки, переживання горя, підтримка внутрішньо-переміщених осіб (ВПО).

Війна погіршила умови роботи педагогічних працівників. Освітній процес вимушено проводити дистанційно в умовах загроз воєнного часу.

Ключовими викликами освітнього процесу в умовах війни педагоги називають нестабільні умови навчання, зниження мотивації та нестабільний психоемоційний стан учнів/учениць та вчителів.

Хочемо зазначити про високий рівень довіри серед педагогів, батьків, дітей та учнів, що дає змогу «дійти до кожного» учасника освітнього процесу, навіть, у віддалених населених пунктах.

Вагомого значення набуває створення психологічно комфортного середовища у закладах освіти надання своєчасної підтримки педагогічним працівникам, здобувачам освіти, зокрема учням з особливими освітніми потребами та залучення батьків до освітнього процесу.

Психологічна служба закладу освіти працює за такими напрямками діяльності:

- Діагностика
- Корекція
- Профілактика
- Консультування
- Просвіта

Психологічна діагностика дає можливість отримати необхідну інформацію про особистість вихованця, про динаміку його розвитку, потенціальні можливості й потреби, дозволяє визначити зону актуального розвитку, орієнтуватися на зону найближчого розвитку дитини. За результатами обстеження розробляються рекомендації батькам та педагогам щодо оптимізації освітнього процесу.

У межах корекції та профілактики негативних проявів застосовуються

такі методи: як бесіда з використанням асоціативних карток, арт-методи (малювання фарбами, малювання сіллю, притчі та казки (які дають змогу дитині осмислити свої труднощі через порівняння себе з героями твору), кінотренінг.

На кожному занятті використовуються стабілізаційні вправи – це дихальні техніки та вправи на «Заземлення».

Коли щось «збило з ніг» і втрачаєш спокій, заземлення надасть можливість повернути рівновагу, відчуті опору, стійкість. Той, хто добре скоординований, пов'язаний із землею, бачить і чує, той не оступиться і не втратить напрямку. Вправа «Заземлення» допомагає усвідомити себе тут і зараз.

Як це зробити? Покрокова інструкція:

1. Зайняти положення стоячи.
2. Зробити глибокий вдих і трохи повільніший видих.
3. Відчуй вагу власного тіла. Відстежити, які частини тіла важчі? Як відчуваються свої м'язи?
4. Можна «послухати» ногами землю (підлогу). Відстежити, що відчуваєш? Зрозуміти, що заважає чи допомагає?
5. Можна уявити, що ноги – це коріння, які сягають глибоко в землю, які проростають глибше і глибше. Можна «подихати» через ноги. Вдих – видих.
6. Можна уявити, як збираєш з глибин землі усю потрібну енергію у своєму центрі.
7. Вправа завершується глибоким вдихом та видихом.

Вправа для стабілізації «5-4-3-2-1»

1. Необхідно роздивитися навколо себе та знайти очима **5** предметів та назвати їх.
2. Доторкнутися рукою та відчуті **4** різних поверхні. Назвати, який предмет на дотик?
3. Відчуті **3** різних запахи. Назвати їх.
4. Визначити **2** смаки. Назвати, що відчули на смак. (Можна випити води та спробувати відчути її смак).

5. Необхідно прислухатись до себе, спробувати назвіати почуття та який настрій після виконання вправи.

Війна — це марафон, дистанція якого нам невідома. Необхідно інвестувати ресурси у те, що допоможе його пройти з найменшими втратами.

Плакаємо індивідуальну та колективну стійкість. Це — основа Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» — за ініціативою першої леді Олени Зеленської, яка успішно впроваджується у закладі освіти. Програма спрямована на психосоціальну підтримку та розвиток культури піклування про ментальне здоров'я.

Останніми роками визнано поширення в освітній практиці такого явища, як шкільний булінг – це насильство, здійснюване дітьми одне до одного. Булінг також визначається як утиск, дискримінація, цькування.

З метою профілактики, запобігання жорстокого ставлення з боку дитини (або групи дітей) до іншої дитини, психологічною службою закладу освіти здійснюється виховна й роз'яснювальна робота. Розглядаються питання щодо булінгу, його структури, типові риси жертв цього явища, і найголовніше – як захистити себе. Розглядається питання відповідальності за вчинення насильства. У вересні 2024 року до проведення заходів долучилися працівники патрульної поліції та громадської організації «Грін-Ландія».

Для успішного здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах військового стану у закладі освіти активно впроваджується такі тренінгові програми:

«Дорослішай на здоров'я» - це проект, спрямований на популяризацію здорового способу життя серед підлітків і молоді та збереження репродуктивного здоров'я, як важливої складової успішного дорослого життя, формування відповідального ставлення та мотивації до збереження сімейних цінностей, закладання основ відповідального батьківства.

«Сприяння просвітницькій роботі “рівний-рівному серед молоді України» - спрямована на формування відповідального ставлення до свого здоров'я у підлітків та молоді, оскільки саме в цьому віці відбувається

засвоєння певних норм і зразків поведінки, накопичення відповідних знань і вмінь, усвідомлення особистісних потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтацій. Складається з декількох модулів, а саме:

- «Спілкуємось та діємо»;
- «Знаємо та реалізуємо свої права»;
- «Прояви турботу та обачливість».

«Навички кризового консультивання та розвитку психосоціальної стійкості до стресу у школярів».

Антибулінгова програма «Дружній простір» - «Як Ти?». Уроки з психології для школярів (10-14 років) 5-8 класи, що спрямовані на профілактику булінгу й підвищення проінформованості учнів про власний психологічний стан.

«Особиста гідність. Безпека життя. Громадська позиція».

Особливістю цієї програми є сприяння:

- самопізнанню, самореалізації, самоствердженню і самовдосконаленню особистості;
- розвитку навичок відповідальної і водночас безпечної поведінки, умінь адекватного прийняття рішень у різноманітних, у т. ч. складних, життєвих ситуаціях;
- визначенню та формуванню громадянської позиції особистості.

Щорічно, 21 листопада у закладі освіти проводиться День Гідності та Свободи. На заняттях переглядаються відеозвернення, присвячені цьому дню. На лекції «Що таке гідність. Основні принципи. Концепція Всесвітнього Дня Гідності» здобувачами освіти обговорюють «Що ж це таке - гідна поведінка?», діляться прикладами з власного досвіду. Щороку діти пишуть листа самому собі на тему «Моя мрія та що я можу зробити для здійснення своєї мрії у наступному році».

Психологічною службою з учнями/ученицями та їх батьками проводяться тренінги з інформування населення про ризики, пов'язані з мінами та вибухонебезпечними залишками війни (ІНМР) за матеріалами

Представництва Датської Ради у справах біженців в Україні (ДРБ).

Психологічна служба та педагоги закладу освіти в умовах військового стану тримають постійний зв'язок з учнями/ученицями та їх батьками. Надають поради та рекомендації батькам щодо навчання дітей.

Щоб навчання дитини з особливими освітніми потребами у дистанційному форматі в умовах військового стану проходило якомога продуктивніше, важливо усвідомлювати, що це складний, довготривалий процес, який передбачає злагоджену роботу вчителя-дефектолога і батьків, які в свою чергу повинні мати терпіння та вміння розуміти свою дитину. Дуже важливо створювати таке середовище для дитини, де будуть розвиватися її самооцінка, впевненість у власних силах.

Пам'ятайтемо, що дитина з особливими освітніми потребами потребує постійної уваги та підтримки, похвали за кожний її успіх, навіть за незначний, необхідно спонукати дитину до нових спроб і звершень!

Можна вважати, що у закладі освіти наявне середовище для комплексної психологічної та соціально-педагогічної роботи з сім'єю.

Література:

1. Закон України «Про освіту» 3 2145-VIII// Відомості Верховної Ради України від 05.09.2017.
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 03.09.2024 №6/679-24 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами у 2024/2025 навчальному році»
3. Варнак Б. М., Коломієць В. П., Талалаєв К. О. Модуль «Прояви турботу та обачливість»: Навч.-метод. посібник. – К.: Навчальна книга, 2002.
4. Зимивець Н. В., Лещук Н. О., Авельцева та ін. Методики освіти «рівний-рівному»: Навч.-метод. посібник. – К.: Навчальна книга, 2002.
5. Квітка Я.М., Константінов С. Ф., Ковганич Г. Г., Денисова О. І. Знаємо та реалізуємо свої права: Навч.-метод. посібник. – К.: Навчальна книга, 2002.
6. Лещук Н. О. Дорослішай на здоров'я : навч.-метод посіб /Н. О Лещук, Ж. В. Сивич, О. А.Голоцван. – К., 2102.
7. https://www.schoolife.org.ua/navchalno-metodychnyj-posibnyk-yak-ty-uroky-z-psyhologiyi-dlya-shkolyariv-10-14-rokiv/?fbclid=IwY2xjawExrslleHRuA2FlbQIxMQABHTi_F-ywgJ6fErThAV28ku3U-ZlOqiFm0vVSzpCTjd8-2l0bFNxNUovVyg_aem_dFgx2jEhcANPcUYKxurQtA

8. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pozashkilna/Osobysta-gidnist_PTNZ.pdf

Біланова Ольга,
вчитель жестової мови
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради»
olgabilanova75@gmail.com

ВЧИТЕЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Висвітлення проблематики професійної компетентності ґрунтується на: вивченні літератури (Г. Воробель, 2022, Н. Каменська, 2007, С. Кульбіда, 2021; Н. Іванюшева, 2021, А. Садова, 2018, І. Чепчина, 2008 та ін.) власному спостереженні при перебуванні у чуючому і глухому світах (понад сорок років), практики професійного зростання від вихователя до вчителя жестової мови (понад 20 років) у спеціальній школі м. Кривого Рогу, в якому маю честь не лише зараз працювати, а здобувати освіту. Моїм професійним девізом вчительки жестової мови є *«Жестова мова – це мова душі, зануреної у світ тиші, а кредо - «Я все можу! Єдине, чого я не вмію робити – це чути!»* - відомий вислів глухої американської акторки Марлі Метлін.

Здобувши фах сурдопедагогічної спеціальності у НПУ імені М.П.Драгоманова, у рідній спеціальній школі я маю честь вести, як носій жестової мови і сурдопедагог навчальний предмет «Українська жестова мова» (УЖМ), який введено в інваріантну складову навчальних планів для глухих і зі зниженим слухом здобувачів з 2009 року.

Як всім відомо, що кожна дитина з порушеннями слуху, має право на двомовність, тобто на білігвальність і жестовий двомовний підхід забезпечує не просто вивчення двох мов (української жестової і української), а й викладання навчальних предметів в двомовному режимі в умовах НУШ [1-3].

Якісне проведення уроку УЖМ з обранням відповідного типу уроку, використанням різноманітних форм, особливостей етапів (актуалізації, подачі

нового матеріалу, засвоєння, закріплення тощо) вимагає опанування системою фахових компетентностей:

1. Досконале володіння УЖМ (не нижче достатнього рівня).
2. Зростання професійного рівня (майстер-класи, обмін досвідом, семінари, курси для підвищення кваліфікації).
3. Креативність (здібність виробляти нові ідеї).
4. Сучасний підхід до уроків з вимогами НУШ.
5. Педагогіка партнерства (організація навчання має будуватися на основі є спілкування, взаємодія та співпраця між вчителем, учнем/ученицею та батьками (підкреслюю неоціненну важливість родинного виховання, як найпершої ланки розвитку дитини та становлення її як особистості).
6. Завідування кабінетом УЖМ, який повинен бути оснащений сучасними технічними засобами, тематичною картотекою дидактичних та навчально-методичних матеріалів, навчально-наочних, візуальних посібників, навчального обладнання, розподілених за темами та розділами навчальних програм з УЖМ [4].

Програма «Українська жестова мова» охоплює чотири (комунікативна, мовна, мовленнєва, соціокультурна) змістові компетентнісні лінії. Кожна з ліній є своєрідним важливим напрямом, має свою мету, завдання, полягає у виробленні в учнів з ПС на основі змістових компетентнісних ліній умінь і навичок вільно, комунікативно, виправдано користуватися засобами УЖМ – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності; в формуванні уявлень про культури надбання і традицій українців [5-6].

Таким чином календарне планування складається з розподілом годин на кожен розділ, підбором мовленнєвого матеріалу і видами робіт та ключовими і предметними компетентностями. (Рис.1-2.) Педагог розподіляє час на власний розсуд, беручи до уваги загальну кількість годин, відведену на вивчення предмету «Українська жестова мова» впродовж року, не порушуючи змісту навчального предмета.

«УКРАЇНЬКА ЖЕСТОВА МОВА» 5 клас (НУШ) Тематичний план на тиждень						
Параграф 1-УМ 2 і змістові компетенції ліній						
<p>Мова – знання про: УЖМ і УМ, як знакові комунікативні, інформаційні мовні системи, подібність, відмінність (порівняння, співставлення, аналіз, класифікація, визначення та ін.);</p> <p>Мовлення – володіння релативними, продуктивними (пасивними) навичками природного, калькованого жестового мовлення, словесного (словесного, писемного) мовлення;</p> <p>Комунікативна – володіння навичками монологічного, діалогічного мовлення, розвиток здатності застосовувати природне, кальковане жестове мовлення, словесне (словесне, писемне) мовлення, як засіб спілкування, відповідно з урахуванням теми (мети, завдань, ситуації, намірів і особливостей учасників комунікації);</p> <p>Соціокультурна – від ознайомлення до володіння а) знаннями про культуру, етичні правила, норми, особливості, традиції глухих спілкуючих і глухих спілкуючих, з застосуванням знаків під час спілкування з урахуванням соціокультурних умов комунікації; б) володіння знаннями усвідомленого переходу (перехрещення) між УЖМ і МЖМ, УЖМ і УМ, МЖМ і УМ під час спілкування.</p> <p>Всі чотири лінії пропонують перекладач (преса, зворотні) знаки, які окремо не виділені, але знаходяться в ілюстраціях та додатках до навчальних матеріалів.</p>						
№	Зміст програмного матеріалу	Кількість годин	Дата	Жестово-мовленнєвий матеріал	Предметні компетенції (об'єктивні результати навчання)	Наочність
1	Вступ. Навчальний курс української жестової мови (С КМ)	1	01.09	ІНФОРМАЦІЯ, РЕСУРС, ЖЕСТОВА МОВА, ГЛУХІСТЬ, СЛІДКОУЧУЮЧІСТЬ, ПЕРЕКЛАДАЧ ЖЕСТОВОЇ МОВИ.	УЧЕННЯ-УСПІХИ: – знає, що таке жестова мова як мовна система, форми мовлення – жестове природне, кальковане, словесне, усне, писемне; розуміє роль у житті глухих людей;	Таблички з новими словами, демонстраційні таблиці до тем, слайдова презентація
2	Узагальнюючий урок.	1	06.09	ЖЕСТОВЕ ПРИРОДНЕ МОВЛЕННЯ, ЖЕСТОВЕ КАЛЬКОВАНЕ МОВЛЕННЯ, УСНЕ МОВЛЕННЯ, СЛОВЕСНА МОВА, ПИСЬМОВЕ МОВЛЕННЯ, ДАКТИЛЬНЕ МОВЛЕННЯ.	– обирає форми мовлення і відповідні результати навчання.	Презентація
3	Інформаційний ресурс УЖМ, як комунікативної мовної системи.	2	08.09			Презентація
4	Форми мовлення.	2	13.09			Презентація

5	УЖМ (українська жестова мова) і СМ (словесна мова).	1	15.09	НАРОД, СКАРБ, ПОКОШННЯ, ВАГАТСТВО, НАЦІЯ, НАЦІОНАЛЬНИЙ КОСТЮМ.	поважає себе за здатність до спілкування з іншими; – володіє інформацією про ЖМ і СМ; знає ісл. мови; особливості сприйняття, продукування мовлення, спільне і відмінне;	знамениті українці
6	Українська мова – душа українського народу. Основні відомості про українців.	2	20.09		– повніше різницю між мовою та формами мовлення; – використовує форми мовлення відповідно до умов спілкування.	Таблички з новими словами, слайдова презентація, демонстраційні таблиці до тем.
7		2	22.09		– визначає всі компоненти у жесті; – визначає жести за його характеристикою; – добирає пари жестів, які впадають в один компонент (БАТОН-АВТОБУС, ХЛОПЧИК-ДИВЧИНКА, КИСЛИЙ-ОРЕЛ);	Інтернет-ресурси.
8	Дисциплінарна робота № 1 «Пізнамо світ української жестової мови»	1	27.09		– уривкомітворює власне мовлення завдань роботи із словниками та довідковими джерелами.	Тестові завдання
9	Кінематика. Будова жесту (10 год.)	1	29.09	КОНФІГУРАЦІЯ, ЛОКАЛІЗАЦІЯ, ХАРАКТЕР РУХУ, НАПРЯМ РУХУ, НЕМАЮТЬ АЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ.	– знає компоненти жесту (конфігурація, локалізація, характер і напрямок руху, неможливість компоненти), правильно називає і позначає.	Таблички з новими словами, слайдова презентація, демонстраційні таблиці до тем.
10	Кінетичні особливості жесту.	1	04.10	А – БАБУСЯ, СТАРИЙ, КАМІнь, ПАІНЬ.		
11	Конфігурації в УЖМ.	1	11.10	В – ДИВЧИНКА, ХЛОПЧИК, ВОДА, ЗАПІГТАТИ.		
12	Локалізації жестів.	2	06.10	5- ВІТЕР, МОРЕ, БЛИСК		
13	Характер та напрямок руху у жесті. Немануальний компонент.	1	13.10	І-ДУМАТИ, ВИГ'АДУВАТИ, ЧОЛОВІК.		
14	Прості жести.	1	18.10	Н-БЛИЗЬКО, ДАЛЕКО, ЗІМА, СЛИВА.		
15	Складні жести.	1	20.10	Ш-ДІДУСЬ, ТАЄМНИЦЯ, МОВЧАТИ, СМАЧНО.		

Календарне планування я склала таким чином: назва предмета і клас та кількість годин в тиждень; ключові компетентності УЖМ з урахуванням вимог НУШ; 1 колонка-нумерація годин тем; 2 колонка: розділ і теми; 3 колонка: кількість годин, відведена на кожен розділ або тему; 4 колонка: дата проведення уроку; 5 колонка: жестово-мовленнєвий матеріал (підбір мовленнєвого матеріалу здійснюю паралельно зі вчителями навчальних дисциплін, також з вчителями корекційних занять з метою кращого вивчення, засвоєння та закріплення важких в вивченні слова і проводяться заняття з підібраними словниками одночасно, що дає результат швидкого запам'ятовування понять); 6 колонка: предметні компетентності УЖМ; 7 колонка: наочність мається на увазі презентації, відеоролики, жестівники, таблички з новими словами тощо.

Воєнні дії на території України внесли свої корективи в усі сфери життєдіяльності країни, у тому числі й в освітній процес. У багатьох навчальних закладах, у тому числі і наша школа, освітній процес було призупинено, їхні учасники вимушені були залишити місце навчання, робоче місце, місце проживання, з березня 2022 року було відновлено освітнє навчання

в дистанційному форматі. Ефективність дистанційного навчання безпосередньо залежить від тих педагогів, хто веде роботу з учнями з ПС в Інтернет-просторі і якою мірою володіє жестовою мовою та передбачає наявність всіх притаманних очному навчанню атрибутів, таких як групові дискусії, колективне обговорення пройденого матеріалу, живе спілкування тощо. В освітньому процесі переважно застосовують такі платформи дистанційного навчання, як Zoom, Google meet, Google classroom.

Маючи досвід ведення онлайн уроків за період пандемії Covsd-19, зробила аналіз власного спостереження за 5-бальною системою оцінювання роботи дистанційного навчання у 2020-2022 роках і підвела підсумки, що є значні результати проведення он-лайн уроків і вивчення та засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти. (Рис. 1)

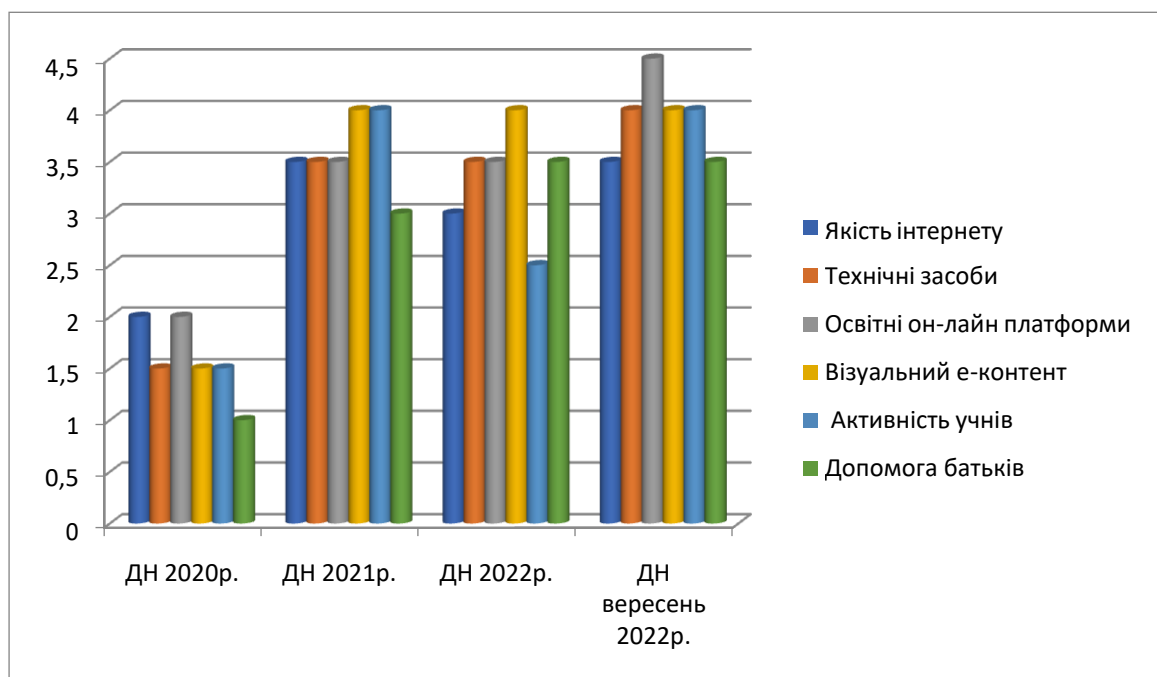


Рис. 1. Особливості дистанційного навчання вчителя жестової мови в умовах воєнного стану

1. Збільшення можливості використання технічних засобів для онлайн навчання.

2. Вибір та використання єдиної для всіх освітньої онлайн платформи: ZOOM або MEET для візуального ведення заняття та Goolge Classroom (Гугл клас) для завантаження та самостійного виконання завдань (презентації, відеоролики, конспекти).

3. Збільшення мотивації учнів на виконання тематичних робіт «Всеосвіта», «НаУрок» та інтерактивних вправ learningapps.org.

4. Збільшення активності учнів (адаптація та зменшення стресу в зв'язку з воєнним станом, виконання правил поведінки під час сигналу повітряної тривоги, вміння використання освітньої онлайн платформи).

Вивчення організації дистанційного навчання для учнів з порушеннями слуху [6-7] зумовило визначення проблем при викладанні предмету в умовах воєнного стану:

1. Незмога виходу в онлайн зв'язок та своєчасного виконання завдань у дітей, які виїхали за кордон через велике навчальне навантаження в закордонних школах.

2. Якість інтернету коливається за причиною великого перенавантаження, форс-мажорних обставинах тощо .

3. Часті повідомлення сигналів про повітряну тривогу.

Як ми всі знаємо, що підготовка кожного он-лайн уроку потребує ретельного підбору теми, мети, завдань, мовленнєвого матеріалу, ілюстрацій та часового регламенту. Для підвищення кращого розуміння змісту щодо виявлення, роз'яснення, інформування, уточнення жестикуляції і словника, закріпити і систематизувати вивчений матеріал рекомендую для вчителя УЖМ в дистанційному форматі скористатися такі пункти:

1. Відеоуроки з презентацією слайдів та з поясненням матеріалу нової теми не повинні перевищувати більш 5-7 хвилин.

2. Підбір мовленнєвого матеріалу повинен підібраний з урахуванням особливостей сприймання та закріплення понять та слів; менше складних слів і більш ілюстрацій та наочності.

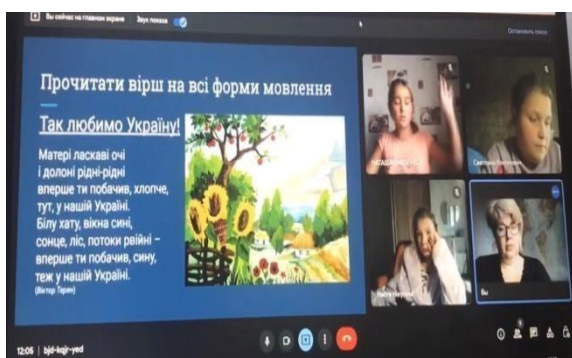
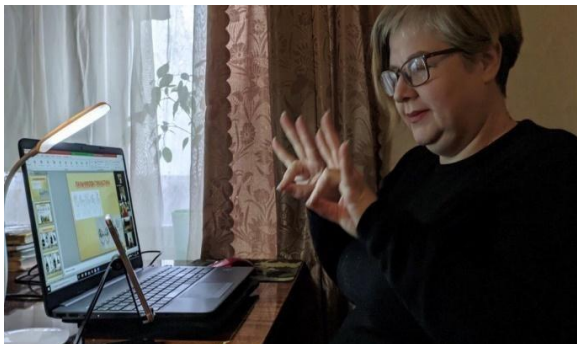
3. Кожен слайд презентації повинен мати однотонний вигляд і букви повинні чітко виділені або жовтого або чорного кольору, не дрібним шрифтом та містити тільки головне, добре б з малюнком.

4. Одяг вчителя бажано мати однотонний вигляд та темного кольору, ні в якому випадку яскравого кольору.

5. Не рекомендується вставляти багато тексту до слайду, погано сприймається весь текст, доцільно розбити на декілька абзаців. (Рис.4-5)



16. При візуальному веденні заняття в ZOOM або MEET потрібно зробити таким чином, щоб світло вікна або лампи повинно бути спрямовано на обличчя вчителя, теж ж саме вимагати від дітей для зручного та кращого бачення один одного (Рис.6-7).



Організуючи навчання за дистанційною формою для дітей з ПС, варто пам'ятати, що вони сприймають світ очима, і від правильного використання ЖМ та СМ, підбору навчального матеріалу та складу презентацій залежить і результат навчання.

Список використаних джерел

1. Кульбіда С.В. (2008). Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики). *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць*. Вип. 3. С. 26-33. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/1978/>

2. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с. ISBN 978-966-999-221-5

Ткаченко К.О., Кульбіда С.В. (2013). Організаційно-методичні умови діяльності кабінету УЖМ у загальноосвітніх спеціальних закладах для нечуючих учнів : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : зб. *Наук. праць : Вип. 4*. Частина 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. – 72 – 84.

3. Біланова О.А., Іващенко Л.Д. (2022). Модельна навчальна програма «Українська жестова мова» для 5-6 класів спеціальних закладів ЗСО для глухих дітей. МОН України.

4. Біланова О.А., Іващенко Л.Д. (2022). Модельна навчальна програма «Українська жестова мова» для 5-6 класів спеціальних закладів ЗСО для дітей зі зниж. Слухом. МОН України.

5. Коломоець А., Луценко Л., Романовська О., Корочкова Н., Біланова О. (2022). Практичні рекомендації педагогам спеціальних закладів освіти щодо організації дистанційного навчання для дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану. Режим доступу <https://mon.gov.ua/storage>

Богдадюк Мар'яна Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
КЗ ЛОР Багатопрофільний науково-реабілітаційний центр
Святого Миколая,
м. Львів, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В наш час для дітей з особливими освітніми потребами важливо забезпечити комфортне, насамперед психологічно, середовище для навчання. Цьому сприяють адаптації та модифікації навчального простору, матеріалів та індивідуалізація підходів на основі визначення потреб конкретної дитини.

Провідною метою інтерактивного навчання є самовдосконалення, самореалізація творчої особистості, що потребує створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, формує інтелектуальний потенціал; сприяння розвитку природних задатків учнів, їхніх моральних якостей; налаштування учнів на подальшу активну, творчо усвідомлену самодіяльність.

Використання інтерактивних технологій в процесі навчання здійснює вплив на розвиток учня : підсилює мотивацію навчання; активізує саморозвиток; дитина усвідомлює потребу в такому спілкуванні-взаємодії.

Принципи роботи інтерактивного навчання: експеримент: активний пошук нових ідей та шляхів вирішення поставлених задач; зворотній зв'язок: заохочення до обговорення, дискусії, висловлення власної думки; активність: залучення всіх учнів до спільної роботи. Діти працюють на спільний результат; довіра: важливо щоб учень не лише поважав педагога, а й довіряв йому, відчував підтримку; рівність поглядів: можливість для учня побути в ролі організатора, лідера.

Інтерактивні методи навчання дозволяють вирішувати такі завдання : активне включення кожного учня в процес засвоєння навчального матеріалу; підвищення пізнавальної мотивації; навчання навичкам успішного спілкування (вміння слухати і чути один одного, вибудовувати діалог, задавати питання); розвиток навичок самостійної навчальної діяльності; уміння працювати з командою і в команді; приймати на себе відповідальність за спільну і власну діяльність по досягненні результату.

Важливими є інноваційні технології, а саме: кооперативного навчання: робота в парах («один проти одного», «один-вдвох-всі разом», ротаційні трійки; «два-чотири-всі разом»; карусель; робота в малих групах («діалог», «синтез думок», «спільний проект», «пошук інформації», «коло ідей»; акваріум; колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі; «мікрофон»; «незакінчені речення»; «мозковий штурм»; «навчаючи — учусь» «ажурна пилка» («Мозаїка», «Джиг-соу»); аналіз ситуації; вирішення проблем;

«дерево рішень»; ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями («Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація»); опрацювання дискусійних питань: метод ПРЕС, «займи позицію»; «зміни позицію»; «неперервна шкала думок» («Континуум», «Нескінченний ланцюжок»); дискусія; оцінювальна дискусія; дебати. Ми можемо зробити висновок про те, що розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами успішно реалізовується в умовах психолого-педагогічної безпеки, яка забезпечується: визнанням безумовної цінності кожної дитини; відмовою від зовнішнього оцінювання; глибоким емпатичним розумінням; глибоким емпатичним розумінням; глибоким емпатичним розумінням; глибоким емпатичним розумінням. Необхідно використовувати інноваційні форми і методи навчання на уроках української мови, так як вони дозволяють піднести матеріал в доступній, цікавій, яскравій формі, сприяють кращому засвоєнню знань, виникнення пізнавального інтересу, формування комунікативної, особистісної, соціальної, інтелектуальної, компетенцій дітей з особливими освітніми потребами.

Список літературних джерел:

1. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій: наук.-метод. Зб./ Упоряд.: З. Болюк, Р. Зуб'як, О. Мариновська та ін. – Івано-Франківськ: ОППО, 2007. – С. 84 – 125.

2. Єльнікова О. Інтерактивне навчання – засіб модернізації освіти у сучасній школі / О.Єльнікова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. Наук. праць / Редкол.: Т.І.Сущенко (відп. Ред.) та ін. – Київ-Запоріжжя. – 2002. – Вип. 24. – С. 84-88.

Бондар Наталія Василівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітації
Факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасна школа на сьогодні зобов'язана підготувати учнів до життєдіяльності, орієнтуючись на їх особистісні здібності та перспективи розвитку. Система психолого-педагогічних впливів та засобів повинна неодмінно забезпечити учнів соціально-адекватними формами самоактуалізації та самовираження для подальшого освоєння та здобуття життєвого досвіду.

Професійна підготовка має на меті набуття школярами рівня знань і практичних навичок для подальшої адаптації до трудової діяльності залежно від інтелектуального рівня кожного з них. Багаторічний досвід роботи спеціалізованих шкіл показав, що випускники цих шкіл здобувають спеціальні знання та вміння, здатні брати участь у трудовому процесі.

Професійне трудове навчання в спеціалізованих навчальних закладах освіти – це місце, де діти навчаються та отримують базові професійні знання, спрямовані на формування рівня знань і практичних навичок для подальшої професійної та трудової адаптації учнів з урахуванням інтелекту та мовленнєвих здібностей кожного учня [1].

Основною метою професійно-трудоного навчання в спеціальній школі є формування технічно освіченої особистості, підготовка до самостійного життя і перетворювальної діяльності в сучасних умовах виробництва, розвиток технічного мислення учнів, формування загально-трудогих, науково-технічних, технічних знань, практичних навичок, сенсомоторики, навички, необхідні для професійного навчання, професійно-життєве самовизначення на основі корекційно-розвивального навчання та виховання [2].

Методологічною основою побудови змісту професійної підготовки в спеціальній школі є теорія діяльності, згідно з якою підготувати учнів з інтелектуальними порушеннями до трудової діяльності можливо лише за умови їхньої подібної або достатньої діяльності, особливо праці. Структура діяльності має вигляд алгоритму: мета-мотивація-метод-результат. Педагогічно доцільною є лише вмотивована діяльність. Різноманітність мотивів зумовлює їх послідовний розвиток у ході навчальної та трудової діяльності. Використовуючи теорію психологічного та практичного дієво-крокового формування, дія учня починається з повного орієнтовного заснування і закінчується самостійним проектуванням повного комплексу необхідних дій [3].

Відповідно до особистісно орієнтованої теорії навчання центром освітнього процесу є учень та його потреби, інтереси, здібності, психофізіологічні здібності. Виходячи з того, що учні не тільки готуються до майбутнього життя і діяльності, а й навчальний рік має бути насиченим і яскравим, тому при побудові змісту освіти враховуються вікові етапи психофізіологічного розвитку дітей, психічні новоутворення, послідовність основної діяльності. Види зміни враховуються: ігрова, навчальна, навчально-трудова діяльність [4].

Вважаємо, що компетентнісний підхід передбачає оволодіння вмінням розв'язувати проблеми, пов'язані з педагогічною ситуацією, що виникає під час професійного навчання, а не сукупністю трудових знань, компетенцій і навичок, які набувають учні. Учні повинні самі розуміти постановку завдань, оцінювати новий досвід, контролювати ефективність своїх дій. Знання, уміння і навички є не метою, а засобом виховання особистості учнів, формування здібностей. Викладач не тільки контролює засвоєння та відтворення учнями, виходячи з особливостей психофізіологічного розвитку певних технологічних знань і пов'язаних з ними трудових навичок, але й допомагає та підтримує процес засвоєння та застосування учнями нових знань на практиці, враховуючи його особистісні особливості [2].

Освітні завдання професійно-трудового навчання полягають у озброєнні школярів знаннями технічних ремесел і трудових операцій, передбачених змістом навчальної програми. Йдеться про розуміння властивостей матеріалів, які учні використовують на уроках трудового навчання, та їх застосування. Формування знань про продукцію, її характеристики, сфери застосування, про робочі засоби (верстати, верстати, контрольно-вимірну апаратуру, допоміжні інструменти) та про різне обладнання, що використовується в підприємстві, сільському господарстві тощо. Значна увага приділяється знанням трудових операцій (рухів), їх назв (технічних термінів) і прийомів, порядку їх виконання, формуванню вмінь виконувати практичні роботи з дотриманням техніко-гігієнічних вимог, правил безпечної праці. Освітні завдання включають навчання учнів графічним навичкам і використання їх у виконанні малюнків, ескізів тощо [4].

Отже, охарактеризувавши корекційну спрямованість змісту професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями, варто зазначити, що проблема корекційної спрямованості професійно-трудового навчання, окремі її питання різного плану (теоретичного чи практичного, психологічного чи педагогічного, зокрема організаційного, методичного чи змістового), порушувались більшою мірою опосередковано, у контексті досягнення передусім суто освітньої, педагогічної мети. Власне проблема корекційної спрямованості професійно-трудового навчання в спеціальному освітньому закладі для дітей з інтелектуальними порушеннями, в єдності психологічних і педагогічних основ її забезпечення, потребує подальших досліджень.

Список літературних джерел:

1. Бондар Н. В. Особливості формування зв'язного мовлення в учнів старших класів спеціальної школи на уроках трудового навчання. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 35: збірник наукових праць. М-во освіти і науки України, Нац.пед.ун-т імені М.П.Драгоманова.- Київ. 2018. С. 19–24.
2. Товстоган В. С. Методичне забезпечення професійного відбору у системі трудової підготовки учнів допоміжної школи : автореф. Дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук. Київ. 2002. 18 с.

3. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2000. 325 с.

4. Чеботарьова О.В. 464 Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту [Текст]: Монографія. Київ: Симоненко О.І., 2020. 344 с.

Анна Бродецька,

аспірант відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

poliganova@ukr.net

ORCID:0000-0001-9857-1837

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНІКИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. В статті надані рекомендації щодо роботи з тривожними станами у дітей, що мають порушення психофізичного розвитку, наведені приклади простих та ефективних технік, які можна використовувати у роботі практичного психолога.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, корекційно-розвивальна робота, тривожність, арт-терапія.

Abstract. The article provides recommendations for correcting the anxiety states of children with psychophysical development disorders, examples of simple and effective techniques that can be used in the work of a practical psychologist are given.

Keywords: children with intellectual disabilities, correctional and developmental work, anxiety, art therapy.

Постановка проблеми. Психоемоційний стан як дорослої людини, так і дітей залежить від впливу оточуючого середовища. Сучасні реалії життя людей супроводжуються цілою низкою психоемоційних переживань. Емоції й почуття є відображенням в свідомості людського індивіда буденної дійсності. В умовах воєнних дій в Україні рівень тривожності населення збільшився. І постала актуальність проблеми роботи з тривожними станами дітей, які мають

особливості психофізичного розвитку.

Аналіз наукових досліджень. В психологічній роботі досить ґрунтовно описані різні аспекти роботи психолога з тривожними станами. Разом з тим, специфіка роботи шкільного психолога з тривожними станами у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дітьми в ході корекційно-розвиткової роботи залишається недослідженою.

Актуальність вирішення даного питання, що ґрунтується на практичній потребі зниження рівня тривожності у дітей цієї категорії, та його недослідженість обумовила **мету статті**: визначити чіткий алгоритм роботи практичного психолога з дітьми з інтелектуальними порушеннями, у яких підвищений рівень тривожності.

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

Виклад основного матеріалу та результати досліджень.

Тривожність – це стан доцільного підготовчого підвищення уваги, сенсорної та моторної напруги в ситуаціях можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх. Тривожність – це особистісна риса, що виявляється в легкому і частому прояві станів тривоги, схильність індивіда до переживання тривоги. Тривога виникає в силу порушення форм внутрішньоособистісного та міжособистісного спілкування. Зазвичай вона підвищена: при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях; у здорових людей, що переживають наслідки психічної травми. Відомо, що тривожність є складною реакцією, яка може мобілізувати організм в умовах очікуваної загрози. Стан тривоги, або ситуативна тривожність, виникає як реакція людини на різні, найчастіше соціально-психологічні стресори. Ситуативна тривожність може виникати у кожної людини на передодні можливих неприємностей і життєвих ускладнень [Варій, 2008; Томчук & Томчук, 2018].

Критерії визначення тривожності у дитини за Бейкером та Алвордом : постійна стривоженість, трудність, іноді неможливість сконцентруватися на

чому-небудь, м'язове напруження (наприклад, в області обличчя, шиї), дратівливість, порушення сну, робота психолога з дітьми «групи ризику».

Правила роботи з тривожними дітьми:

1. Уникайте змагань і будь-яких видів робіт, що вимагають швидкості.
2. Не порівнюйте дитину з іншими.
3. Частіше використовуйте тілесний контакт, вправи на релаксацію.
4. Сприяйте підвищенню самооцінки дитини, частіше хваліть її, але так,

щоб вона знала, за що.

5. Частіше звертайтеся до дитини на ім'я.

6. Демонструйте зразки упевненої поведінки, будьте у всьому прикладом для дитини.

7. Не пред'являйте до дитини завищених вимог.

8. Будьте послідовні у вихованні дитини.

9. Робіть дитині якомога менше зауважень.

10. Використовуйте покарання лише в крайніх випадках.

11. Не принижуйте дитину, караючи її [Марінушкіна & Замазій, 2007].

Для дослідження тривожності дошкільників застосовують методи спостереження, аналізу діяльності дитини, тестування. Найчастіше використовують проєктивні. Для встановлення критеріїв прояву тривожності традиційно виділяють *такі ознаки*, присутність на малюнку яких свідчить про певний рівень наявності тривожності у дітей:

1. Занадто маленькі фігури.
2. Сильний натиск олівця, сильне штрихування; слабка лінія натиску.
3. Витирання.
4. Перевага речей, деталей.
5. Подвійні або переривчасті лінії
6. Підкреслення окремих деталей.
7. Схематичність, незакінченість графічної презентації зображуваного

персонажу.

8. Зображення себе є значно меншим відносно інших персонажів, часто в кутку малюнка.

9. Присутність на малюнку неіснуючих персонажів (родичі, один з батьків, який насправді не проживає з сім'єю).

10. Домінування одного з членів сім'ї за розміром над іншими.

Якщо у дитини наявні 10 із 10 ознак, можна говорити про високий рівень тривожності й слід негайно починати роботу над зниженням її рівня тривожності. Якщо ж показник менший, необхідно взяти дитину під психологічний патронаж і провести додаткове вивчення її психоемоційного стану [Вознесенська & Мова, 2007].

За результатами діагностики дітей, формуються групи і розпочинається корекційно-розвиткова робота.

Одними з найефективніших напрямків роботи для зниження рівня тривожності у дітей з особливостями психофізичного розвитку є **арт-терапія**. У роботі з тривожними станами дітей з особливими освітніми потребами найкраще підходять такі техніки, як: ізотерапія, пісочна терапія, глино терапія та колажування.

Ізотерапія в якості арт-терапевтичного методу являє собою творче, спонтанне чи тематичне малювання. Малюнок виступає ефективним інструментом, адже завдяки йому, людина може вільно висловити свої думки, почуття та переживання через мову образів, символів та кольорів, а також вивільнитися від негативних переживань та «змалювати» своє ставлення до оточуючої дійсності. У процесі застосування ізотерапії доцільно звернути увагу на техніки «Зентангл» і «Дудлінг». Їхня цінність виявляється у можливості отримати розслаблення та задоволення від процесу малювання і швидкий психокорекційний ефект [Калька & Ковальчук, 2020].

Пісочна терапія – вид арт-терапії, що пов'язаний із використанням природних матеріалів: води, піску, камінців, ракушок, рослин. Вона передбачає глибинну роботу з почуттями і переживаннями дитини, дає можливість побачити і змодельовати її стратегії поведінки та відпрацювати витіснені емоції,

переживання. *Колекція для терапії піском* повинна включати: фігурки людей різної статі та віку, представників різних історичних епох та різноманітних професій; фантастичних істот, персонажів казок, легенд, міфів, богів і богинь різних країн та народів, чаклунів, відьом; тварин (наземних, водяних, повітряних), диких, свійських, доісторичних, фантастичних; будівлі і споруди, що мають спеціальні призначення (вокзали, лікарні, школи); меблі, сходи, ворота; храми різних релігій; продукти харчування; кухонний інвентар; засоби праці; дерева, кущі, квіти, рослини; природний матеріал (каміння, мох, кору дерев, плоди дерев, ракушки, корали, сухі гілки, сухі квіти); небесні об'єкти (сонце, місяць, зорі, веселку тощо); транспортні засоби (наземні, водні, повітряні); мультиплікаційних героїв; маски; монети, гудзики; ювелірні вироби, біжутерія; мініатюрні музичні інструменти; ритуальні предмети; скляні кульки.

Процес створення піскових композицій відображає циклічність життя та динаміку психічних змін особистості, а їх зміст – різні рівні психічного життя особистості, що разом уможливають доступ до найглибших пластів психіки [Калька & Ковальчук, 2020].

Глиноterapia – являє собою напрямок арт-терапії, який передбачає роботу з пластичними матеріалами (глиною). Психо-корекційний потенціал роботи з глиною спрямований на розвиток емоційного інтелекту дитини, формування нових переживань, подолання травматичного досвіду та розпізнавання власних емоційних станів [Калька & Ковальчук, 2020].

Колажування як арт-терапевтична техніка являє собою створення зображень шляхом застосування фотографій, вирізок із газет і журналів, тканин, кольорового паперу, а також дерева, дроту, мотузок тощо. Основними цілями виконання колажу є: вирішення внутрішньо особистісних та міжособистісних проблем; прояв творчих здібностей та унікальності; вираження почуттів та думок через візуальні образи, картинки; вихід негативних емоцій; побудова планів та робота з мотиваційною сферою; розпізнавання патернів поведінки, соціальних ролей та установок; планування образу майбутнього; визначення пріоритетів власного життя; впорядковування

чуттєвого досвіду індивіда [Скнар & Реброва, 2009].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, запропоновані у статті техніки арт-терапії будуть ефективними і доступними для використання психолога, цікавими для учнів як для індивідуальної роботи, так і групової. Описані форми роботи стануть гарною підмогою під час визначення напрямків психолога роботи у різних форматах, як он-лайн так і оф-лайн, виходячи з можливостей та індивідуальних особливостей дітей.

Список літератури:

1. Варій, М.Й. (2008). *Психологія особистості*. К.: Центр учбової літератури.
2. Вознесенська, О. Л., & Мова, Л. В. (2007). *Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті*. К.: Шк. Світ.
3. Калька, Н., & Ковальчук, З. (2020). *Практикум з арт-терапії*. (Ч. 1). Львів :ЛьвДУВС.
4. Томчук, С.М., & Томчук, М.І. (2018). Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі. Вінниця: КВНЗ «ВАНУ».
5. Марінушкіна, О. Є., & Замазій, Ю.О. (2007). *Порадник практичного психолога. (Дошкільний навчальний заклад. Психологія виховання)*. Х.: Вид. група «Основа».
6. Скнар, О.Н., & Реброва, К.В. (2009). Арт-техніка «Коллаж»: діагностический и терапевтический потенциал. *Простір арт-терапії. Збірник наукових статей. Вип. 2 (6). С. 106–117. К.*

Бурлака О. В.,

кандидат педагогічних наук,
учитель-методист спеціальної
загальноосвітньої школи № 33
м. Хмельницький, Україна

ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ

ЗАСОБАМИ ЖЕСТОВОЇ І СЛОВЕСНОЇ МОВ

Навчання учнів із порушеннями слуху шкільної географії є досить важливим і актуальним і воно відбувалося ще з давніх часів. Позаяк відомо, що природа відіграла і надалі відіграє важливу роль у житті людини, тому людство завжди приділяло велику увагу вивченню природничих наук до яких відноситься і шкільна географія, яка вивчає географічні об'єкти і явища навколишнього світу у живій і неживій природі, що у подальшому сприяє розумінню шкільного предмета «Географія», підвищує якість освітнього

процесу та впливає на світогляд учнів із порушеннями слуху з подальшим їх усвідомленим і бережливим ставленням до її багатств.

Поняття, які вивчаються у спеціальних закладах загальної середньої освіти, виступають для учнів елементами соціального досвіду, в яких зафіксовані досягнення попередніх поколінь та які школярі мають зробити своїм індивідуальним досвідом, оскільки це пов'язано з тим, що вони відіграють важливу роль при вивченні шкільної географії. Формування географічних понять, якими згідно навчальної програми обов'язково повинні володіти учні складають по суті, основи наук, а формування їх у школярів є, на думку М. Данилова та інших науковців, «ядром навчального процесу».

Правильне розуміння та широке застосування набутих географічних понять у практичній діяльності самими учнями із порушеннями слуху залежить від уміння вчителя поєднувати на уроках жестову і словесну мови, оскільки формування географічного поняття у школярів із порушеннями слуху нерозривно пов'язаний з мовою. На думку П.Блонського це пов'язане з тим, що поняття – категорія мислення, а слово – категорія мови, тому вони мають нерозривний зв'язок, і як думка має нерозривний зв'язок з мовою, так і поняття тісно пов'язане зі словом та закріпившись у слові, постає потім як його значення.

З'ясовано, що при візуальному сприйманні географічних об'єктів і явищ природи школярам із порушеннями слуху важливо знати їх словесні (якщо це можливо) – вербальні та жестові – візуальні позначення з метою диференціації цих географічних об'єктів чи явищ природи за їхніми істотними ознаками, складання характеристики на них чи їх опис тощо. Оскільки труднощі при сприйманні нового географічного матеріалу, його неякісне або невірне усвідомлення та неможливість застосувати географічні поняття у практичній діяльності змушують з'ясовувати проблему застосування школярами мови як важливого засобу комунікації, при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху. До таких комунікативних засобів належить словесна (якщо це можливо) і жести мови. З огляду на це варто зазначити, що

володіння учнями із порушеннями слуху двома мовами – жестовою і словесною відбувається у тісному взаємозв'язку (крім тих випадків, коли використання словесної мови як комунікативного засобу спілкування для дитини є неможливим), де жести мови визначається як рідна, а словесна мова як друга, що опановується за допомогою жестової. За висловлюваннями Л. Виготського педагогічне середовище словесно-жестової двомовності – «неминучий і найплідніший шлях» розвитку учнів із порушеннями слуху і є перспективним для удосконалення їхньої освіти з подальшим застосуванням у практичній діяльності.

Загальновідомо, що порушення слуху в учнів негативно впливає на їх загальний розвиток, ускладнює процес формування і застосування географічних понять у практичній діяльності, тому опанування школярами із порушеннями слуху усною (якщо це можливо) і жестовою мовами сприяє правильному сприйманню, усвідомленню та відтворенню об'єктів і явищ природи.

Важливість використання на уроках двомовності прямо чи опосередковано досліджували В. Аврорін, В. Белянін, У. Вайнрайх, У. Маккі, М. Сігуан, та інші. У своїх наукових працях вони вивчали природу білінгвізму як однаково досконалого володіння двома мовами та їх застосування як важливого засобу комунікації.

Слід зазначити, що принциповим при використанні жестової і словесної мов є відсутність перекладу (дублювання), джерелом отримання інформації виступають дві мови (словесна мова (якщо це можливо) та ЖМ); вчитель проводить урок двома мовами (ЖМ та словесною мовою); школярі із порушеннями слуху на уроці відповідають двома мовами (словесною (якщо це можливо) та ЖМ); рідна мова (ЖМ) необхідна для збереження психологічних умов мотивації учнів із порушеннями слуху до навчання та для забезпечення можливості вільного висловлювання; оскільки використання словесної і жестової мов на уроці спрямоване на інтеграцію учнів із порушеннями слуху в суспільство, школярі мають використовувати дві мови (словесну (за умов, що

це можливо) та ЖМ); оцінка з географії має залежити від знань предмета «Географія», а не від знання мови, хоча ці знання в певній мірі є взаємозалежними.

На думку сучасних українських вчених таких як С. Кульбіда використання білінгвального (двомовного) навчання скасовує монополію словесної мови і допомагає зосередити увагу учнів із порушеннями слуху на формуванні позитивного ставлення до здобуття знань, умінь і навичок зі шкільного предмета, що сприяє усвідомленому відтворенню набутих знань у різних життєвих ситуаціях. Оскільки було констатовано, що лише словесна мова не забезпечує розуміння навчального матеріалу учнями (адже в залежності від порушення слуху відбувається ускладнення в її сприйманні чи взагалі не сприймається у тих випадках, коли учень тотально глухий) та не завжди може використовуватися школярами (у зв'язку зі слабкою її сформованістю чи неможливістю використовувати у зв'язку з тим, що мова розпалася у ранньому віці), адже рідною для них виступає жестова мова.

Використання усної (якщо це можливо) і жестової мов при формуванні географічних понять у школярів із порушеннями слуху залишається актуальним і донині. З'ясовано, що поєднання словесної і жестової мов забезпечує перебудову мислення школярів із порушеннями слуху та підносить їх мислення на якісно вищий рівень, що за висловом академіка І. Павлова складає спеціально людське, вище мислення.

Використання на уроці ЖМ і словесної мови, де рідною мовою виступає ЖМ, сприяє формуванню у школярів активного і пасивного словникового запасу нових географічних понять, розумінню географічних об'єктів і явищ природи та їх систематизації, встановленні взаємозв'язків і взаємозалежностей між географічними поняттями, що у подальшому сприяє чіткому описуванню поняття, складанні характеристики на новий предмет чи явище природи та вільному застосуванню понять у практичній діяльності чи життєвій ситуації.

Успіх реалізації словесно-жестового підходу сприяє:

1. формуванню географічних понять в учнів із порушеннями слуху;

2. введенню нового поняття в систему сформованих понять;
3. руйнуванню бар'єра між учнями із порушеннями слуху та вчителем;
4. розвитку словесно-логічного мислення (за допомогою усного мовлення (якщо це можливо) і ЖМ), яке сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків між географічними об'єктами і явищами природи, побудові логічного зв'язку між поняттями та складанні характеристики на даний об'єкт (явище природи). З'ясовано, що словесно-логічне мислення (словесно-логічна пам'ять, на думку П. Блонського) обов'язково містить мислинневі операції (синтез, узагальнення тощо), які сприяють засвоєнню узагальнювальної функції слова, а відтак сприяють формуванню словникового запасу учнів із порушеннями слуху. Осмислене засвоєння школярами нових слів (географічних понять), на противагу механічному зазубрюванню, сприяє розумінню їх змісту, умінню визначати істотні ознаки понять, класифікувати їх за групами (одиночні та загальні), встановлювати логічні і причинно-наслідкові зв'язки між географічними об'єктами і явищами та правильно застосовувати нові поняття у практичній діяльності.

Слід зазначити, що метою використання жестової і словесної мов школярами із порушеннями слуху на уроках є задоволення їх індивідуальних потреб у спілкуванні, реалізації їх освітніх прав та швидкій інтеграції у суспільство шляхом скасування монополії словесної мови, що дозволяє школярам, які мають серйозні труднощі у її засвоєнні і відтворенні, повністю себе реалізувати в суспільстві, тому перед вчителем постають певні вимоги при врахуванні яких покращується навчальний процес в цілому.

До них відносять:

- створення мовного середовища. Географічні поняття нерозривно пов'язані з мовою, тому мовне середовище є обов'язковою умовою при формуванні географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Використання на уроках географії жестової і словесної (якщо прийнятно) мов сприяє формуванню географічних понять у школярів;

- врахування особливостей розвитку школярів (порушення слуху, особливості зорової та мовленнєвої модальності, особливості психічного процесу сприймання, усвідомлення і відтворення нових географічних понять в учнів із порушеннями слуху);
- використання на уроках географії всіх мовленнєвих форм (жестової, дактильної, усної (якщо це можливо), писемної) та розвиток слухового сприймання (якщо є залишки слуху) і навичок читання з губ;
- врахування особливостей формування активного і пасивного словникового запасу, яке відбувається за допомогою усіх мовленнєвих форм.

Отже, все вищезгадане нашою думкою, що мова є важливим комунікативним засобом, де ЖМ вважається учнями як рідна мова, а словесна – як друга, додаткова (якщо це можливо). За допомогою жестової та словесної (якщо це можливо) мов відбувається якісне і ґрунтовне формування географічних об'єктів і явищ природи з введенням їх у систему сформованих понять та з подальшим застосуванням у стандартних і нестандартних ситуаціях самими учнями із порушеннями слуху.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бурлака О. В. Формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Херсон, 2016. Вип. LXIX, т. 1. С. 132-136.
2. Бурлака О. В. Формування географічних понять за допомогою білінгвального засобу навчання. Збірник наукових праць. Шкільна освіта Хмельниччини: психологопедагогічний супровід модернізаційних процесів. Хмельницький, 2020. С. 45-48.
3. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія. К.: ТОВ «Поліпром», 2010. 502 с.

Вовченко Євген Вячеславович,
аспірант I курсу
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ДІАГНОСТИКА ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ ДОРΟΣЛОГО ТА ДИТЯЧОГО НАСЕЛЕННЯ ЗА УМОВ СОЦІАЛЬНИХ КРИЗ

Повномасштабна війна в Україні створила багато труднощів для всіх українців, незалежно від їх місця проживання та сфери діяльності. У багатьох

населених пунктах країни відсутні базові умови для проведення освітнього процесу через зруйновану інфраструктуру, пошкоджені житлові будинки, заклади освіти, медичні установи, спортивні об'єкти та бібліотеки, а також через постійні обстріли. Однією із вразливих категорій населення, яка підпадає під вплив психотравмуючих ситуацій у суспільстві, є діти, які достатньо гостро сприймають події, які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища. Вони особливо чутливо реагують на зміни в стабільності, передбачуваності, певності та прогнозованості оточуючого середовища. Такі діти можуть потребувати більше підтримки на сьогодні, порівняно з іншими категоріями. Переживання батьків також значною мірою впливають на психологічний стан дітей з особливими освітніми потребами. Діти, спостерігаючи за тривогою і страхом своїх батьків, починають також відчувати негативні емоції та стрес.

У кризових ситуаціях батьки завжди, як домінують, обирають своїх дітей, а не власне здоров'я чи життя. Родина, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, із власного досвіду розуміє, що екстремні ситуації і навіть перебування вдома під час воєнного стану вимагають значно більше терпіння та психологічних ресурсів, ніж у батьків, що виховують нормотипових однолітків.

Психологічний стан і психічне здоров'я під час військових дій мають надзвичайне значення. Багато дорослих переживають виснаження, спустошення, втому, відчувають тривогу й паніку. Через індивідуальні особливості психіки кожен дорослий по-своєму реагує на стрес, викликаний війною. Під впливом екстремальних ситуацій у людини може порушуватися базове відчуття безпеки, що призводить до розвитку травматичного та посттравматичного стресу, а також до невротичних і психічних розладів. Тому, одним із важливих пріоритетів в діяльності практичного психолога є забезпечення психологічної стійкості батьків, які страждають від російської воєнної агресії, мають ознаки психопатичних розладів, психологічно не стійкі, характеризуються високим рівнем тривожності та невротизації.

Важливим та першопочатковим етапом у допомозі психолога батькам, що мають підозри щодо депресивного розладу є збір анамнезу та психологічна діагностика. Однією із найбільших труднощів психологічної діагностики депресії – це неочевидність хвороби. Доросла людина часто може не усвідомлювати, що має депресію. У цей час оточення може сприйняти зміни в її поведінці, як зміни особистості (характеру, здобуття нових соціальних навичок). Необізнаність про природу та симптоми захворювання також впливає на низький відсоток його виявлення. У країнах із низьким і середнім рівнем доходу лише 20% хворих проходять належну діагностику та отримують якусь допомогу. Водночас сучасні методи лікування для дорослих є доволі ефективними. В залежності від тяжкості стану, людина може обрати між когнітивно-поведінковою терапією та/або антидепресантами.

Довідник діагностичних критеріїв DSM-5 визначає великий депресивний розлад (депресію) як: пригнічений настрій упродовж переважної частини дня, протягом двох тижнів поспіль; помітно знижена зацікавленість або задоволеність від усіх або майже всіх видів діяльності; значна втрата або набір ваги без додатково спрямованих зусиль; різка зміна апетиту; прояви безсоння або сонливості майже щодня; психомоторне збудження або, навпаки, загальмованість; щоденна втома та/або втрата енергії; почуття нікчемності та/або надмірної чи недоречної провини; зниження здатності мислити чи зосереджуватися, нерішучість; думки про смерть без конкретного плану або спроба чи конкретний план самогубства [3]. Психолог починає терапію з клієнтом, коли відмічає у дорослого 5 і більше пунктів із переліку за умови, якщо вони тривають понад 2 тижнів та супроводжуються пригніченим настроєм та/або втратою зацікавленості чи задоволення від життя. Також психологи/психотерапевти використовують опитувальник «Шкала депресії Бека» [2].

Діагностичний інструмент за підозри депресивного стану у дітей використовується шкала CDRS-R (для визначення стану депресії у дітей, яка оцінює 17 симптомів). Шкалу оцінки ступеня депресії CDRS-R розроблено для

дітей 6–12 років. Також можна доповнювати анкетування бесідами із батьками, анкетуванням батьків/дітей, використанням у діагностиці проєктивних методик. Серед додаткових стандартизованих психодіагностичних методик можна застосувати патохарактерологічний опитувальник Р. Шмішека, тест Дж. Букома «Будинок, Дерево, Людина», проєктивна методика дослідження особистості Lusher Farbwahl Test, заснована на суб'єктивній перевазі колірних стимулів (В. Джос, Л. Собчик) [1].

Наголосимо, що вплив дорослого на дитину за умов соціальних негараздів зростає, як наслідок, діти з сімейною історією депресії також мають більший ризик розвитку цього захворювання. У дітей, батьки яких страждають на депресію, зазвичай перший епізод депресії спостерігається раніше, ніж у дітей, чий батьки не мають цього захворювання. Діти з неблагополучних чи конфліктних сімей або діти та підлітки, які вживають алкоголь та наркотики, також мають більший ризик розвитку депресії [4].

Важливо, за умов першої підозри, що дитина чи дорослий перебувають у депресивному стані, обов'язково знайти час їх вислухати, звернутися до фахівців та не займатися самолікуванням. Якщо ж у батьків виникає занепокоєння щодо можливого виникнення депресії у їх дитини, варто якомога скоріше звернутися по медичну/психологічну допомогу до фахівця. Окрім медико-психологічної допомоги, дорослі мають підтримувати свою дитину, моніторити соціальне середовище її спілкування (школу, друзів, гуртки тощо).

Список літературних джерел:

1. Галян І. Психодіагностика: навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2009. 234 с.
2. Beck A., Steer R., Kovacs M. Hopelessness and eventual suicide: a 10-year prospective study of patients hospitalized with suicidal ideation. *American Journal of Psychiatry*, 1985. №142(5). P. 559-563.
3. Goldberg D., Kendler K., Sirovatka P. Diagnostic Issues in Depression and Generalized Anxiety Disorder: Refining the Research Agenda for DSM-V. Arlington : American Psychiatric Association. *Oxford University Press*, 2010. Vol. 33, №. 4(1 October). P. 905-911.
4. Luby J. Early childhood depression. *Am. J. Psychiatry*, 2009. Vol. 166, № 9. P. 974-979.

Вовченко Ольга Анатоліївна
доктор психологічних наук, старший дослідник
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей із порушеннями сенсорного розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

УПРАВЛІННЯ ПСИХОЛОГІЧНИМИ РЕСУРСАМИ У РОБОТІ ОСВІТЯН: РЕСКРИПТИ ТЕХНІК

Психологія стресу за умов соціальних криз набуває нових обертів, сенсів та контекстів, виходячи на перші місця за запитами клієнтів, потребами у навчанні психологів (набуттям практичних навичок під час підвищення кваліфікації) та однієї із вагомих частин ментального здоров'я в Україні. Причиною такої актуальності та нагальності є один із предметів цієї галузі, зокрема – психологічний ресурс.

Психологічний ресурс – це здатність особистості долати екстремальні, стресові життєві ситуації, використовуючи свої внутрішні якості, соціальну підтримку та можливості суспільної громади, в якій мешкає. У психологічній науці під ресурсом розглядають «все те, що належить особистості» в психологічному контексті. Наукова категорія «психологічний ресурс» передбачає наявність у людини різні обсяги ресурсів, їх різну якість, визначеність тощо. Описуючи той чи інший ресурс, необхідно визначити його сутнісну, психологічну природу й оцінити, наскільки він виражений в особистості, наскільки вдало вона його використовує.

Варто розуміти, що ресурс – не виникає нізвідки, а формується на підґрунті попереднього успішного досвіду щодо подолання складних життєвих ситуацій, криз, депресій, стресу та ін.

В психології стресу ресурс розглядають як те, що є значущим для особистості і допомагає їй адаптуватися в складних життєвих ситуаціях [2]. С. Хобфолл до ресурсів відносить матеріальні об'єкти (дохід, будинок, транспорт, одяг, фетишизм до об'єктів) і нематеріальні (бажання, цілі); зовнішні (соціальну підтримку, сім'ю, друзів, роботу, соціальний статус) і

внутрішні інтраперсональні змінні (самоповагу, професійні вміння, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, систему вірувань тощо); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, які необхідні (прямо чи опосередковано) для виживання або збереження здоров'я у важких життєвих ситуаціях або служать засобами досягнення особисто значущих цілей [3].

Однією із діагностичних технік визначення ресурсності особистості є опитувальник (COR-Evaluation) [4]. Який дозволяє виявити рівень витрат і здобутків у кожній із чотирьох груп ресурсів, як то: об'єктивні або матеріальні (речі, якими людина володіє), соціальні (суспільний статус), особистісні (оптимізм, життєстійкість, локус контроль) та енергетичні (час, гроші, знання).

Ресурсний підхід в психології стресу ґрунтується на принципі консервації ресурсів, який передбачає можливість отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати і перерозподіляти ресурси відповідно до власних цінностей. За допомогою такого розподілу ресурсів особистість має можливість адаптуватися до варіативних умов життєвого середовища [1]. Окрім згаданого, відмітимо, що ресурсний підхід базується у сучасній психології на підтримуючих принципах гармонії (повноти реалізації) та концентрації. Принцип гармонії вказує на важливість наявності всіх базових ресурсів відповідного рівня, однак з індивідуальними особливостями їх вираженості. Принцип концентрації, обумовлюється концепцією найближчого розвитку (фокусування уваги на завданнях, найбільш важливих на конкретному життєвому етапі, крім суто професійних). Маються на увазі завдання, які пов'язані із сім'єю, саморозвитком тощо.

Звертаючись до ідей К. Роджерса щодо конгруентності чи її відсутності в структурі особистості Я-структур, можна міркувати також про принцип конгруентності особистісних ресурсів різних рівнів. Зокрема, якщо в якості одного з рівнів буде взято біологічний і біопсихічний ресурс особистості, то в якості іншого рівня розглядатиметься думка особистості про себе (самоствлення) – внутрішній ресурс, формуючи конгруентність (згідно досліджень К. Роджерса) [5]. Але для подолання кризових ситуацій внутрішніх

(особистісних) ресурсів часто буває недостатньо, тому варто використовувати й ресурси зовнішні, зокрема соціальну підтримку.

Підкреслимо, що поряд з поділом ресурсів на внутрішні і зовнішні необхідно виокремлювати ресурс, що володіє особливим статусом. Він одночасно виступає як внутрішнім, так і зовнішнім. Йдеться про часовий ресурс. Чим старша особистість, то меншим потенціалом і перспективою вона володіє в силу наближення завершення професійного та життєвого циклу.

Важливість ресурсу в контексті освітньої сфери полягає у тому, що він допомагає, по-перше, залишатися дієвим фахівцем освітянину, незалежно від соціальної дійсності; по-друге, здійснювати самодопомогу щодо особистих «напружень», як то стрес, депресія, емоційне виснаження чи/та вигорання. Стреси військового часу, з якими доводиться зустрічатися освітянам мають дуже потужний та довготривалий характер, а саме хронічний довгостроковий стрес, гострі короткострокові стресові епізоди, що періодично посилюють його, можуть бути фізіологічними та/або нервово-психічними (інформаційними, психоемоційними). Без допомоги в адаптації психіка особистості у таких ситуаціях досить швидко трансформує тривожність до більш деструктивних психічних порушень.

У роботі психолога з освітянами важливо враховувати базові рекрипти не лише діагностичного, а й терапевтичного характеру, а саме:

- сформувати емоційно-вольову стійкість при здійсненні діяльності;
- підвищувати адаптаційний потенціал до дії стрес-факторів;
- формувати рефлексію для здатності визначати зміни власного психічного стану (елементи самодопомоги);
- інформувати про дію стрес-факторів на психіку особистості (в тому числі і для подолання мета-почуттів);
- визначати ситуації, що мають індивідуальну психотравмуючу силу і можуть «додаватися» до дії стрес-факторів;
- навчати заходам психологічної допомоги іншим колегам.

Серед основних напрямів бажано використовувати у психотерапевтичній

практиці із освітянами регресивну психологію (дасть змогу шукати ресурси у минулому), прогресивну психологію (моделюватиме бажане майбутнє, здійснювати мотиваційні функції), когнітивний рескриптинг (переписування негативного досвіду, зміна його когнітивними техніками) та рефреймінг (надання тим чи іншим ситуаціям нового сенсу, переважно позитивного, мотивуючого).

Одне із головних завдань психолога у роботі із освітянами – вчасно навчити, пояснити, поінформувати, що стресові стани, які вони переживають – страх, заціпеніння, паніка, тремор (тремтіння), – то нормальна реакція організму на ненормальні обставини. Порятунком від цих станів є формування ресурсу, емоційної стабільності та внутрішніх мотивуючих факторів.

Від так, наявність в сучасній ситуації перманентних соціальних, економічних, геополітичних криз і конфліктів, коли потенційно травматичні ситуації є неминучою частиною життя людей і соціальних груп (великих та малих) змушує людину шукати адаптивні механізми. Одним із таких механізмів виступає психологічний ресурс, який містить в собі способи реалізації конструктивних і розвивальних потенціалів, зумовлених кризовими і травматичними ситуаціями.

Список літературних джерел:

1. Андрієнко Л. Проблема життєдіяльності людини в екстремальних умовах праці: психологічний сенс особистісного ресурсу. *Психологічні ресурси особистості: соціально-психологічний зміст: збірник наукових праць за матер. Науково-практичної конференції*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2021. С. 12-17
2. Штепа О. Особливості взаємозв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільськ: Аксіома, 2013. С. 782–791.*
3. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. № 50. P. 337–421.
4. Hobfoll S., Watson P., Bell C., Bryant R., Brymer M., Friedman & Maguen S. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*, 2007. 70(4). P. 283-315.
5. Rogers C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1957. № 21. P. 95–103.

Волошина Ольга Юріївна,
н. сп. Відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків
ІСПП імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ТА НАВЧАЛЬНО- МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Огляд нормативних документів, які визначають освітню стратегію України та регламентують роботу освітніх закладів, дає підстави стверджувати, що дошкільна освіта на сучасному етапі розвитку знаходиться в центрі уваги держави. Зокрема Законом України «Про дошкільну освіту» гарантується право на здобуття дошкільної освіти та створюються можливості для його реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, особливих освітніх та інших потреб і можливостей кожної дитини [1].

Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО), який був затверджений вперше у 1998 році, а оновлювався у 2012 та 2021 роках. В документі враховуються світові практики, наголошується на обов'язковості отримання дошкільної освіти та міститься перелік компетентностей майбутнього першокласника [2]. Однією із важливих складових документу є інклюзивне навчання, як один із сучасних викликів у дошкільній, адже з кожним роком дітей з особливими потребами стає все більше і більше, що змушує стрімко змінюватись нормативно- правову базу, яка регулює діяльність закладів дошкільної освіти, а учасникам освітнього процесу необхідно швидко адаптуватися до всіх змін.

Кабінетом Міністрів України в 2024 році схвалено «Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року», відповідно до якої вагомим значенням набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, яке сприяє формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожної дитини незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови

спілкування, соціального і майнового стану тощо, затверджено порядки організації інклюзивного навчання у закладах освіти різних рівнів [3]. У тому числі Кабінетом Міністрів України затверджено «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» в 2019 р. (Офіційний вісник України, 2019 р., № 51, ст. 1735; 2021 р., № 62, ст. 3908).

Вивчаючи нормативно-правове забезпечення закладів дошкільної освіти було проведено онлайн-опитування керівників закладів дошкільної освіти Київської, Чернігівської, Житомирської, Вінницької, Дніпропетровської, Сумської, Запорізької, Одеської, Миколаївської, Рівненської, Івано – Франківської та Закарпатської областей, засобами google – форми. За його результатами, серед опитаних незадоволених нормативно-правовою базою немає, 68,8% респондентів визначили його рівень досить високим, частково задоволені 31,30% опитуваних (Рис. 1).



Рис 1. Результати щодо задоволення керівниками інклюзивних закладів дошкільної освіти нормативно-правовим забезпеченням.

Водночас важливим чинником організації інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти є навчально – методичне забезпечення. Зокрема з рекомендаціями щодо організації інклюзивного освітнього середовища можна ознайомитися в збірнику «Запровадження безбар'єрності освітніх послуг у закладах дошкільної та загальної середньої освіти: аналітичні матеріали для МОН України», які підготовлено науковцями Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук

України на виконання Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. На сайті МОН розміщено poradnik для директора закладу дошкільної освіти щодо розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти, перелік навчальної літератури, програм рекомендованих МОН тощо. Особливої уваги в умовах інклюзивного освітнього середовища заслуговують такі програми: Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку, Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, Програмно-методичний комплекс для дітей з ФФНМ, Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, Програмно-методичний комплекс програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років, Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», Програма розвитку дітей «Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення», Програма розвитку дітей «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення», Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом», Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» тощо [4].

За результатами опитування рівнем навчально – методичного забезпечення задоволені 68,8% керівників закладів дошкільної освіти, 29,2% – частково задоволені, проте є 2,10% , які повністю незадоволені (Рис.2).

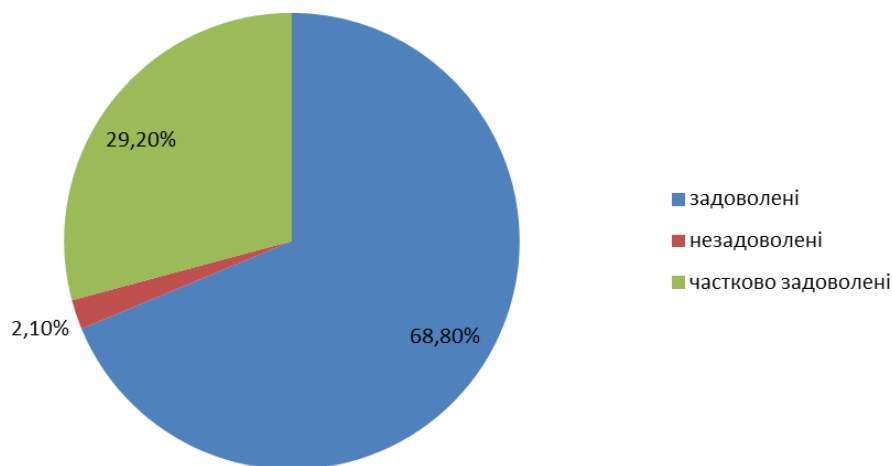


Рис 2. Результати щодо задоволення керівниками інклюзивних закладів дошкільної освіти навчально- методичним забезпеченням.

Втішним є те, що 89,6 % керівників ЗДО проходять систематично курси підвищення кваліфікації з питань інклюзії. Втім вважаємо, що цей показник має бути ще вищим, адже якісна організація інклюзивного навчання в дошкільній освіті безпосередньо залежить від результативності управлінської діяльності.

Отже, підсумовуючи зазначене, можемо зробити висновок, що нормативно- правове та навчально-методичне забезпечення є основою для якісної організації інклюзивного навчання в закладі дошкільної освіти. Вітчизняні правові та методичні документи, що стосуються інклюзії в дошкільній освіті, сприяють організації освітнього процесу та адаптовані до індивідуальних потреб всіх дітей. Проте процес забезпечення якості дошкільної освіти в умовах інклюзивного середовища вимагає комплексного підходу, що включає фінансове, кадрове забезпечення, успішну співпрацю з батьками, державними органами влади, громадськістю, моніторинг і оцінку якості надання освітніх послуг тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про дошкільну освіту: Закон України № 3788-IX 06.06.2024 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 29.09.2024)

2. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: доктор псих. Наук, проф., член-кореспондент НАПН України – Піроженко Т.О. Документ підготовлено авторською групою: Байєр О.М., Безсонова О.К.,

Брежнєва О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л.П., Косенчук О.Г., Корнєєва О.Л., Лисенко Г.М., Левінець Н.В., Машовець М.А., Мордоус І.О., Нерянова С.І., Піроженко Т.О., Половіна О.А., Рейпольська О.Д., Шевчук А.С. Київ: 2021. 19 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text> (дата звернення: 29.09.2024)

3. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 01.10.2024)

4. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: аналітичні матеріали для МОН України/ за заг.ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77с. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12614> (дата звернення: 02.10.2024)

Гладченко Ірина,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями
інтелектуального розвитку,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСВІТНІХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ, КОТРІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ ВНАСЛІДОК НЕЙРОТРАВМАТИЧНОГО ВПЛИВУ

Нейротравматизм у дітей є досить поширеною причиною виражених порушень психічного розвитку. Особливо в умовах війни. Адже кожен вибух несе суттєву загрозу усім, хто перебуває в межах ударної хвилі від розриву/потрапляння ракети чи снаряду. Внаслідок такої ситуації, навіть у випадку, коли у дитини немає зовнішніх ушкоджень, це ще не означає, що вона не отримала травму.

Нейротравма у дітей передбачає травматичні ураження головного і спинного мозку, а також периферичної нервової системи.

Вибухова травма характеризується ушкодженнями, що спричинені ударною хвилею, уламками, термічною дією й токсичними речовинами.

Світова статистика стосовно частоти випадків ЧМТ у дітей коливається в широких межах і сильно варіює залежно від країни, при цьому більшість

дослідників повідомляють про діапазон 47-280 випадків на 100 000 дітей [3].

Вид травми: вуличні, побутові, транспортні, шкільні, спортивні, внаслідок СЖП (синдром жорстокого поводження), мінно-вибухові (внаслідок воєнних дій).

Нейротравми у дітей внаслідок вибуху можуть бути особливо важкими та багатofакторними.

Основні симптоми та наслідки нейротравми у дітей після вибуху можуть включати:

Черепно-мозкові травми:

Струс мозку, забої та гематоми мозку, переломи черепа.

Ураження спинного мозку:

Параліч або слабкість у кінцівках, втрата чутливості, проблеми з диханням.

Психологічні наслідки:

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожність і депресія, проблеми з концентрацією та пам'яттю.

Реабілітація дітей з такими травмами потребує комплексного підходу, що включає медичну допомогу, фізіотерапію та психолого-педагогічну підтримку.

Отже, одним із наслідків потрапляння під вибухову хвилю є закрита черепно-мозкова травма. При чому вона має суттєві відмінності від такої, що отримана за причини удару, побутових, спортивних травм чи дорожньо-транспортної пригоди.

Будь-яка черепно-мозкова травма (далі ЧМТ), навіть відносно незначна, все одно може суттєво вплинути на навчання та розвиток дитини. ЧМТ може зумовити труднощі з рухом і рівновагою, а також проблеми з мовленням, розумінням, читанням і письмом [2].

Після ЧМТ у дітей можуть виявитися труднощі з пізнанням, навчанням або поведінкою. Вони також можуть відчувати проблеми з боку зорового та/або слухового аналізатора, біль і судоми. У дитини може не бути фізичної інвалідності, але вона може відчувати приховані наслідки, такі як втома,

когнітивні або емоційні проблеми.

Наслідки ЧМТ залежать від:

- місця ураження в мозку та розміру пошкодженої ділянки;
- будь-яких інших наявних у дитини захворювань, які можуть вплинути на її відновлення й біоенергетичний рівень;
- віку та стадії розвитку дитини на момент травмування: від цього може залежати, наскільки дитина усвідомлює те, що трапилося, і наскільки вона здатна використовувати стратегії для подолання труднощів.

Найбільш стрімко реабілітаційні процеси відбуваються в перші кілька місяців, але діти продовжують відновлюватися протягом ще декількох місяців або років після нейротравми.

Окрім наслідків власне ЧМТ, існують і вторинні ефекти, що пов'язані з адаптацією до нового медичного стану та подоланням будь-яких змін у когнітивних і фізичних здібностях [1; 4].

Чимало дітей, які пережили нейротравму, здатні адаптуватися й добре долають будь-які супутні труднощі. Однак нерідко діти відчують зміни в психологічному та емоційному стані й поведінці. Це може бути наслідком самої травми, а може бути частково пов'язано з тим, що саме для них змінилося, наприклад, як вони проводять час у спілкуванні, іграх тощо.

ЧМТ може суттєво змінити коло інтересів дитини та її здатність виконувати повсякденні справи, як-от одягання, догляд за собою, приготування їжі або взаємодія з друзями.

Це також однозначно впливає й на родину дитини: члени сім'ї мають взяти на себе обов'язки з догляду, що може призвести до зміни режиму роботи, фінансового забезпечення. Батьки та опікуни також будуть стурбовані тим, як краще допомогти дитині зрозуміти, що сталося. Дорослі можуть відчувати тривогу з приводу розмови з іншими членами сім'ї та надання правильної інформації іншим людям з оточення дитини, таким як педагоги та фахівці з догляду за дитиною.

Існує ціла низка служб, які можуть надати підтримку сім'ї в цьому

процесі, одні з них можуть бути пов'язані з охороною здоров'я, а інші – з освітніми установами.

Після ЧМТ дитину лікує та підтримує ціла команда фахівців, включно з лікарями, медсестрами, терапевтами й педагогами. Імовірно, дитина почне проходити обстеження та терапію ще в лікарні, і це може продовжитися після повернення до навчального закладу.

Педагогічна підтримка освітніх можливостей дітей, котрі перенесли ЧМТ в ранньому та дошкільному віці.

Характеристика розвитку дитини при порушенні мозку травматичного генезу багато в чому схожа з описом різних порушень розвитку дітей з органічним ураженням центральної нервової системи.

За причини нейротравмування у малюка або дитини дошкільного віку може бути фізична інвалідність, а також може бути й таке, що вплив травми на навчання, гру та соціальні навички може не виявитися протягом деякого часу (приховані та відтерміновані у часі наслідки).

Зарахування дитини до закладу та початок навчання мають стати першою структурованою можливістю максимально оцінити та визначити освітні потреби вихованця та напрями підтримки. Педагогові освітнього закладу важливо знати історію хвороби дитини, якщо це можливо, а також зв'язатися з будь-якими профільними терапевтичними службами, які можуть надати інформацію та поради.

Основні моменти, які слід обміркувати, коли дитина починає навчатися в освітньому закладі:

- *для набуття деяких навичок дітям із ранньою нейротравмою може знадобитися більше часу.* Наприклад, їм може знадобитися більше підтримки під час одягання та переодягання, самостійного користування туалетом, уміння тримати ручку, підручник, концентрувати увагу під час занять, слухати та запам'ятовувати інформацію;

- *спілкування з родиною* задля отримання інформації стосовно шляхів та способів розв'язання певних проблем вдома, забезпечення ефективної

підтримки та незалежності (самостійності) дитини. Діти досить добре можуть справлятися з ситуацією вдома, але в умовах закладу, зазвичай, з'являються нові потреби в підтримці;

- *втома та стомлюваність* можуть бути наявні у дитини досить тривалий час, навіть якщо травмування сталося кілька років тому. У маленьких дітей це може проявлятися у вигляді поведінкових проблем або розчарування. Перевантаження може бути спричинене не тільки фізичною активністю, а й перебуванням у гучній, активній атмосфері, а також реагуванням на соціальні вимоги, які висуває оточення. Втома може виникати незалежно від наявних у дитини фізичних порушень;

- ініціювання, за потреби, *звернення до терапевтів*, фахівців в галузі спеціальної освіти, котрі можуть надати компетентну консультативну допомогу.

- *деякі вторинні наслідки черепно-мозкової травми можуть проявитися тільки через кілька років*. Наприклад, виникнення епілепсії або необхідність у ліках чи терапії, що допомагають контролювати м'язи та полегшують рухи.

- *аналіз потреб дитини* в педагогічній підтримці у разі навчання в домашніх умовах та/або дистанційно.

Відтак нейротравма є серйозною причиною складного стану дитини, що суттєво впливає на зміну її вікового та соціального статусу: порушуються комунікативні зв'язки з близькими дорослими, втрачається культурний запас досягнень і новоутворень віку, з'являється повна залежність від дорослого.

Важливим є часовий аспект, а саме час і період розвитку, в які дитина пережила нейротравматичний вплив. Ця інформація надає можливість дорослим (батькам, фахівцям), котрі взаємодіють з дитиною, краще зрозуміти особливості розвитку, потреби, а також труднощі та можливі бар'єри, що обумовлюють певні проблеми навчання та поведінки дитини.

Лише за умови цілеспрямованої взаємодії з дорослим, незалежно від тяжкості стану дітей з ЧМТ, постає можливість спостерігати насамперед їхню якісну зміну. Це розкриває значущість впливу, ролі та змісту корекційного

навчання стосовно потенціалу психічної активності дітей із нейротравмою.

Список літературних джерел:

1. Anderson V., Catroppa C., Morse S., Haritou F. and Rosenfeld J. Functional Plasticity or Vulnerability After Early Brain Injury? // Pediatrics – 2005. – 116 – P. 1374-1382.

2. Ewing-Cobbs L., Fletcher J. M., Levin H. S. Academic achievement and academic placement following traumatic brain injury in children and adolescents: A two-year longitudinal study. // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology – 1998. – 20. – P. 769-781.

3. Dewan M. C., Mummareddy N., Wellons J. C. 3rd. et al. Epidemiology of Global Pediatric Traumatic Brain Injury: Qualitative Review. World Neurosurg. 2016; 91: 497-509. DOI: 10.1016/j.wneu.2016.03.045

4. Levin H. S., Ewing-Cobbs L., Eisenberg H. M. Neurobehavioral outcome of pediatric closed head injury. In S. H. Broman & M. E. Michel. Traumatic brain injury in children. // Oxford University Press. – 1995. – P. 70-94.

Гракова Анжеліка Леонідівна,

Вчитель трудового навчання

Спеціаліст вищої категорії, старший вчитель
Ужгородської спеціальної школи I-III ступенів

Закарпатської обласної ради

м. Ужгород, Україна

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я ЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Упровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освіту передбачає посилення практичної складової в навчальному процесі, підкреслюється роль досвіду, умінь практично реалізувати знання, вирішувати життєві завдання. Згідно з концепцією цього підходу кожен вид діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що мають забезпечити ефективну реалізацію тої чи іншої професійної діяльності випускником навчального закладу. Сучасний зміст уроків трудового навчання розроблений на засадах проєктно-технологічної системи, яка базується на гнучкій організації процесу навчання здобувачів освіти, де пріоритет належить засобам активного навчання і сучасним педагогічним технологіям таким, як ігрові технології, пошукові технології, технологія проблемного навчання, інтерактивні технології, здоров'язберігаючі

технології. Ці технології сприяють формуванню в учнів компетентностей, а саме:

- Технічного і технологічного кругозору;
- Культури праці та побуту, здорового способу життя, самостійного та критичного мислення;
- Розвитку особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва і культурного розвитку суспільства, виховання відповідальності за результати власної діяльності.

Специфікою предмету трудового навчання здобувачів освіти з порушенням слуху є формування основи мовленнєвої діяльності.

Під час уроків учні вчаться запитувати, давати доручення, повідомляти про закінчення роботи, просити допомоги, оцінювати роботу свого товариша і, що важливо, все це не вимагає спеціального пояснення, зауваження, а слова і фрази слів відносяться з реальними предметами, діями, все проходить в реальній ситуації: мовленнєвому матеріалу забезпечується неодноразове повторення.

На уроках трудового навчання використовую продуктивну педагогічну технологію, яка суттєво збагачує навчальний процес це проєктна діяльність. В її основі лежить інтеграція та безпосереднє застосування набутих знань учнів під час практичної діяльності. Проєктні вироби підбираю від простішого до складнішого виду діяльності. Використання методу проєктів на уроках трудового навчання забезпечує формування ключових компетентностей особистості:

- комунікативної, інформаційної, соціальної, полікультурної, самоосвітньої;
- позитивну мотивацію навчання, тому що задумана річ створюється з урахуванням власних інтересів, потреб і можливостей;
- практичну спрямованість навчання;
- реалізацію міжпредметних зв'язків.

У третьому тисячолітті особливо гостро постає проблема людини та її

здоров'я. Дійсно, стан здоров'я є показником духовного, соціально-економічного й культурного добробуту населення, рівня цивілізації країни.

Здоров'я – дорогоцінний дар, яким наділяє людину природа. Недарма в народі кажуть: «В здоровому тілі - здоровий дух».

Це підкреслює значимість та важливість формування здоров'язберігаючих компетенцій здобувачів освіти з порушенням слуху, тобто технологію навчання здоров'я та здорового способу життя.

Здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих, на уроках та в позаурочній діяльності.

Формування здоров'язбережувальної компетентності на уроках трудового навчання полягає у збереженні здоров'я учнів. Саме тому питання здоров'я потребує особливої уваги, бо від стану здоров'я учня залежить успіх у навчанні, фізичний розвиток та психічний стан дитини, взаємовідносини з товаришами. Відомо, що на стан здоров'я впливає низка соціально-гігієнічних та біологічних факторів, існуючий стан організації режиму навчально-виховного процесу в сучасній школі, інтенсифікація навчання, зростаючий обсяг інформації вимагають від школярів усе більшого напруження фізіологічних систем організму, що зумовлює високе навантаження на адаптаційні механізми, посилює нервово-емоційну напруженість.

У своїй роботі створюю комплекс заходів для формування здоров'язберігаючих компетентностей, які спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я здобувачів освіти під час навчання. Приклади використання:

- організовую робочі місця. Робоче місце повинно бути достатньо освітленим, мати необхідні інструменти і матеріали, учні вчать дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог;
- Проводжу інструктажі з техніки безпеки на кожному уроці. Інструктаж повинен бути доступним і зрозумілим для учнів;

- Використовую фізкультхвилинки, щоб зняти м'язову напругу, покращити кровообіг, зорову гімнастику (вправи для очей на зниження зорової втомлюваності), оскільки велике навантаження іде на зоровий аналізатор;

- Формую здоровий спосіб життя;

- Привчаю учнів з порушенням слуху дотримуватися правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних вимог, які спрямовані на попередження травматизму та збереження здоров'я учнів. У швейній майстерні на стінах висять плакати з текстом правил техніки безпеки. Це постійно нагадує учням про важливість його виконання.. Це є однією з умов зниження травматизму.

Діти самостійно комплектують свої папки з необхідними інструментами і матеріалами. Такий спосіб, привчає кожного учня самостійно підбирати і називати необхідні для роботи інструменти, матеріали.

Уроки з предмету трудового навчання дають можливість переключати увагу учнів з розумової діяльності на практичну, більш емоційну. Навчальний процес базується на здоров'язберігаючих принципах, які були сформульовані професором Н.К.Смирновим: - «Не зашкодь!», потрібно застосовувати обґрунтовані, перевірені на практиці методи, прийоми, форми і засоби роботи, враховувати також і психофізіологічний стан учнів.

На уроках трудового навчання використовую такі принципи :

- Безперервність і наступність. Робота ведеться не від випадку до випадку, а кожен день і на кожному уроці;

- Суб'єкт-суб'єктні взаємини. Учень є безпосереднім учасником здоров'язберігаючих заходів і в змістовому і в процесуальному аспектах;

- Відповідність змісту та організації навчання віковим особливостям учнів. Обсяг навчального навантаження, складність матеріалу повинні відповідати віку та здібностям дитини;

- Успіх породжує успіх, акцент робиться лише на позитив. У будь-якому вчинку дії спочатку виділяти позитивне, а тільки потім відзначати недоліки;

- Активність. Активне включення в навчальний процес, що знижує ризик перевтоми;
- Відповідальність за своє здоров'я . Кожній дитині з порушенням слуху потрібно формувати відповідальність за своє здоров'я , тільки тоді вона реалізує свої знання, уміння й навички щодо збереження здоров'я.
- Комплексний , міжпредметний підхід . З метою реалізації цих принципів на уроках трудового навчання впроваджую комплекси короткотривалих рухових ігор та ігрових фізкультхвилинок.
- Використовую оздоровчі технології превентивної педагогіки, які спрямовані на здоров'язберігаючий компетентності учнів. (на початку уроку психологічно налаштовую учнів на хорошу роботу та виховую любов до праці.

Під час проведення уроків з розділу «Технології приготування страв»

Звертаю увагу на культуру харчування. Для вивчення режиму та раціону харчування, добової норми харчування, значенням білків, жирів, вуглеводнів, вітамінів використовую інтелект-карти.

А також формую уявлення про здоров'я, як цінність, посилюю мотивацію на ведення здорового способу життя.

Використовую такі інтерактивні, ігрові методи навчання:

- Інтерактивні технології забезпечують наочну демонстрацію матеріалу, що полегшує його розуміння учнями з порушенням слуху, взаємодіяти з навчальним матеріалом і один з одним, що сприяє їх активній участі в навчальному процесі: мультимедійні презентації, інтерактивні дошки, складання інструкційних карт, технологічну послідовність виготовлення виробів;
- Мнемотехніку - систему мнемонічних прийомів, які дозволяють запам'ятовувати інформацію на основі асоціацій візуальних образів;
- Інформаційно-комунікаційні технології - інтернет для пошуку інформації;

- Хвилинки здоров'я», яка спрямовані на формування в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я. Форми проведення можуть бути найрізноманітніші: фізкультхвилинки, хвилинки емоційного розвантаження, дихальну гімнастику;

Уроки трудового навчання завжди пов'язані з міжпредметними зв'язками. Це передбачає узагальнення окремих понять, активізує роботу учнів. Міжпредметні зв'язки відображають взаємозв'язок явищ об'єктивного світу, що створюють умови для комплексного підходу навчання, забезпечують постійну турботу про здоров'я здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Опорні знання, які здобувачі освіти з порушенням слуху отримали на уроках допомагають у вивченні матеріалу від абстрактного до конкретного й до перевірки практикою. При цьому дуже важливу роль відіграє процес формування системи понять, що забезпечує можливість поглибленого підходу до засвоєння знань.

Використання переключення діяльності з одного виду на інший захищає від перевтоми і водночас стимулює увагу школярів, а також забезпечує різнобічне сприйняття ними матеріалу.

Список літературних джерел:

1. Рібцун Юлія Валентинівна, доктор філософії в галузі педагогіки, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, дипломований психолог, сертифікований психотерапевт Особливості трудового навчання та виховання молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення

2. Коробова Н.В. Інтерактивні технології в освіті дітей з порушеннями слуху: навчально-методичний посібник/ Н.В. Коробова , О.В. Пушкарьова.- К.:ТОВ «Академія»,2019.

3. Г.А. Чепурний. Мнемотехніка. Технологія ефективного засвоєння Інформації в умовах сучасної освіти: навчально-методичний посібник/ Тернопіль: Мандрівець, 2015.

4. Грона С. Реалізація оздоровчої функції освіти на уроках трудового навчання / Гуманітарний вісник. – 2013.

5. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика : [монографія] / За заг.ред. О.М.Коберника. – К. : Науковий світ, 2003.

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

ЛЕКСИКА: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Неповне засвоєння та опанування мовленнєвих компонентів дитиною може негативно вплинути на її розвиток. Це може стосуватися її комунікативних навичок, академічної успішності, соціальних взаємодій і емоційного благополуччя. Також це може призвести до труднощів у читанні, письмі та інших формах навчальної діяльності.

У дітей з особливими мовленнєвими потребами складними і стійкими виявляються недоліки формування лексики і граматичної будови мовлення, а це, в свою чергу, негативно позначається на розвитку зв'язного мовлення і спричиняє виражені порушення писемного мовлення. Все це негативно впливає на розвиток особистості дитини та унеможлиблює опанування навчальної програми.

Зокрема, труднощі в опануванні та застосуванні лексичної сторони мовлення ускладнюють розуміння і продукування мовлення, впливають на здатність вираження думок і ведення бесіди та позначаються на навчальному процесі в цілому.

Лексема, або слово, є основною одиницею лексичної сторони мовлення. Центральне значення слова в мовній системі визначається його зв'язками з іншими мовними елементами, такими як фонема, морфема, словосполучення та речення. Ці елементи взаємодіють та функціонують в межах слова, створюючи системні взаємозв'язки.

Словниковий склад мовлення визначається не тільки кількістю слів, що входять до нього, але й якістю, а також розмаїтістю словникових груп та смислових рівнів. Основною проблемою розвитку словника є засвоєння значення слів, або їхньої семантики. Основним критерієм розвитку словника

має бути освоєння дитиною семантичної структури слова. За результатами численних психологічних та психолінгвістичних досліджень, процес засвоєння семантичної структури слова проходить через складні етапи: від формування предметної співвіднесеності до засвоєння глибшого змісту слова, і далі до формування узагальненого лексичного значення та словесного поняття [1; 3].

У молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами часто виникають труднощі у формуванні лексичного запасу. Загальний стан 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.

Специфіка формування лексики проявляється в: обмеженості словникового запасу; різкій невідповідності активного і пасивного словника; неточному вживанні слів; численних вербальних парафазіях; несформованості семантичних полів; діти відчувають 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 мовленнєвими потребами на рівні лексичної сторони мовлення та викликають труднощі в навчальній діяльності:

- 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.

Одним із завдань розвитку мовлення учнів виступає робота над словом, яка спрямована на якісне збагачення словникового запасу та розвиток навичок правильного, точного та виразного використання лексичних структур української мови. Важливим є навчити учнів відчувати та розуміти найтонші нюанси значення слова, які воно може мати у різних контекстах. Учні на практичному рівні відслідковують залежність значення слова від контексту та семантичні відношення слів (синонімічні, антонімічні, лексико-семантичні, тематичні). Впроваджується робота над лексико-семантичними поняттями: однозначність та багатозначність слів, пряме і переносне значення, омоніми, синоніми та антоніми. Окрім того, учні опановують лексичну систему мови, вивчаючи походження слів, активний та пасивний словниковий запас і сфери їх вживання.

Вчитель-логопед проводить підгрупові, групові та індивідуальні корекційно-розвиткові заняття, на яких реалізується диференційований підхід з урахуванням структури дефекту, індивідуальних особливостей та можливостей учнів. Основними напрямками корекції лексичної сторони мовлення є: 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 триває формування розуміння слова як складової одиниці мови. Зокрема, розвиток метамовних навичок включає навчання дітей аналізувати слова, розбирати їх на морфеми, вивчати словотвір та граматичні категорії, що може

підвищити їхнє розуміння лексичної структури і сприяти кращому засвоєнню нових слів.

Отже, здійснюється розвиток лексичної сторони мовлення шляхом розширення різних лексичних категорій, засвоєння нових термінів, уміння користуватися лексичними мовними засобами у різних мовленнєвих ситуаціях та на письмі. Корекційно-розвивальна робота має на меті збагачення словникового запасу учнів різними частинами мови, розвиток мовного чуття. Корекційна робота за зазначеними напрямками забезпечить розширення словникового запасу та сприятиме уточненню та диференціації лексичних значень слів, формуванню різних рівнів лексичних узагальнень, що виражає слово, а також формуванню лексичної системності.

Список літературних джерел:

1. Данілавічюте Е. А., Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Рібцун Ю. В., Мартинюк З. С. and Грибань Г. В. *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник* / Данілавічюте Е. А., Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Рібцун Ю. В., Мартинюк З. С. and Грибань Г. В. – Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. – 847 с.

2. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. *Mon.gov.ua*. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>.

3. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2 – 7.

Данілавічюте Еяна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
в.о. завідувача відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОНЕМАТИКА І ЧИТАННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Однією з причин виникнення особливостей вимови фонем рідної мови (звуковимови) може виступати своєрідність її фонематичної складової (фонематики), що передбачає достатній рівень розвитку умінь зосереджувати увагу на акустичних ознаках звуків мовлення, сприймати їх на слух (застосовувати фонематичний слух), розпізнавати у різному звуковому оточенні, запам'ятовувати їхнє звучання та зберігати в пам'яті у вигляді уявлення (еталона), здійснювати слуховий контроль на основі співставлення ефекту від звучання фонем в момент їхньої вимови з уявленнями про них, визначати на цій основі помилки у разі їхньої присутності та виправляти їх. Недосконалість кожної із зазначених складових може призводити до дисбалансу взаємодії слухового, мовленнєворухового, зорового аналізаторів, виникнення функціонально-мовленнєвих (на рівні усного мовлення) та навчальних (своєрідності засвоєння навичок читання і письма у молодших школярів з особливостями розвитку усного мовлення; дислексії, дисграфії, дизорфографії у молодших школярів без особливостей розвитку усного мовлення) труднощів [1, 3], які перешкоджають опануванню не лише мовних знань, а й знань у контексті інших навчальних предметів, що пояснюється використанням мовлення як провідного інструменту у процесі оволодіння ними [4]. Слід зауважити, що особливості опанування навички читання у зазначеному контексті відіграють негативну роль: згодом стають основою затримок засвоєння різнопланової інформації внаслідок гальмівного впливу на розуміння письмового дискурсу різного ступеня складності з опорою на підручники, що нівелює значення цього виду діяльності як життєво необхідного

компонента функціонування особи.

Результати виконання різних за своєю психолінгвістичною структурою завдань (таких, що передбачають дотримання чіткої послідовності залучення вищих психічних функцій і мисленневих операцій певної модальності для досягнення найкращого результату) стають індикатором прояву означених перешкод, до яких можна віднести такі:

- дефіцит слухової уваги до акустичних ознак фонем: труднощі фокусування на них або правильного розподілу уваги серед них, утримування у полі уваги достатній проміжок часу, переключення з ознак одних звуків на ознаки інших або з ознак на ознаки, що притаманні одному звукові (ступеня участі голосу і шуму, палаталізації, тривалості звучання, наявності пауз, підсиленого звучання у результаті наголосу тощо);
- недосконалість фонематичного сприймання: труднощі здійснення відбору звуків мовлення за певними акустичними ознаками, їхньої організації та інтерпретації (розпізнавання та впізнавання) з опорою на слух у різному звуковому оточенні на тлі різних за довжиною відрізків мовлення (фонема, сполучення фонем, склад (відкритий, закритий; зі збігом приголосних тощо), слово (початок, кінець, середина), словосполучення, речення, текст);
- дефіцит слухової пам'яті: труднощі запам'ятовування на слух і відтворення різних за довжиною відрізків мовлення, що можуть містити фонемі, диференціація яких за акустичними ознаками є недосконалою;
- відсутність, початковий рівень розвитку або нечіткість фонематичних уявлень (еталонних образів фонем, які зберігаються у пам'яті): труднощі, котрі виникають при виконанні завдань без опори на правильну вимову педагога, що звучить, або спеціальну наочність, що містить підказки: лише з опорою на власну неправильну вимову і акустичний ефект від неї в одних випадках, а також на правильну виразу або приховану власну вимову без урахування окремих ознак – в інших;
- недостатність зовнішнього і внутрішнього слухового контролю: труднощі диференціації фонем за акустичними ознаками (визначення помилок

власної вимови на слух та їхня корекція) при виконанні завдань, що супроводжуються сприйманням еталонного мовлення педагога і власною вимовою (гучною, шепітною) або лише власною вимовою, а також з опорою на фонематичні уявлення при виконанні завдань, що не передбачають сприймання мовлення педагога або власної вимови;

- недосконалість фонематичного аналізу і синтезу: труднощі виокремлення фонем за їхніми певними ознаками (акустичними, артикуляційними), сукупністю цих ознак у визначених метою завдання позиціях або послідовно (сукцесивно, що має винятково важливе значення для письма) на тлі різних за розміром відрізків мовлення, а також труднощі об'єднання фонем у різні за розміром відрізки мовлення при виконанні різноманітних завдань, що потребують цілісного сприймання (симультанності як у процесі читання).

Визначення та ефективне подолання труднощів стає можливим за умови організації цілеспрямованої роботи, що має на меті поступове подолання помилок усного і писемного мовлення, через які й проявляються означені труднощі [2].

Важливим є усвідомлення того факту, що моторні (артикуляційні) ознаки фонем відрізняються винятковою виразністю за причини своєї матеріальності (дитина відчуває їх як результат дотику), відтак при необхідності розпізнавання звуків мовлення (тих, що неправильно або навіть правильно вимовляються) в процесі виконання завдань, увага приділяється першою чергою саме ним. Врахування акустичних ознак звуків мовлення є часто недостатнім: виникає необхідність використання такої опори на початковому етапі навчання, яка б сприяла тимчасовій інактивізації (тобто блокуванню) виражених мовно-рухових аферентацій, а отже, – зняттю гальмування з акустичних. Такий підхід уможлиблюється за умови уникнення використання власного промовляння й виконання завдання лише на основі слухового сприймання еталонного мовлення педагога. У таких умовах на перший план виступає діяльність слухового аналізатора, що спонукає школярів зосередити увагу на акустичних

ознаках звуків на довільному рівні організації діяльності на початку роботи.

Оволодіння умінням користуватися акустичними ознаками звуків (у створених на початковому етапі роботи спеціальних умовах) дає можливість повернутися до активного використання артикуляційних на наступному етапі роботи: наявність сформованих акустичних еталонів (фонематичних уявлень), що зберігаються в пам'яті, забезпечує ймовірність здійснення успішного зовнішнього слухового контролю за ефектом від власної вимови. Незважаючи на недосконалість власної вимови, школярам надається можливість супроводжувати виконання завдань як з опорою на вимову педагога, так і на власну (гучне промовляння), з поступовим переходом лише на власну. Важливою залишається точність оцінювання власної вимови і виправлення або врахування помилок вимови в процесі виконання завдань на основі саме акустичного ефекту від власної вимови (зауважимо, що особливості вимови можуть супроводжувати усне мовлення дитини усе життя у складних випадках, але наявність правильних фонематичних уявлень забезпечує безпомилкове фонетичне письмо, яке може виступати як компенсація). Необхідність одночасного оперування різними типами інформації (артикуляторною, акустичною, візуальною тощо) створює складні умови виконання завдань, тому зовнішній контроль за якістю вимови дає можливість своєчасно помічати недосконалість і вносити необхідні корективи, змінюючи умови виконання завдань з орієнтацією на потреби дитини. У випадку відсутності порушень власної вимови (при дислексії, дисграфії, дизорфографії) доцільно пропонувати учням виконання завдань лише з опорою на власну вимову, звертаючи увагу на акустичний ефект від неї, що є важливим для подолання труднощів писемного відтворення (дитина має навчитися користуватися акустичними ознаками, а не орієнтуватися лише на дотик, який може бути ідентичним у випадку диференціації фонем лише за акустичними ознаками).

Виконання різних типів завдань відповідно до навчальної програми неодмінно створює умови, в яких молодшому школяру доводиться добирати різні стратегії для прийняття правильних рішень, у тому числі спиратися на

[D0%B8%D0%B9%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82-47-55.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/D0%B8%D0%B9%20%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82-47-55.pdf)

2. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. – Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. – 847 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734273/1/>

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

4. Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник / Данілавічюте Е.А., Трофименко Л.І., Ільяна В.М., Рібцун Ю.В., Мартинюк З.С., Грибань Г.В. — Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. — 657 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734271/1/>

Демчина Оксана Дмитрівна,
вчитель-методист, вчитель математики вищої категорії,
КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Святого
Миколая»,
м. Львів, Україна

РОЗВИТОК ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ З ООП

Питання фінансової грамотності людей з особливими освітніми потребами сьогодні актуальне, як ніколи. Орієнтуватись людині з інтелектуальними порушеннями навіть у базових фінансових поняттях – завдання непросте. Досить часто розмова про гроші в колі сім'ї обмежується загальними фразами: «Немає грошей», «Навіщо тобі це потрібно?». В результаті – гроші залишаються для таких молодих людей абстрактним поняттям, які завжди можна просто попросити у батьків і отримати бажане. На

сьогоднішній день, фінансова грамотність, як окремий предмет, не викладається в спеціальних школах та навчально-реабілітаційних центрах. Оскільки фінансова грамотність напряму пов'язана з математичними знаннями і рахунком, без яких у світі фінансів не можливо обійтись, які у дітей з інтелектуальними порушеннями є нестійкими і потребують систематичного закріплення, то виникла ідея створити проєкт «Основи фінансової грамотності» для дітей з порушенням інтелектуального розвитку в умовах багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру, який стане незамінним інструментом, що допоможе молодій людині з інтелектуальними порушеннями створювати своє успішне майбутнє, бути більш усвідомленою та практичною щодо своїх фінансів та прав.

Основна мета проєкту є формування у здобувачів освіти життєвих компетентностей, як умови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті навички і знання у повсякденному житті, зокрема:

1. набуття усвідомлених практичних обчислювальних навичок, пов'язаних із базовими фінансовими знаннями;
2. відпрацювання практичних навичок фінансової та споживчої культури, їх використання у житті;
3. випробування соціальних ролей, де можна удосконалити навички фінансово грамотної поведінки
4. роз'яснення користі ведення сімейного бюджету, основних принципів фінансового обліку;
5. формування вміння вчасно розпізнавати шахрайські схеми;
6. виховання звички до заощаджень та інвестицій;
7. надання інформації про основні фінансові продукти, за допомогою яких можна реалізувати свої плани;
8. популяризація ідеї системного заощадження та збереження коштів заради фінансової стабільності у майбутньому;

Оскільки здобувачам освіти з порушенням інтелектуального розвитку для самостійного життя і успішної соціалізації потрібні побутові знання та навички,

то реалізуючи проєкт націлюємося на розв'язуванні задач фінансово-практичного змісту із моделюванням життєвих ситуацій з використанням соціальних ролей. Такий вид роботи дає змогу не тільки формувати математичні та фінансові поняття, але й має велике корекційно-розвиткове спрямування освітнього процесу. У здобувачів освіти розвиваються вміння аналізувати, порівнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією, працювати за зразком; виробляються вміння планувати власні дії, самостійно контролювати проміжні та кінцеві результати. Набуті знання стануть у нагоді кожному випускнику спеціальної школи у подальшому житті.

Реалізуючи проєкт прагнемо, щоб діти та молодь з інтелектуальними порушеннями знайшли відповіді на питання: що таке гроші, чому необхідно планувати свої витрати, як правильно розподіляти свій бюджет, які бувають методи накопичення грошей та як планувати витрати.

А також діти дізнаються про: особливості накопичення грошей для великої покупки, позики грошей, джерела доходу; що таке кредит та депозит; зменшення ризику накопичення непосильних боргів; можливість вчасно розпізнавати шахрайські схеми «швидкого збагачення» або інші фінансові піраміди; права і обов'язки у фінансових відносинах; фінансові установи та правила поведінки у них. А також, як важливий етап грамотності особистості, усвідомлять чому важливо бути фінансово грамотним та вміти заощаджувати.

Молоді люди є особливо перспективною групою майбутніх учасників економічних відносин. Водночас, ця цільова група має дуже обмежений досвід фінансових операцій, а їх свідомість практично позбавлена традиційних для дорослого населення фінансових стереотипів. Крім того, не всі молоді люди з інтелектуальними порушеннями мають сформований інтерес щодо фінансових питань, а тому, робота з ними потребує особливої уваги.

Список літературних джерел

1. Курс за вибором «Фінансова грамотність». Міністерство освіти і науки України та Інститут модернізації змісту освіти за підтримки та у співпраці з ДВНЗ «Університет банківської справи», Національним банком

України, (проектом USAID FINREP –II («Розвиток фінансового сектору») з грудня 2011 – вересень 2019 рр.). Науковий керівник проекту «Фінансова грамотність»: Смовженко Т. С., доктор економічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Університет банківської справи».

2. Фінансова грамотність. Навчальний посібник За загальною редакцією доктора економічних наук, професора Т. С. Смовженко. – Київ, 2013р.

3. Центр фінансових знань «Талан». URL: <https://talan.bank.gov.ua/>

Деренько Тетяна Володимирівна,
вчитель-дефектолог вищої категорії,
старший вчитель Комунального закладу «ХСШ №5»
Харківської обласної ради

ЕФЕКТИВНІ ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні,
пробудити в їхніх серцях почуття гордості,
власної гідності — це перша заповідь виховання.*

В. О. Сухомлинський

Сенсом нашого життя і професії є діти. Всі вони повинні бути щасливими, здоровими та впевненими в майбутньому. Наші вихованці- це діти з особливими освітніми потребами.

В Законі України «Про Освіту» говориться: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями».

Мета дошкільної освіти – сформуванати базис особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності, як сукупність чотирьох сфер життєдіяльності: «Природи», «Культури», «Людей», «Я».

Державним стандартом дошкільної освіти в Україні є Базовий компонент.

Завдання дошкільної освіти на сучасному етапі:

- ❖ створити належні умови для реалізації дитиною свого природного потенціалу(фізичного, психологічного, соціального);
- ❖ розвивати базові якості особистості;
- ❖ навчати дошкільника жити в злагоді з довкіллям та із самим собою, адекватно реагувати на події, оптимістично ставитися до життя, довіряти людському оточенню, відчувати себе захищеним ним, орієнтуватися в ньому;
- ❖ оснащувати дошкільника навичками практичного життя, навчати пристосовуватися до нових умов, виробляти гнучкість поведінки, виховувати творче ставлення до дійсності; вправляти в умінні виявляти волю, впливати нею на імпульсивні бажання;
- ❖ урахувувати особистий досвід дошкільника, історію його життя, вікові та індивідуальні особливості;
- ❖ забезпечувати гармонійний та різнобічний розвиток дошкільника, формувати в нього ціннісне ставлення до Природи, Культури, Людей, Самого Себе.

Проблема наступності дитячого садка і школи завжди займала значне місце в історії педагогічного процесу. Вступ до школи є важливим етапом у житті кожної дитини. Перед нею відкривається невідомий світ – цікавий, загадковий, непростий, який із собою несе радість і хвилювання, перші кроки шляхом життя. Сучасна освіта має забезпечити комфортний вступ кожної дитини з дошкільного дитинства у світ навчання. При цьому навчання розуміється не тільки як формування у дитини знань умінь і навичок, а як основа всебічно розвиненої особистості дитини. У початковій школі дитина вперше стає суб'єктом соціальної діяльності, коли слід виконувати не тільки те, що хочеться, а й те, що треба, чого вимагає вчитель. Тому в ході підготовки дитини до школи важлива наступність у роботі початкової школи та дитячого садка.

Головною метою є плавний перехід від дитячого садка до школи, послідовна заміна різноманітних форм роботи. Наприкінці дошкільного віку діти повинні мати організаційну сформованість, навчальну мотивацію. Роботу

по підготовці дітей дошкільного віку з порушенням слуху до навчання в школі я відбудовую, вводячи в освітній процес комплекс методичних прийомів та методики психодіагностики, що сприяють формуванню емоційної, вольової, розумової, мотиваційної сфер дитини. Завдання педагога включають у себе діагностику мовленнєвих порушень, розробку індивідуальних програм корекції та розвитку, проведення спеціалізованих занять і консультацій з педагогами та батьками.

Підготовка дитини до шкільного навчання:

- ❖ Особливе розуміння ролі дошкільного дитинства в становленні особистості;
- ❖ Рівень дошкільної психологічної зрілості;
- ❖ Оптимальний рівень розвитку якісних новоутворень;
- ❖ Формування мотивації до навчання через ігрову діяльність.

Якість будь-якого процесу залежить від якості закладу. В нашій спеціальній школі створені всі умови для повноцінного всебічного розвитку особистості, збереження та зміцнення здоров'я. Кожного року історія школи поповнюється новими досягненнями та творчими надбаннями.

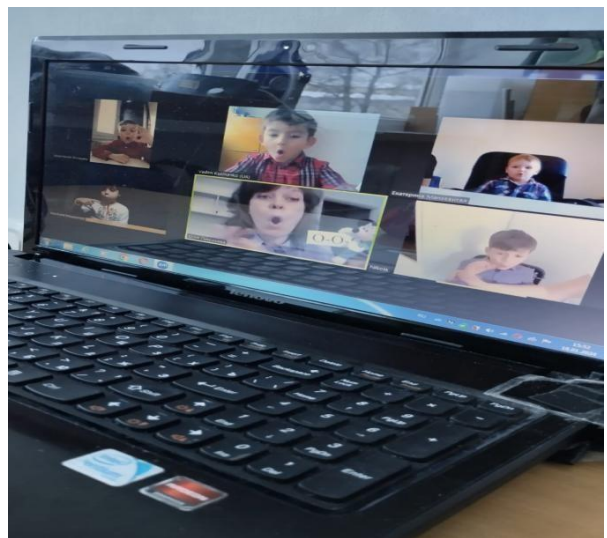
Основна умова комплексної корекції дітей закладу – створення такого освітнього середовища, в якому діти планомірно переходять від дошкільного навчання до шкільної освіти і мають можливість покращити свій мовленнєвий розвиток. Педагогічний колектив реалізовує програми дошкільної та початкової освіти, поєднує в єдиний педагогічний процес виховання, навчання і корекційно-відновлювальну роботу. Реалізуюючи проблему наступності та єдності, створив простір для успішного творчого розвитку дошкільника та впровадження в практику активного набуття кожною дитиною особистого досвіду участі у громадському житті.

Але на жаль реалії сьогодні такі, що вже третій рік поспіль ми працюємо та навчаємо дітей в форматі- онлайн. Тому організуючи освітній процес за дистанційною формою навчання для дітей з порушеннями слухової функції, я намагаюсь використовувати підтримуюче спілкування, а саме: **бачити**,

слухати, турбуватись. Тому що діти сприймають світ очима, і все навантаження припадає на зоровий аналізатор, а рідною мовою вихованців з порушеннями слухової функції є жестова мова. І від того, в якій мірі володіє нею педагог, який організовує освітній процес дистанційно, багато в чому залежить і результат. На що ж потрібно звернути увагу в організації дистанційного навчання в таких складних умовах педагогу:

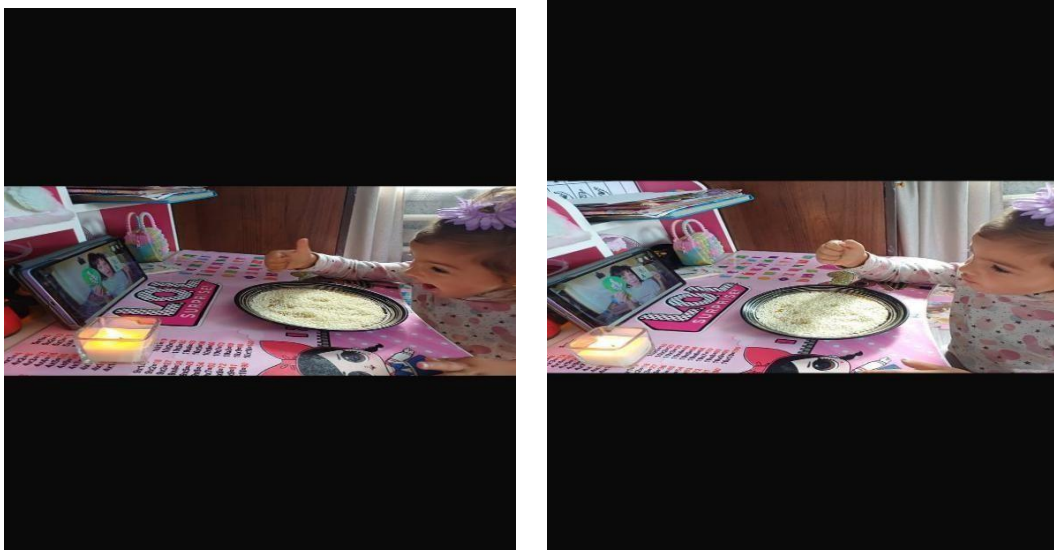
- добирати відповідне словникове оформлення;
- контролювати граматичне оформлення пояснень вчителя;
- контролювати зміст повідомлень, що подаються.

У цих умовах суттєво зростає **роль наочності**, яка використовується для пояснення освітнього матеріалу, тому краще використовувати менше тексту, а більше наочності. Корекційні заняття проводяться вчителями відповідно до навчального плану і програми вікової групи чи класу та у тісній співпраці вчителя з вихователями, вчителями, практичним психологом. Заняття мають бути цікавими, тому однією з головних умов є мотивація дитини до освітньої діяльності з опорою на досвід та зацікавленість дитини.



Відбудовую взаємодію з дітьми відповідно до їхніх потреб з урахуванням віку дітей та можливостей. Основою такої взаємодії є гра, де педагог – це ключ до успіху. Гра для дошкільників – справжнє життя зі своїми радощами і прикрощами, переживаннями і досягненнями. Саме в грі, без натиску дошкільники засвоюють різноманітні знання, набувають вміння, готуються до

ЖИТТЯ.



Вважаю, що співпраця батьків та вчителя – це одне з базових завдань дошкільного та шкільного компоненту. Корекційний та освітній процес не може обійтись без допомоги батьків. Намагаюсь працювати з кожною сім'єю окремо, що позитивно впливає на безболісну адаптацію дітей від дошкільного до молодшого шкільного віку. В рамках роботи проводжу найрізноманітніші заходи з батьками: анкетування, індивідуальні консультації, виступи на батьківських зборах, бесіди-заняття, відкриті заняття. Такі форми роботи дають змогу знайти шляхи взаєморозуміння та взаємо підтримки, допомагають виробленню однакових поглядів на корекційно-відновлювальний процес, що в свою чергу робить безболісним адаптаційний перехід дошкільників до шкільного навчання.

Також одним з ефективних шляхів в роботі дітей з особливими освітніми потребами, який я використовую на практиці є використання LEGO. Конструктор LEGO – це універсальний ігровий матеріал, який можна використовувати під час будь-якої діяльності дітей, починаючи від ранкової гімнастики до пошуково-дослідницької діяльності. Під час LEGO-конструювання діти розширюють активний словник, удосконалюють комунікативні навички, культуру поведінки й налагоджують доброзичливі

взаємини з дорослими та однолітками. Творчий характер такої роботи потребує невимушеного, вільного стану, заохочує до роботи у колективі, формує оптимістичне світосприймання, розвиває базові якості особистості. Починаючи з 2013/2014 років дошкільнята під керівництвом досвідчених педагогів беруть участь у Міжнародному проєкті «Сприяння освіті» за програмою розвитку дитини від 2- 6 років «Безмежний світ гри з LEGO» та «Шість цеглинок». У рамках меморандуму про взаєморозуміння між міністерством освіти і науки України та благодійним фондом LEGO Foundation (Данія). В дошкільних групах існує гурток з LEGO під назвою «Чарівний світ з LEGO!». Для педагога гра – це стиль професійної поведінки, стан свідомості, менталітет, спосіб мислення і взаємодії з дитиною та світом загалом. Організуємо, впроваджуємо LEGO в ігровий, освітній процеси, враховуючи всі психологічні особливості дітей з порушенням слухової функції та адаптуємо LEGO під наші методи навчання для кращої якості сприйняття знань дітьми.

НУШ та дошкілля – це рух в унісон! Дій швидко, усвідомлено, системно. Дошкільна ланка є фундаментом для НУШ. Ми залучаємо до проєктів дітей початкових класів в процесі освітньої розваги з LEGO, серед яких проведення дитячих архітектурних конкурсів, тому що наша сила в єднанні. Де наш заклад виступає як територія гри. А надалі гра вже виступає як спосіб підготувати дитину сьогодні до світу завтра. Саме в LEGO – конструюванні використовуються наочні і словесні (жестові) методи навчання. Це надає змогу пояснювати дітям учбовий матеріал, об'єднуючи методи разом під час навчально-ігрового процесу, для покращення якості сприйняття дітьми знань. Тобто, побачив-назвав- побудував. Але є один виклик, який перериває цю ціпочку сприйняття – це особливість психічних процесів дітей з порушенням слухової функції, а саме пам'яті. Ці діти можуть побачити, назвати разом з педагогом, побудувати, але кінцевий результат самостійно назвати вони іноді не в змозі.



LEGO- це символ нескінченної творчості та гри!

Підводячи підсумок, я вважаю, що наступність у корекційному та освітньому процесі є основною умовою переходу дитини від дошкільного навчального закладу до початкової школи, забезпечує неперервність освітнього простору дошкільників і молодших школярів. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. У стінах нашого закладу навчаються особливі діти, які є повноправними членами суспільства. Навіть якщо ти особливий, ти повинен жити на повну і ніколи не здаватися!

Література:

1. Закон України «Про освіту» 3 2145-VIII// Відомості Верховної Ради України від 05.09.2017.
2. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження //О.Г. Косенчук, І.М. Новик, О.А. Венгеровська, Л.В. Кузенко. – Харків: Ранок,2021-240с.
3. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах (проект). – К., 2002. – 7 с.
4. КУ «ІРЦ» Коломацької селищної ради Харківської області. Дистанційне навчання для осіб з ООП за нозологіями.
5. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями слуху(глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) за ред. К.В. Луцько, 2019р.
6. Педрада «Наступність у роботі ДНЗ та школи» (Ясла-садок комбінованого типу комунальної форми «Зірочка», м. Умань).

Дігтенко Марина Володимирівн,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка,
Прем'єр Уржанс Інтернасьональ,
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА В СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Синдром Дауна є одним з найбільш поширених генетичних порушень, що впливає на розумовий і фізичний розвиток дитини. За останні роки збільшився інтерес науковців (О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко, Ю. Шевченко, А.В. Міненко) та фахівців до вивчення особливостей розвитку таких дітей, оскільки правильна психолого-педагогічна підтримка може сприяти їхній інтеграції у суспільство та забезпеченню кращої якості життя. У спеціальній літературі акцентується увага на комплексному підході до розвитку дітей з синдромом Дауна, який включає соціально-емоційну, когнітивну та фізичну підтримку.

Дане дослідження має на меті проаналізувати особливості розвитку дітей з синдромом Дауна на основі сучасної спеціальної психолого-педагогічної літератури. Зокрема, увага буде приділена когнітивним, емоційним та соціальним, мовленнєвим аспектам. Згідно з даними спеціальної літератури, діти з синдромом Дауна можуть успішно навчатись у загальноосвітніх школах, працювати та створювати сім'ї. Це доводить, що при відповідній підтримці вони можуть досягти значного прогресу. Незважаючи на типові прояви, такі як уповільнений психофізичний розвиток та труднощі в навчанні, діти з цим синдромом можуть розвивати свої здібності, особливо за умов спеціально організованого психологічного та педагогічного впливу[6].

За даними ВООЗ, синдром Дауна з'являється приблизно в кожному 700-му заплідненні. Якщо говорити про ситуацію в Україні, то до повномасштабного

вторгнення народжувалось близько 200-250 немовлят на рік. Центр громадського здоров'я МОЗ цього року надав дані для громадської організації ВБО «Даун синдром» 150 новонароджених за 2022 рік. Однак в цьому переліку відсутня кількість по Запорізькій, Київській, Луганській областях і Криму.

Першу наукову працю, що містила точний опис людини з синдрому Дауна, опублікував англійський лікар Джон Ленгдон Даун у 1866 році. У науковій літературі все більше праць присвячені дослідженням психомоторного розвитку, і впливу корекційно – розвиткових занять на динаміку розвитку дітей із синдромом Дауна (І. Гладченко, Н. Ліщук, В. Максимовська, Ю. Мартинюк, О. Мозолюк-Коновалова, І. Ніколаєву та інші), особливості соціального інтегрування та організації спеціального навчання (Р.Ковтун, В.Кордонець, О.Прашко, А. Савицький, І. Тат'янчикова, О. Чеботарьова). Визиває інтерес у науковців до питання раннього втручання (Г. Кукуруза , К. Островська, Г.Соколова і інші).

Зазвичай Синдром Дауна визначається при народженні дитини за наявності певних фізичних ознак.

Особливістю розвитку дитини с синдромом Дауна є уповільнений психофізичний розвиток. «Фізичні особливості дітей із синдромом Дауна формуються під впливом їхнього генетичного матеріалу. Оскільки малюки успадковують гени як від матері, так і від батька, вони певною мірою бувають схожі на своїх батьків — будовою тіла, кольором волосся та очей. Однак через наявність додаткового генетичного матеріалу — зайвої хромосоми у 21-й парі — у дітей із синдромом Дауна з'являються такі фізичні особливості, що роблять їх схожими: обличчя трохи пласке, маленький ніс; очні щілини вузькі та спрямовані догори і назовні; маленький напіввідкритий рот, язик трохи висунутий; прорізування зубів відбувається із затримкою, надмірне слиновиділення; руки пухкі, пальці короткі; невеликий зріст, надмірна рухливість суглобів. Пізній розвиток рухових функцій залежить не лише від фізичного недорозвинення, а й від зниження загальної психічної активності» [4,7]. Близько 30-60% дітей з синдромом Дауна мають вроджену ваду серця. Дефект шлунка серця і атріовентрикулярного каналу трапляється найчастіше. Серцеві шуми в серці можуть бути проявами серйозної серцевої недостатності. Дітей з синдромом Дауна, що мають серйозну серцеву недостатність, вже протягом перших восьми місяців життя. Незважаючи на те, що деякі діти добре розвиваються, у них все одно можуть розвинутиися серйозні зміни легеневої судини. Тому вчасна операція, бажана протягом першого року життя. Вона необхідна, щоб запобігти подальшим ускладненням. Ось чому усі новонароджені до їх третього року життя повинні регулярно обстежуватися дитячим кардіологом. Статеве дозрівання уповільнене. Розлади слуху можуть бути вроджені та в результаті порушення звукопровідності через ураження середнього слуху. Виникнення захворювань зубів у людей з синдромом Дауна може бути пов'язано із розміщенням кісток щелепно-лицевої ділянки черепа. Також є високий ризик захворювання щитовидної залози, неврологічні проблеми, синдром дефіциту уваги, аутизм, психіатричні ускладнення.[7,10-19].

Отже основні особливості фізичного розвитку досить специфічні.

М'язова гіпотонія (знижений м'язовий тонус) – у новонароджених це проявляється слабкістю м'язів, що може затримувати їх фізичний розвиток, наприклад, здатність тримати голову, сидіти, ходити. Коротка шия з потовщеною шкірною складкою – це одна з ранніх фізичних ознак, яка може бути помітна після народження. Плоске обличчя – одна з найпоширеніших характеристик, яка включає сплющений ніс та особливу форму черепа. Розкосі очі – у внутрішньому куті ока може бути шкірна складка (епікантус), що надає очам специфічного вигляду.

Короткі та широкі кисті з аномальними пальцями — поперечна складка на долоні (так звана «мавпяча складка») є ознакою у близько 45% дітей із синдромом Дауна. Короткі кінцівки – руки та ноги часто бувають коротшими, ніж у дітей із типовим розвитком. Великі відстані між великим і другим пальцем на ногах — це також досить поширена ознака.

Зміни з боку вух – деформовані або низько посаджені вушні раковини.

Пігментні плями по краю райдужної оболонки очей (плями Брушфільда) — характерна ознака, яка може бути присутня у дітей із синдромом Дауна.

Затримка росту – діти з синдромом Дауна зазвичай мають нижчий зріст порівняно зі своїми однолітками. Деформація грудної клітини – у деяких дітей може спостерігатися аномальна форма грудної клітини.

Соціально-емоційний розвиток дітей із синдромом Дауна має свої особливості, які відрізняють їх від дітей з типовим розвитком. Проте в цій сфері вони можуть досягати значних успіхів за умови належної підтримки. Ось основні соціально-емоційні особливості розвитку таких дітей:

1. Діти із синдромом Дауна зазвичай дуже доброзичливі та відкриті у спілкуванні. Вони легко встановлюють емоційний контакт з оточенням, часто демонструють теплі почуття та прив'язаність до людей, яких добре знають.

2. Всупереч наявних певних труднощів у когнітивному розвитку, емоційна сфера у дітей із синдромом Дауна зазвичай залишається збереженою. Вони можуть відчувати та виражати різноманітні емоції, такі як радість, сум, гнів, страх. Їхні емоційні реакції часто бувають широкими та виразними.

3. Завдяки своїй відкритості та доброзичливості, діти з синдромом Дауна добре адаптуються до соціального оточення. Вони часто прагнуть до спілкування і можуть добре наслідувати поведінку інших дітей або дорослих, що сприяє їхній інтеграції у соціум.

4. Діти із синдромом Дауна часто шукають емоційну підтримку від дорослих та однолітків. Вони дуже цінують похвалу та заохочення, і це може бути важливим фактором для їхньої мотивації в навчанні та інших видах діяльності.

5. Багато дітей із синдромом Дауна мають розвинену здатність до емпатії, вони можуть розпізнавати емоційний стан інших людей і відповідно реагувати. Ця риса допомагає їм у встановленні позитивних соціальних взаємин.

6. Схильність демонструвати повторювану або стереотипну поведінку, яка пов'язана з певними емоційними станами. Це може бути викликано труднощами у сприйнятті змін або підвищеною тривожністю.

7. Діти із синдромом Дауна добре реагують на позитивні соціальні

стимули, такі як усмішки, обійми, похвала. Вони легко залучаються до спільних ігор та діяльності, якщо отримують позитивне підкріплення.

8. Хоч загалом позитивний емоційний фон, деякі діти із синдромом Дауна можуть натрапляти на труднощі у регулюванні емоційних реакцій. Це може проявлятися у впертості, дратівливості, особливо у стресових або незвичних ситуаціях.

9. Багато дітей із синдромом Дауна потребують чіткої структури та передбачуваності в повсякденному житті. Порушення звичних розпорядків може призвести до тривожності або дискомфорту.

10. Діти із синдромом Дауна зазвичай дуже прив'язані до своїх рідних та близьких людей. Вони часто виражають сильні емоції до батьків, опікунів чи вихователів, що вказує на високу потребу в емоційній підтримці.

Соціальна роль важлива, через те що інші люди для дитини є важливими умовами її розвитку. Як зауважував Л. Виготський, спочатку з'являється соціальна діяльність, а з часом – внутрішня діяльність самої дитиною [1].

Перші вісім років життя дитини з синдромом Дауна дають можливість розвитку і закладання міцного фундаменту на все життя для її успішного розвитку та саморегуляції. [5,10].

Когнітивний розвиток дітей із синдромом Дауна відрізняється специфічними особливостями, пов'язаними з уповільненими темпами розвитку та певними труднощами у засвоєнні нових знань і навичок. Однак, за умови правильного підходу до навчання та корекції, вони можуть досягати значного прогресу. Основні когнітивні особливості включають такі аспекти:

1. Діти із синдромом Дауна, як правило, мають затримку розвитку інтелектуальних функцій. Ступінь затримки варіюється від легкої до помірної, хоча у деяких випадках може бути значно вираженою. Однак, кожна дитина індивідуальна, і когнітивні здібності можуть різнитися залежно від багатьох факторів, зокрема ранньої інтервенції.

2. Діти із синдромом Дауна можуть мати труднощі з короткочасною і робочою пам'яттю. Це впливає на їх здатність утримувати інформацію протягом певного часу для подальшого використання, що ускладнює навчання нових навичок та розв'язання проблем.

3. Відомо, що діти із синдромом Дауна краще сприймають інформацію через зорові канали. Вони здатні краще засвоювати матеріал, якщо він подається у вигляді картинок, схем або за допомогою наочного матеріалу. Тому в навчанні їм корисно використовувати візуальні підказки.

4. Такі діти можуть мати труднощі з концентрацією уваги на завданнях протягом тривалого часу. Вони можуть легко відволікатися, що ускладнює виконання послідовних дій або тривале засвоєння нового матеріалу.

5. Діти із синдромом Дауна мають проблеми з абстрактним мисленням. Вони краще розуміють конкретні, практичні ситуації та предмети, ніж абстрактні поняття або загальні категорії. Це означає, що навчання, побудоване на конкретних прикладах, буде для них більш ефективним.

6. Однією з найпоширеніших когнітивних особливостей є затримка розвитку мовлення. Це стосується як здатності говорити, так і розуміння

мовлення оточуючих. Діти із синдромом Дауна часто починають говорити пізніше, ніж їхні однолітки, і можуть мати обмежений словниковий запас.

7. Завдяки хорошему зоровому сприйняттю діти з синдромом Дауна краще вчаться через спостереження за іншими. Вони часто наслідують поведінку однолітків і дорослих, тому навчання через моделювання ситуацій або дій може бути для них ефективним.

8. Діти із синдромом Дауна можуть мати труднощі з пошуком рішень для нових або складних завдань. Вони можуть бути схильні до стереотипної поведінки або використовувати одні й ті самі стратегії, навіть якщо вони неефективні.

9. Швидкість обробки інформації у дітей із синдромом Дауна зазвичай є повільнішою, ніж у їхніх однолітків. Це може призводити до необхідності більше часу для виконання завдань та розуміння інструкцій.

10. Діти із синдромом Дауна краще засвоюють матеріал, якщо він подається в чіткій та структурованій формі. Їм потрібні зрозумілі та послідовні інструкції, оскільки вони можуть мати труднощі з самостійним організуванням своєї діяльності.

11. Діти із синдромом Дауна часто потребують багаторазового повторення матеріалу для його повного засвоєння. Регулярне повторення допомагає їм закріпити отримані знання та навички.

12. Попри всі труднощі, діти із синдромом Дауна мають потенціал для розвитку когнітивних навичок, особливо за умов раннього втручання, корекційної допомоги та індивідуального підходу до навчання.

Таким чином, когнітивний розвиток дітей із синдромом Дауна характеризується уповільненими темпами та певними труднощами, проте за умов належної підтримки та адаптованих методів навчання вони можуть досягати значного прогресу в освоєнні знань і навичок.

Порушення розвитку мови виражаються у більших, ніж зазвичай, порушеннях у вивченні та використанні загальноприйнятої мови, а саме: порушення у вимові звуків, основними причинами чого є поєднання меншої ротової порожнини і слабшої її мускулатури, і мови; пасивний словник набагато багатший за активний, тобто, вони розуміють чужу мову краще, ніж самі вимовляють; менший словниковий запас, що призводить до менш широких знань; прогалини в засвоєнні граматичних конструкцій, причому чим довше речення, тим більше виникає проблем з артикуляцією; здатність швидше засвоювати нові слова, аніж граматичні правила; труднощі у розумінні завдань, уповільнене формування відповіді на питання, що призводить до менших можливостей брати участь у спілкуванні, що автоматично веде до зменшення мовного досвіду, який би дозволив йому вивчити нові слова, структури речення; зменшення практики, яка робила б мову більш зрозумілою.[2,8].

Все-таки є і **сильні сторони у дітей синдром Дауна**, не зважаючи на відставання в розвитку: гарне зорове сприйняття і здібності до наочного навчання, уважність до деталей; здатність вчитися на прикладі однолітків і дорослих, прагнення копіювати їхню поведінку; здатність навчатися на прикладі однолітків і дорослих, прагнення копіювати їхню поведінку; художні

таланти; спортивні досягнення; успішне опанування навичками роботи на комп'ютері для задоволення власних потреб; добре розвинена емоційна сфера, і тонке відчуття оточення, здатність до емпатії.[5,8].

Аналіз особливостей розвитку дітей із синдромом Дауна, представлених у спеціальній психолого-педагогічній літературі, свідчить про необхідність індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її соціально-емоційних, когнітивних і фізичних особливостей. Незважаючи на наявність специфічних труднощів, таких як уповільнений психофізичний розвиток та проблеми з навчанням, діти із синдромом Дауна мають значний потенціал для розвитку, за умови надання їм належної підтримки та корекційної допомоги. Важливим аспектом є позитивний вплив спеціальних програм раннього втручання, які сприяють кращій адаптації дітей у суспільстві та їхній успішній соціалізації. Відповідні педагогічні та психологічні підходи, що акцентують на розвитку сильних сторін, таких як візуальне навчання, емпатія та творчі здібності, можуть допомогти дітям із синдромом Дауна досягти кращих результатів в навчанні та житті загалом. Таким чином, сучасні дослідження підтверджують важливість комплексної підтримки дітей із синдромом Дауна, що включає як освітні, так і медичні та соціальні аспекти. Завдяки цьому діти можуть бути повноцінними членами суспільства, а їх якість життя може значно покращуватися.

Література

1. Виготський Л.С. Історія розвитку вищих психічних функцій. Собр. Соч.: в 6 т. М. : Педагогіка, 1983. Т. 3. С. 5–328.
2. Чеботарьова О.В., І.В. Гладченко, Дитина з синдром Дауна. Київ: Літера ЛТД, 2019.-48.
3. Чеботарьова О.В., І.В. Гладченко, Сонячні діти. Діти із синдром Дауна. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2019.-32.с.
4. Шевченко Ю. Особливості формування соціальної компетентності у дітей із синдромом Дауна: методичні рекомендації. К: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 63с.
5. Дерень О., Прусська А., Рибак Ю. Діти із синдром Дауна: факти, навчання, допомога. Методичні рекомендації. Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», 2015, С.24.

Ерфан Надія Михайлівна,
Спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист
Ужгородської спеціальної школи I-III ступенів
Закарпатської обласної ради
м. Ужгород, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ СЛУХО-ЗОРО-ТАКТИЛЬНОГО СПРИЙМАННЯ МОВЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ

Пріоритетність впровадження білінгвального підходу в систему освіти осіб із порушеннями слуху визначено чинним нормативно-правовим підґрунтям. У вітчизняному нормативно-правовому полі про означене йдеться в 23 статті Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», яка з часу прийняття цього акту в 1991 році традиційно присвячена жестовій мові, однак, лише в новій редакції зазначеного закону (2004) жестова мова трактується в якості засобу навчання. В редакції цієї статті від 2011 року також зазначено, що органи державної влади та місцевого самоврядування гарантують використання жестової мови як засобу виховання, навчання і викладання, а також забезпечують можливість комунікації осіб із порушеннями слуху засобами жестової мови в навчальних закладах. Поряд із цим в статті 7 Закону України «Про освіту» (зі змінами 2024 рік №2145-VIII від 05.09.2017, редакція від 21.11.2021) вказано, що «... особам з порушеннями слуху забезпечується право на навчання жестовою мовою та на вивчення української жестової мови. У даний час спостерігається підвищений інтерес до української жестової мови, тому що, в сучасному суспільстві відбулося усвідомлення необхідності використання жестової мови як основний вид комунікації, а в плані комунікації не поступається звучним мовам.

Великий вплив на зміну ставлення до жестової мови мали дослідження Л.С.Виготського та подальші роботи Р.М.Боскіс і Н.Г.Мороювої, в яких розвивалися його ідеї. Л.С.Виготському вдалося встановити, що жестова мова – "справжня мова із усіма різноманітностями її функціонального значення". Його дослідження підтверджують, що словесно-жестова двомовність глухих –

"неминучий і найбільш плідний шлях мовного розвитку й виховання глухонімої дитини". Р.М.Боскіс і Н.Г.Морозова стверджували, що в жестовій мові існує своєрідна граматики. Правда, описати її особливості вченим не вдалося. Р.М.Боскіс на основі досліджень висунула важливе дидактичне положення про те, що в центрі всієї роботи сурдопедагога має бути викладання глухій дитині словесної мови з використанням тих її форм, що вживають глухі в повсякденному житті.

Багатолітній пошук найбільш доцільної системи спілкування у навчально – виховному процесі у спеціальній школі вилився у білінгвальний (двомовний) підхід до навчання. Сутність цієї системи полягає у визначенні жестової мови (сумісної з усним мовленням) як єдиної зручної, природної для дитини з порушеннями слуху. Варто відмітити, що жести мови і усне мовлення перестали розглядатися як конкуруючі знакові системи, домінування одної з яких виключає правомірність вживання іншої. Їх спільне використання підпорядковане єдиній меті – інтенсивному розумовому розвитку, забезпеченню вільного спілкування та комфортному самопочуттю дитини з порушеннями слуху у соціумі.

При білінгвальному навчанні надзвичайно важливим є те, що усне мовлення та жести мови використовуються при говорінні, читанні і письмі. Жести мови в ситуації білінгвізму у спеціальній школі, окрім комунікативної, виконує й іншу функцію – допомагає за умов обмеженого володіння розмовним усним мовленням на початковому етапі навчання накопичувати та систематизувати знання учнів з порушеннями слуху про оточуючий світ. Ті уявлення, які формуються у дитини завдяки спілкуванню жести мовою, слугують базою для засвоєння значень слів, опанування словесною мовою, усним та писемним мовленням.

У процесі навчання білінгвальний (двомовний) програмі навчання у спеціальній школі відбувається як усною і жести мовою і вони є рівноправними мовами викладання. При такому навчальному підході до мови, як предмету, навчають, користуючись обома мовами викладання. Інші науки

також викладаються усною і жестовою мовами. Знання про культуру глухих, навички і суспільні відносини формуються на основі інтегрованого підходу.

Білінгвістична освіта складна і багатогранна. Вона забезпечує створення ціннісного середовища для успішного оволодіння культурними навичками. При такій освіті створюються умови для інтенсивного вивчення мови, що дає можливість учням з порушеннями слуху домагатися високих навчальних результатів, а також збагачуватись культурним досвідом.

Ефективне середовище двомовного навчання – це коли:

- задовольняються як індивідуальні, так і колективні потреби учнів;
- створюється такий сприятливий клімат, в якому учні вільно висловлюють свої думки, спілкуються з вчителем;
- забезпечується використання різноманітних стилів та методів навчання;
- встановлюються зв'язки з попередніми знаннями і досвідом учнів;
- є доступ до широкого спектру зразків рідної мови;
- забезпечується важливість функціонального використання усної та жестової мов;
- є доступ до якісних засобів масової інформації, друкованої літератури та інших ресурсів .

Процес білінгвального навчання розвивається поступово. Учні підвищують свої мовленнєві і можливості, застосовуючи свої знання мови у нових і більш складних ситуаціях, поступово підвищуючи її складність. Вони критично оцінюють і користуються своїми знаннями, таким чином, підвищують свій мовний рівень. Під час навчання учні експериментують, застосовують нові вивчені словосполучення і слова в різноманітних ситуаціях і одночасно розвивають свої мовленнєві вміння через усну та жестову мову. Більшість дітей достатньо якісно оволодівають навичками своєї першої мови ще до школи. Засвоюючи нову мову, учень з вадами слуху розвиває навички, якими потім може скористатися в своїй першій мові. Безперервний, одночасний розвиток мовленнєвих навичок у першій та другій мовах, заохочується при білінгвістичному підході. При цьому, максимально використовуються

можливості для здобуття лінгвістичних знань.

Наприклад на занятті з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови на тему: Книжка – це твій друг! Через усну та жестову мову відбувається робота над вмінням конструювати власні репліки, вести діалог, проводиться робота над граматичною будовою речень, розвитком мовленнєвої та словесної пам'яті, закріплюється вивчене на попередніх заняттях та уроках; збагачується словниковий запас, розвивається бажання говорити, спілкуватися усною словесною та жестовою мовами.

Хід заняття

I. Організаційні фрази,

- Привітайтеся!

- Доброго дня!

- Послухайте і повторіть:

Книга, бібліотека, словник, читати книги, підручник. Я хочу повернути книжку. Книги треба берегти.

- Прочитайте і запам'ятайте ще: формуляр, збірка віршів, художня література, наукова література, енциклопедія.

- Ви готові до заняття?

- Так! Готові.

II. Автоматизація звуковимови, робота над ритміко-інтонаційною особливістю мовлення, мовленнєвою пам'яттю. Фразова гімнастика. «Я можу, тому що ...»

Я можу чути, тому що я користуюсь слуховими апаратами.

Я можу чітко, злито, з наголосом говорити, тому що я навчаюся цьому.

Я можу спілкуватися, тому що я люблю читати.

- Девіз нашого заняття:

Не просто слухаю, а чую.

Не просто дивлюся, а бачу.

Відповідаю та міркую,

Плідно працюю!

- Мовна зарядка. Черговий звук [Ч]

III. Актуалізація опорних знань учнів, мовлення. Ситуативне спілкування

- Подивіться і скажіть «Хто?Що?» (слайди).

1. Це наша бібліотека.

-Так. Це наша бібліотека. Запам'ятайте: «У нашій школі бібліотека знаходиться на другому поверсі»..

2. Це книги.

-Так. Це різні книги. Запам'ятайте: «Підручники, словники, художні, наукові твори – це різні книги».

- Послухай і повтори:

«У нашій школі бібліотека знаходиться на другому поверсі Любов

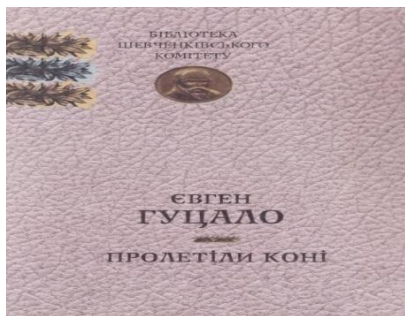
Михайлівна – це наша бібліотекар. Підручники, словники, художні, наукові твори – це різні книги».

IV. Повідомлення теми і мети заняття

- Як думаєте? Про що будемо говорити?
- Будемо говорити про книги, про бібліотеку, про навчання.
- Тема нашого заняття: «Бережи книжку – це твій друг!»

V. Спілкування, усвідомлення плану та особливостей розгортання розмови, розвиток слухо-зорового сприймання

- Переглянь книги у себе на парті (звертання вчителя до учня).
- Це підручник з математики. Це підручник з української мови. Це підручник з історії. Це підручник з біології.
- Дай, будь ласка, підручник з української мови.
- Візьміть, будь ласка.
- Переглянь книги у себе на парті.
- Це збірка творів Євгена Гуцала «Пролетіли коні».



-Так. Це твори Євгена Гуцала.

- Чому саме ці. Тому, що на уроках української літератури ми вивчаємо творчість Євгена Гуцала.

- Переглянь книги у себе на парті.

- Це словник іншомовних слів, орфографічний словник, словник наголосів.

-Так. Це словник іншомовних слів, орфографічний словник, словник наголосів.

-Візьми, будь ласка, словник наголосів. Перевір наголос у словах: читання, виразне читання, корекційне заняття.

VI. Робота над текстом. Розвиток слухо-зорового сприймання, мовленнєвої та словесної пам'яті, вміння конструювати власні репліки, вести діалог.

Текст. Любіть книгу

Не дуже любив книгу Василько. І не дуже чемно з нею поводився. От він одного вечора ліг спати та й узяв читати книжку, лежачи. Задрімав. Книжка – бух на підлогу, пожмакались сильно аркуші.

І сниться Василькові, що він сам книжка. Стала, книжку-Василька, Оленка читати і водночас обідати. Борщ із ложки – кап! – та на Василька-книжку. Йому пече, неприємно та нічого не вдіє, бо він книжка.

Потім ухопили Василька-книжку Михась і Вова і давай на ньому різні

дурниці писати. Бруднять, грязнять його.

Далі ще гірше. Оленка почала Василька-книжку ножицями різати – малюнки вирізати. Гарячого праса (праску) поставила на нього. Горить він, дим з нього іде! Пече йому! Уже Василько-книжка не книжка, а саме шмаття, в яке загорнула Оленка свій сніданок.

Так гірко, так боляче стало Василькові, що він аж прокинувся. А зітхнувши, подумав і гасло склав: «Бережи книжку – це твій друг!» І ніколи вже Василько не псує книг та й товаришів соромить.

(За Остапом Вишнею)

- А зараз будемо працювати над текстом. Послухайте і повторіть:

- Не дуже любив книгу Василько. І не дуже чемно з нею поводився. І сниться Василькові, що він сам книжка.

- Знайдіть у тексті про відношення до книжки Михася і Вови.

- Потім ухопили Василька-книжку Михась і Вова і давай на ньому різні дурниці писати. Бруднять, грязнять його. Так гірко, так боляче стало Василькові, що він аж прокинувся.

- Знайдіть у тексті про поводження з книгою Оленки.

- Стала, книжку-Василька, Оленка читати і водночас обідати. Оленка почала Василька-книжку ножицями різати – малюнки вирізати. Гарячого праса (праску) поставила на Василька-книжку. Уже Василько-книжка не книжка, а саме шмаття, в яке загорнула Оленка свій сніданок.

- Гра «Мікрофон». Пригадайте:

○ Про кого розповідається в тексті ?

- Про хлопчика Василька, який перетворився на книжку.

○ Про що розповідається в тексті?

- Про відношення деяких дітей до книжки.

○ Як відносився до книг Василько на початку?

○ – Не дуже любив книгу, не дуже чемно з нею поводився.

○ Як відносився після пригод у сні?

○ Яке гасло придумав Василько?

- Вправа «Мозковий штурм». З опорою на подані речення скажіть: «Як робити не можна?»

Читати і водночас обідати. Вирізати малюнки з книжки. Загортати в неї сніданок. Праску ставити на книжку. Різні дурниці у книзі пишуть.

(Читати і водночас обідати не можна. Не можна вирізати малюнки з книжки. Не можна загортати в неї сніданок. Не можна праску ставити на книжку. Різні дурниці у книзі не пишуть).

VII. Робота над граматичною будовою речень, розвитком мовленнєвої та словесної пам'яті, вмінням конструювати власні репліки, вести діалог

- Скажи як правильно:

- Прочитаємо діалог. Читаємо в діях.

- Додрого дня, Ольго Іванівно!

-Доброго дня!

- На уроках української літератури ми вивчаємо творчість Тараса Шевченка. Я хочу взяти збірку з його творами..

- Що саме ви вивчаєте.

- «Катерина».

- Ось цей твір, який ви вивчаєте.

- Дякую. Запишіть мені, будь ласка, у формуляр.

- Послухай і повтори: на уроках української літератури; вивчаємо творчість; хочу взяти; запишіть мені, будь ласка, у формуляр.

- Сюжетно-рольова гра «У бібліотеці». Хто буде бібліотекарем, хто читачем?

- Додрого дня, Любове Михайлівно!

-Доброго дня!

- На уроках української літератури ми вивчаємо творчість Тараса Шевченка. Я хочу взяти збірку з його творами.

- Що саме ви вивчаєте?

- Ми вивчаємо твори: «Заповіт», «Якби ви знали, паничі...».

- Ось ці твори, які ви вивчаєте.

- Дякую. Запишіть мені, будь ласка, у формуляр.

VII. Підсумок заняття

- На яку тему ми спілкувалися?

- Прочитаємо і запам'ятаємо:

Книжка вчить, як на світі жить.

Життя без книги – що хата без вікон.

Золото добувають із землі, а знання – з книг.

Отже, застосування білінгвального навчання на заняттях з розвитку слуху-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови надає учням з порушеннями слуху можливість для здобуття необхідних знань, умінь, навичок, формує кращі якості та здібності, сприяє розвитку повноцінних, свідомих громадян своєї Батьківщини.

Список використаних джерел

1. Засенко Н. Ф., Ефіменко Н. В. Удосконалення засобів спілкування учнів з вадами слуху – актуальна проблема сьогодення: зб. наук. праць за матеріалами I Всеукр. конф. [«Проблеми реабілітації інвалідів зі слуху в Україні на сучасному етапі та можливі шляхи їх вирішення»], (Київ, 9 – 10 червня, 2000р.). – К., 2003. – 311с.

2. Кобель І. Підхід «дві мови – дві культури»: чи використання жестової мови сприяє розвитку грамотності у глухих дітей?: матеріали Міжнарод. конф. [Українсько-канадський досвід]. – Київ, 2005. – С.89 – 98.

3. Кульбіда С.В. Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики). Жестова мова й сучасність. Збірник наукових праць. 2008. – 26-33 с.

4. Іржі Томан. Мистецтво говорити. – К., 2000.

5. С. Кульбіда Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих. Київ – 2010.

Євтушенко Наталія Юріївна,
вчитель-методист,
КЗ «Полтавська спеціальна загальноосвітня школа ф 39»,
м. Полтава, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ ТА КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Останніми роками все частіше доводиться працювати з дітьми, що мають порушення аутичного спектру, ці ж діти не рідко мають ще й сенсорно-моторну алалію, що значно ускладнює розуміння ними словесних правил чи інструкцій. В переважній більшості дітей з названими порушеннями виникають розлади міжособистісної взаємодії. Діти відчують проблеми у спілкуванні з іншими людьми, не вміють установити контакт, коректно проявляти свої емоції, пояснити свої потреби.

Даною проблематикою займалися Скрипник Т.В., Куценко Т.О., Федоренко М.В. та інші. Проте значної актуальності нині набувають питання дослідження способів формування емоційного контакту дітей в колективі для створення найбільш сприятливих умов для здобуття освіти та соціалізації учнів з такими порушеннями.

Шукаючи дієві методи, які б допомогли досягти освітніх цілей у роботі з учнями з порушеннями аутичного спектру, була привернута увага до використання в освітньому процесі арт-терапії, зокрема лялькотерапії та казкотерапії.

Маннапова К.Р. виділяє наступні функції лялькотерапії:

- комунікативна – формування емоційного контакту дітей в колективі;
- релаксаційна – зняття емоційного перенапруження;
- виховна – психокорекція проявів особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій;
- розвиваюча – розвиток психічних процесів (пам'яті, уваги, сприйняття тощо) моторики;
- навчальна – збагачення інформацією про навколишній світ [1]

Використання лялькотерапії в освітній діяльності розпочиналося з

ляльок-тварин, які «приходили» на уроки грамоти і «приносили» нову букву, яку починали вивчати першокласники. Лялька «була присутня» цілий урок і «спостерігала» за роботою учнів. Вона «слухала», як учні артикують звук, як читають склади, як промовляють чистомовку, лялька визначала букву-королеву з написаних учнем букв у зошиті тощо. Це сприяло більшій активізації здобувачів освіти на уроці.

Як виявилось в процесі роботи, ляльок треба більше, щоб вистачило на всіх. Так з'явився комплект пальчикових іграшок. Саме такі ляльки, на думку дослідників лялькотерапії Казачінер О.С. та Бойчук Ю.Д., «реалізують психологічний ефект, за якого неконтактна, сором'язлива, нерішуча дитина, тримаючи ляльку в руках, розглядає її, однак, як відокремлену від себе. Такий прийом допомагає активно долучатися до ігрової діяльності, розкривати свої найбільш потаємні почуття за принципом «це не я, а лялька» [2]

Федій О.А. у навчальному посібнику «Естетотерапія» виокремлює такі етапи роботи з лялькою:

- спільне з дорослим виготовлення власної ляльки;
- «оживлення» ляльки;
- використання ляльки в казкотерапевтичних постановках [3]

У своїй практиці замість спільного виготовлення ляльки ми вивчали тих ляльок, які у нас вже були. Дитина могла вибрати свою улюблену ляльку і провести з нею увесь день, досліджуючи її. «Оживляли» ляльку шляхом підбору голосу, використання характерних рухів, притаманних саме цій ляльці (фото 1-2).



Фото 1. Знайомство з ляльками. **Фото 2.** Вивчення правил дорожнього руху з лялькою.

Пізніше діти вчилися створювати короткі діалоги під контролем вчителя. Наприклад: на уроці інтегрованого курсу «Я досліджую світ» під час вивчення теми «Птахи» дітям було запропоновано серед усіх пальчикових ляльок вибрати лише птахів. Кожна пташка розказала про себе (де живе, чим живиться, як зимує тощо). А під час проведення Уроку доброти до Всесвітнього Дня захисту тварин діти висловлювали побажання від імені тварин про бажане ставлення до них з боку людей (фото 3-4).



Фото 3. Інсценізація народної казки. **Фото 4.** Закріплення знань про птахів.

Наступним кроком було використання пальчикового театру для інсценізації коротких українських народних казок. Вдалими творами для інсценізації є також «Казки Школи під Голубим Небом» Василя Сухомлинського. Казки короткі і повчальні, а учні, які мають алалію, краще розуміють зміст казки через унаочнення ляльками та зображеннями їх дій. Саме з такою метою використовувалися інсценізації текстів, які вивчаються на уроках літературного читання (фото 5-6).



Фото 5. Створення героїв з паличок Кюізеннера.

Фото 6. Складання історій за допомогою сюжетних блоків.

Поряд з використанням готових ляльок, учні мають можливість створити і своїх героїв з доступних матеріалів (Lego, палички Кюізеннера). Тож, під час однієї з ранкових зустрічей учням було запропоновано зобразити себе сьогодні зранку за допомогою паличок Кюізеннера і розказати, що їх порадувало чи засмутило. Якщо учень поділиться своєю проблемою і розкаже про неприємну ситуацію, це може бути приводом для створення терапевтичної казки.

Казкотерапія — це метод, що використовує казкову форму для корекції емоційних порушень і вдосконалення взаємостосунків із навколишнім світом. Казки допомагають дитині:

- позбутися страхів, тривоги, комплексів;
- покращити самопочуття, самовпевненість, самоприйняття;
- розвинути творчий потенціал, уяву, фантазію;
- навчитися спілкуватися з іншими людьми, виробити соціальні навички;
- зрозуміти свої почуття і емоції, висловити їх адекватно;
- знайти своє місце у світі, свої цілі й сенс життя [4].

В практичній діяльності, створення таких колективних казок чи історій проводиться з використанням ляльок пальчикового театру та з використанням сюжетних блоків. Під час такої спільної діяльності діти вчаться спілкуватися (відповідно до своїх можливостей), домовлятися, кожен може вплинути на розвиток подій, спробувати запропонувати свій варіант вирішення проблеми.

Досвід створення терапевтичної казки було реалізовано в родинному проєкті «Пластиліновий мультфільм» (керівник проєкту: вчитель-методист Євтушенко Н.Ю.). Під час реалізації даного проєкту дівчинка виготовила пластилінових героїв, мама написала повчальну казку, яка вчить толерантності до «інакших», тато відзняв і змонтував мультфільм «Зелене курча». Цей проєкт

не лише дав змогу реалізувати таланти цілої родини, а ще й спродукував доступний виховний контент для учнів, які мають аутичні порушення.

Таким чином, вищезазначене дозволяє зробити висновок, що використовуючи прийоми і методи арт-терапії, зокрема такі її напрямки як лялькотерапія та казкотерапія, у роботі з учнями з аутичними порушеннями, створюються сприятливі можливості для самовираження здобувачів освіти, які мають проблеми розвитку, формується та розвивається їх пізнавальний інтерес. При цьому відбувається не тільки досягнення освітніх цілей, а й здійснюється процес соціалізації таких учнів.

Список літературних джерел

1. Маннапова К. Р. «Особливості методу лялькотерапії в роботі з дітьми.» Особистість, суспільство, закон: тези доп. Учасників міжнар. Наук.-практ. Конф., присвяч. Пам'яті проф. СП Бочарової (м. Харків, 24 квіт. 2020 р.).–Харків, 2020.–С. 71-74., 2020.

2. Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д. Казкотерапія: поглиблений курс. Практикум для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта», для вихователів закладів дошкільної освіти, вчителів початкових класів, фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. – Харків, 2022. – 120 с.

3. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник. — К.: Центр учбової літератури, 2007.—256с.

4. Казкотерапія: що це таке і як вона допомагає дітям <https://forkids.org.ua/statti/kazkoterapiya-shho-cze-take-i-yak-vona-dopomagaye-dityam/> (дата звернення: 13.10.2024)

5. Калініна, Л. А. «Використання лялькотерапії як напряму арт-терапії у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку.» *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер.: Педагогіка 108, Вип. 95 (2009): 25-29.*

Єфименко Микола Миколайович,
доктор педагогічних наук, професор,
Бердянський державний педагогічний університет,
Запоріжжя, Україна

**ЧОТКИ-ТЕРАПІЯ В КОРЕКЦІЇ ПАЛЬЦЕВОГО ПРАКСИСУ
В ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
(АВТОРСЬКА МЕТОДИКА)**

В. О. Сухомлинский:

«Розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців!»

Сама густа мережа нервових утворень сконцентрована в кистях, в пальцях, особливо – на їх кінчиках. Пальці рук є самими чутливими утвореннями верхньої кінцівки. У дітей зазвичай не обстежується тактильно-кінестетична чутливість плеча або передпліччя. Найбільш інформативним в цьому плані є пальцевий тактильно-кінестетичний гнозис (пальцеві відчуття предметів). Впливаючи на кінчики пальців відповідним чином, можна впливати на мозкову діяльність дитини, зокрема, на її психомовленнєвий розвиток.

Ісаак Н'ютон одного разу сказав: «Великий палець людини – це просто її головний мозок, що виліз назовні!» Тільки одна ця фраза говорить про особливу значущість великого пальця дитини для стимулювання її мозкових утворень і подальшого повноцінного психічного розвитку.

В Су-Джок-терапії південнокорейського професора Пак Дже Ву великий палець є проєкційною зоною голови людини, її головного мозку, ментальної сфери.

Логічно припустити, що будь яке коректне механічне стимулювання великого пальця в тому чи іншому ступені активує відповідні мозкові утворення (рис. 1).

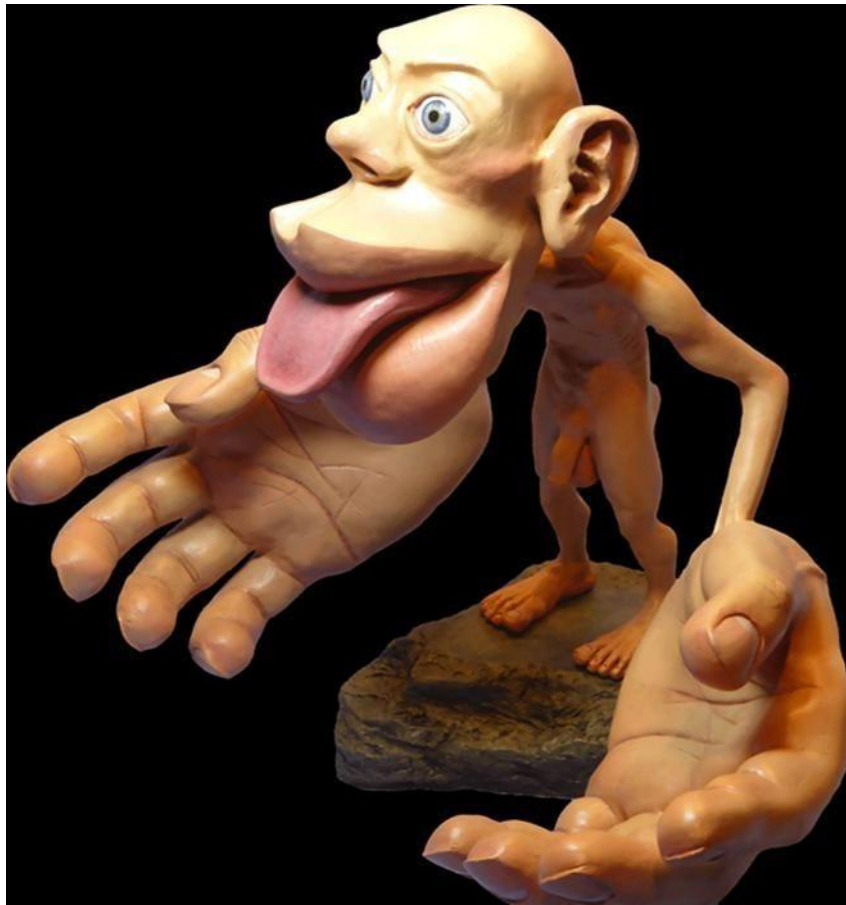


Рис. 1. Сенсорний гомункулус (за Sharon Price-James B. A.)

Чотки-терапія – це інноваційний напрям предметно-пальцевого праксису, заснований на використанні спеціальних вправ із чотками різних розмірів і форм (рис. 2) для тактильно-кінестетичної стимуляції мозкових утворень у дітей із особливими освітніми потребами, зокрема – для поліпшення їхнього психомовленнєвого розвитку.

В основі використання чоток лежать три корекційні напрями:

1. Психічний аспект. Сучасні неврологи і психологи вважають, що перебирання чоток знімає стреси, депресії, неврози, страхи, допомагає подолати тривогу і розслабитись.

2. Фізіологічний аспект. З фізіологічної точки зору перебирання чоток підтримує постійний рівень аферентної імпульсації, спрямованої на відповідні ділянки головного мозку. Це підтримує мозок в оптимальному стані збудження, який необхідний для розумової діяльності і реалізації вищих психічних функцій

дітей із ООП.

3. Логопедичний аспект. Перебирання чоток дозволяє створювати відповідний ритм імпульсації, що йде в кору головного мозку. Це, в свою чергу, допомагає підтримувати відповідний ритм мовлення дитини. На цьому феномені основані деякі потужні методики подолання заїкання.



Рис. 2. Чотки (орієнтовний зразок)

Основні напрями чотки-терапії:

1. Вправи з великими чотками ведучою кистю.
2. Вправи з чотками іншою кистю.
3. Вправи з чотками з одночасним використанням двох рук.
4. Те ж саме, але із використанням середніх за розміром чоток.
5. Те ж саме, але із використанням дрібних чоток.
6. Те ж саме, але із використанням чоток із різними формами.
7. Те ж саме, але із комбінованими чотками (одночасне варіювання різними формами).
8. Вправи із використанням однакових чоток в обох кистях.

9. Те ж саме, але чотки в руках мають відрізнятись.
10. Те ж саме, але поміняти чотки (перекласти їх в протилежні кисті).
11. Використання чоток із різних матеріалів тощо.

Вправляючись із чотками, слід варіювати також способи їх активації, постійно змінюючи аферентаційний потік, підтримуючи його тренувальний вплив на мозкові утворення.

Основні способи активації чоток:

1. Щипцеве захоплення і утримування бусини двома пальцями.
2. Намацування бусинок пальцями.
3. Натискання пальцями на бусини.
4. Крутіння бусини навколо нитки в обидва боки.
5. Штовхання бусинок великим пальцем в обидва боки.
6. Перебирання бусинок двома або трьома пальцями.
7. Перекидання перекидних чоток на 360°.

Для періодичного змінювання аферентації, що йде від пальців рук до відповідних відділів головного мозку, застосовують такі основні методичні прийоми:

- А) Задавати **різний темп** перебирання чоток: від повільного до високого.
- Б) **Варіювати темпами** перебирання чоток.
- В) Використовувати **різновиди ритмів** перебирання чоток пальцями (від простих до складних).
- Г) **Синхронізувати ритми** перебирання та говоріння.
- Д) **Змінювати зусилля стискання** чоток пальцями.

Список літературних джерел

1. Дичківська І. М., Поніманська Т. І., Монтессорі М.: теорія і технологія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
2. Кантаржи В. К. Інтегровані форми трудового та фізичного виховання дошкільників з порушеннями кистьових функцій в корекції їх предметно-практичної діяльності. Науковий вісник. 2022. №1. С. 48–57.
3. Кантаржи В. К. Методичні особливості застосування ручних рухових дій у корекції порушень кистьових функцій у дошкільнят (стенд «Мураха») 2020. №4. С. 101–108.
4. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей із порушеннями

психофізичного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Випуск 7 (2016).

5. Efimenko N. N. Et all. The correction of hand subject-practical activity of preschoolers / N. N. Efimenko, M. O. Suprun, V. V. Biesieda, V. K. Kantarzhі. International Journal of Early Childhood Special Education. V.14 (6) 2022: P. 2397–2407.

Єфімова Тетяна Володимирівна,
вчителька Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна

**ПРО ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З КОРЕКЦІЇ ТА
РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ
НА ЗАНЯТТЯХ З РОЗВИТКУ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ
ТА ФОРМУВАННЯ ВИМОВИ**

«Людина без мови – як соловей без пісні»

Держава гарантує усім громадянам України та іншим особам, які перебувають в Україні на законних підставах, право на освіту, що зазначено у Законі України «Про освіту» (ч.3 ст.4, ст.12) та Законі України «Про загальну середню освіти» (ст.6). Для дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) держава створює умови для здобуття ними освіти з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує усуненню факторів, що перешкоджають реалізації прав осіб на освіту.

Виховання та навчання дітей з ООП обумовлює необхідність створення для цього сприятливих умов для розвитку дитини. Держава бере на себе обов'язок забезпечення корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, допомоги вихованцям (учням) з особливими освітніми потребами.

Корекційні заняття з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови призначені для оволодіння дитиною з порушенням слухової функції необхідною вимовою для спілкування. Для досягнення цієї мети необхідно розвинути мовний апарат дитини, навчити правильно дихати, керувати силою свого голосу, оволодіти вимовою всіх звуків

або правильною їх заміною, розвинути залишки слуху.

Мовленнєвий розвиток нечуючої дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям, завдяки чому відбувається соціалізація дитини. У шкільному віці закладається фундамент культури мислення, мовлення, спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне і творче мислення, формується у дітей інтерес до краси і мудрості живого слова, його значущості у житті людини.

Починаємо заняття завжди з артикуляційних вправ, щоб налаштувати мовний апарат для подальшої роботи – це такі вправи: «Усмішка», «Парканчик», «Хоботок», «Лопаточка», «Чашечка», «Хованка», «Смачне варення», «Голка», «Грибок», «Маляр», «Гойдалка», «Лоша», «Сховаємо цукерку». Виконуємо вправи синхронно з учителем або з використанням відео матеріалів.

Під час виконання вправ застосовую елементи гри: зроби як я, повтори, назви, вгадай.

Неможливо досягти результатів у вимові звуків без вправ над диханням. Правильне дихання – запорука правильного мовлення. Важливо навчити дитину раціонально використовувати струмінь повітря під час видиху. На заняттях використовую такі вправи: «Снігова кулька», «Літачок», «Пелюстки», «Кораблик», «Павучок», «Гусінь»; змагання: хто швидше надує повітряну кульку, хто довше буде дмухати через трубочку у склянку з водою, як швидко будуть рухатись «Павучок» та «Гусінь».

На цьому етапі також застосовую елементи гри: дитина змагається зі мною (в онлайн форматі) у надуванні повітряної кульки, дмуханні через трубочку у склянку з водою (хто триваліше), долаємо відстані у перегонах павуків та гусені. Під час цих вправ діти вчаться видихати повільно, плавно, що в подальшому буде сприяти правильному проговорюванню слів і речень.

Обов'язковий елемент заняття з формування вимови – робота над голосом. Це вправи: «Гучно» - «Тихо», «Довго» - «Швидко» - зі звуками,

складами, словами, а також вправи на розвиток голосу, вироблення звучності голосу, зміна протяжності вимовляння, зміна гучності голосу, суцільне і роздільне вимовляння голосних і складів, витримування тону під час вимовляння голосних і складів, а також під час поєднання приголосних і голосних.

Робота над голосом передбачає ще такі вправи: заколисай ляльку, повтори, як говорять тварини, як плаче дитина, аукання, сигнали різних транспортних засобів, умовну гру руками на фортепіано, ритмічне плескання в долоні, марширування тощо. Ритмічні вправи допомагають правильно робити наголос у словах, дотримуватись ритмічного малюнка у віршах.

На індивідуальних заняттях з розвитку слухового сприймання велику увагу приділяю словниковій роботі. Багатий словник дитини сприяє успішному засвоєнню не лише мови, а й усього програмного матеріалу із загальноосвітніх предметів, поширює можливості спілкування з чуючими людьми, надає переваги глибокого свідомого розуміння життя в соціумі.

Для збагачення словника застосовую такі види роботи: назви предмет на малюнку; додай пропущену літеру; додай пропущене слово; встав у текст замість малюнку слово; складання розповіді за одним чи за серією малюнків з опорою на ключові слова, питання.

Для закріплення звуків і розвитку логічного мислення використовую скоромовки, чистомовки, загадки, лічилки.

Робота над лічилками, скоромовками, чистомовками, загадками невимушено, граючи, розвивають мислення, кмітливість, фантазію, виховують у дітей любов до рідної природи, розширюють уявлення про навколишній світ. Загадки вчать мислити образно, розвивають допитливість, спостережливість. Поміркувати над відгадкою люблять усі учні як початкової, так і старшої школи. Тематика загадок повинна відповідати життєвому досвіду учнів.

Складоритмічний аспект мовлення передбачає роботу над віршами та прозовими текстами. Спочатку це невеличкі віршики і тексти із зрозумілими для дітей малюнками і словами.

Вчу дітей прийомам швидкого запам'ятовування віршів. Учні готують вірші до дня заснування навчального закладу, до загальношкільних свят «Золота осінь», « Святого Миколая», «Вишиванки», «Жіночого свята», які ми проводимо у мирний час офлайн, а в умовах воєнного стану – онлайн. Віршами

учні висловлюють подяку вчителям за їх працю, вшановують національні традиції держави. Під час роботи над віршем вчу учнів розуміти його зміст, поетичну красу, відчувати ритм, а також поширюю словник, опрацьовую незрозумілі та важковимовні слова, удосконалюю самоконтроль над вимовою.

Кращі декламаторські надбання виставляю на сайти класів і навчального закладу.

Формуванню комунікативних здібностей сприяє навчання діалогічного мовлення, встановлення інтерактивної взаємодії. Інтерактивна взаємодія – це вміння почати розмову, привернути увагу співрозмовника, підтримувати розмову, за необхідності змінити тему розмови, виявити розуміння, запитати, відповісти, побажати, погодитись чи не погодитись зі співрозмовником, завершити розмову. Починаю роботу над діалогом ще з початкових класів, поступово ускладнюю тематику і зміст.

Навчання діалогічного мовлення здійснюється з використанням діалогу – зразка; через створення ситуацій спілкування; на основі поступового створення діалогу; відтворення прочитаного діалогу в особах; ігрові ситуації за змістом прочитаних текстів, на задану тему з використанням картонних фігурок героїв казок, схематичних малюнків тощо.

Робота над слухо-зоровим сприйманням мовлення, розвитком слухової уваги, пам'яті наскрізь пронизує зміст індивідуальних занять. Учні вчать розпізнавати мовленнєві і немовленнєві звуки: шуми, побутові звуки, звучання природних явищ, звучання іграшок, музикальних інструментів, голоси людей, танцювальні ритми, голоси тварин та слова, речення. Відповідно до теми і мети заняття добираю і матеріал для відпрацювання на слух або слухо-зоро (за можливості учня/учениці). Для результативної роботи з розвитку слухового сприймання кожен учень повинен мати вдало підібраний слуховий апарат і

засіб зв'язку.

У теперішніх обставинах – це обмеження в навчанні.

У процесі заняття учні все ж припускаються помилок у вимові. Тоді пропоную зразок власної вимови; рекомендую сказати ще раз (повторити); залучаю на допомогу руки (показую, де і як треба проконтролювати цей звук); використовую досвід колег закладу, інтернет ресурси, допомогу батьків (під час онлайн занять).

Значно погіршують вимову такі недоліки: закрита та відкрита гугнявість; додавання голосного звуку після приголосного; занадто високий або низький голос; поскладове вимовляння слів.

Іноді достатньо учню/учениці зробити певний знак жестом, поглядом, щоб він усвідомив помилку і самостійно виправився, а іноді це стійка помилка і потребує тривалої, клопіткої роботи.

Важко досягти гарних результатів з формування вимови, розвитку залишкового слуху, збагачення словника, діалогічного і монологічного мовлення без спільної роботи малих педагогічних груп (вчитель, сурдопедагог, вихователь, психолог) і педагогічного колективу в цілому та батьків.

Спільна робота педагогічного колективу, батьків дають можливість добре соціалізуватись у суспільстві чуючих людей як в Україні, так і за кордоном.

Головним завданням індивідуальних занять з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови вважаю:

- досягнення правильної вимови звуків; збагачення словника;
- удосконалення навичок будови речень;
- оволодіння навичками культурного спілкування;
- умінням контролювати свою вимову;
- мати добрі навички читання з обличчя.

Література:

1. С. Макарова. Щоб ротик був слухняний. Логопедичний практикум. – Тернопіль: підручники і посібники, 2012. – 160 с.
2. Фомічова Л.І. Розвиток слухового сприймання: (Підготовчий – 2 класи та методичні поради до них) / Л.І. Фомічова, В. Л. Котова, О. В. Комісаров. – К.: Либідь, 2014.

3. Фомічова Л.І. Вимова: (Підготовчий – 2 класи та методичні поради до них) / Л.І. Фомічова, В. Л. Котова. – К.: Либідь, 2014.

4. Блінгова Г.Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини: Навчально-методичний посібник: В 2 ч. – К.: Благосвіт, 2001. –215 с.: іл.

5. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовленнєвих недоліків: у 2-х ч.: Навч. Посібник. – К.: Літера ЛТД, 2005. – Ч. I. – 272 с.: іл.

6. Н.П. Буткевич Артикуляційна гімнастика
DOI:<https://www.slideshare.net/slideshow/ss-30612826/30612826#12>

Ігнатченко Олена Михайлівна,

вчитель корекції мовлення,

Горлова Наталія Михайлівна,

вчитель корекції мовлення,

Корочкова Наталія Володимирівна,

вчитель-дефектолог слухового кабінету

КЗО «КСШ «Сузір'я» ДОР»,

м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ФОРМУВАННЯМ ВИМОВИ ТА РОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В КЛАСАХ

ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В Америці, на межі штатів Каліфорнія і Невада, є таке місце, де нічого не росте і нічого не живе. Це місце за таку свою особливість, називається долиною смерті. Там немає жодної рослинки, жодної тваринки, нічого зовсім немає. І так було багато років. От в 2004 році, восени, там випала нереальна кількість опадів. І вже навесні 2005-го вся долина смерті вкрилася квітами. І до чого ми хочемо це сказати? До того, що в природі за необхідних умов, за тих умов, які комфортні, обов'язково проростає життя. В педагогіці за комфортних для дитини умов обов'язково проростають знання. Що ми для цього робимо?

Діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) потребують особливої уваги та підтримки під час освітньо-корекційного процесу [1]. Ці порушення включають дизартрію, афазію, алалію, ринолалію та інші мовленнєві дефекти, які можуть суттєво впливати на комунікативні можливості та загальний розвиток дитини. Завдання педагогів і вчителів корекції мовлення полягає у розробці та застосуванні ефективних напрямків і форм роботи, спрямованих на

корекцію мовленнєвих порушень і розвиток комунікативних навичок. Ми повинні створити умови, в яких дитина змогла би навчатися, залишаючись сама собою.

Організація освітньо-корекційного процесу з дітьми, що мають особливі освітні потреби, наразі супроводжується певними викликами, чи не найголовніший з яких – відсутність професійного досвіду роботи з різними нозологіями [2,3].

Організуюючи навчання дитини з ТПМ, варто бути добре обізнаним з об'єктом корекції. Потрібно вивчати усі компоненти розвитку дитини, її прогрес та структуру дефекту. Аналіз матеріалів в плані розвитку та виокремлення певних фаз і стадій виявляє логічні зв'язки між усіма характеристиками явищ та можливостей. Важливою складовою є постійний моніторинг прогресу дитини. Це дозволяє коригувати навчальний план, враховуючи успіхи та труднощі, з якими стикається дитина. Оцінка стану розвитку дитини проводиться через:

- діагностичні тести для виявлення мовленнєвих порушень;
- регулярні логопедичні обстеження;
- спостереження за поведінкою і успіхами дитини в комунікації та навчанні.

Обстеження дітей із ТПМ — це багатокомпонентний процес, який вимагає співпраці кількох спеціалістів. Тільки комплексний підхід дозволяє виявити всі аспекти мовленнєвих порушень і розробити ефективний план корекції, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини. Вірно діагностувавши, виявивши сильні сторони дитини, ми можемо впливати на них, розвивати ще більше і тим самим зменшувати, послаблювати структуру дефекту. Пропонуємо Вам розглянути питання доступності та індивідуалізації навчання дітей, що мають ТПМ, зокрема підходів роботи під час формування вимови звуків та розвитку мовлення під час корекційно-розвиткових занять.

Основна увага корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ТПМ приділяється таким етапам:

- формування правильної звуковимови: артикуляційна гімнастика, фонетичні вправи, робота над голосом і диханням;
- розвиток фонематичного слуху: вправи на розпізнавання і диференціацію звуків;
- корекція лексико-граматичної будови мовлення: вправи на розвиток словникового запасу, граматичної правильності мовлення, вміння будувати речення і тексти;
- розвиток комунікативних навичок: вправи на формування діалогічного та монологічного мовлення, вміння вести бесіду, ставити запитання і відповідати на них;
- розвиток усного та писемного мовлення.

Хочемо зупинитись на формах та методах роботи над кожним етапом з дітьми з ТПМ.

Для ефективної організації корекційної роботи вчителю корекції мовлення слід дотримуватись певної послідовності етапів розвитку фонематичних процесів, відповідно до психолінгвістичної періодизації:

1. Фонематичне сприймання.

2. Формування фонематичних уявлень (важливо, щоб дитина виконувала завдання без артикуляції слів і без опори на слухове сприймання, тобто без вимовляння слів).

3. Звуковий аналіз та синтез.

Таким чином, використовуючи на своїх заняттях різноманітні інтерактивні завдання та презентації ми виправляємо ці недоліки, опираючись на сильні сторони дитини.

Недорозвинення лексичної сторони мовлення учнів з ТПМ виявляється в помилках, які свідчать про проблеми з предметною спрямованістю слів, нестійкістю лексичних значень та слабкою орієнтацією у змісті слів [1].
Порушення у формуванні лексики проявляється через: обмежений словниковий запас, значну невідповідність між активним і пасивним словником, неточне використання слів та труднощі в їх актуалізації. Учні з ТПМ мають складнощі у

засвоєнні узагальненого значення слова, багатозначності, переносного значення, а також у доборі антонімів і синонімів. У письмових роботах спостерігаються помилки у вживанні слів в неправильному значенні, невмілому використанні синонімів і багатозначних слів, а також зайвих повторів і надмірному використанні слів. Корекційно-розвивальна робота спрямована на збагачення словникового запасу учнів різними частинами мови та розвиток мовного чуття. Так, застосовуючи різноманітні форми та методи, ми у нашій школі на корекційно-розвиткових заняттях працюємо над подоланням цих недоліків шляхом підбору різного матеріалу, щоб викликати зацікавленість дітей на заняттях.

Розвиток граматичної компетенції у молодших школярів з мовленнєвими порушеннями супроводжується значними труднощами, оскільки граматичні значення є більш абстрактними, ніж лексичні. Корекційна робота, спрямована на розвиток граматичної сторони мовлення, проводиться як в усному, так і в письмовому мовленні і включає:

- формування граматичних навичок: розрізнення предметно-синтаксичного значення граматичних морфем, увага до граматичного оформлення мовлення, розвиток навичок зміни граматичних форм слів (через порівняння іменників в однині та множині, зміни відмінкових закінчень тощо);
- розвиток граматичного оформлення мовлення через оволодіння словосполученнями відповідно до синтаксичних значень, зв'язками слів у реченні та різними синтаксичними конструкціями;
- практичне засвоєння словотворення та словозміни;
- формування вміння підбирати споріднені слова;
- навчання складати прості непоширені речення, розширені за допомогою додатків та прийменників, а також виділяти слова з речень за допомогою питань;
- акцентування уваги на порядку слів та змінах форм слів у простих розширених реченнях, шляхом складання речень з прийменниками та без них,

розширення речень через запитання, а також складання речень із заданими словосполученнями;

- звернення уваги на речення з однорідними членами.

Здатність дітей до навчання та їх успішність у школі значною мірою залежать від рівня оволодіння зв'язним мовленням. Адекватне сприймання та відтворення навчальних текстів, вміння давати розгорнуті відповіді на запитання і самостійно формулювати свої думки – все це вимагає достатнього розвитку зв'язного мовлення. Говоріння і письмо, як основні види мовленнєвої діяльності поряд зі слуханням та читанням, тісно пов'язані з усною та писемною формою.

Зв'язне мовлення охоплює процеси мовленнєвої діяльності та є продуктом цієї діяльності. Здатність до усного і письмового викладу змісту логічно, послідовно і граматично правильно свідчить про рівень розвитку зв'язного мовлення. Воно виконує комунікативну функцію, яка є основою формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності і головною метою навчання та виховання.

Діти з ТПМ стикаються з значними труднощами в оволодінні навичкою зв'язного мовлення через недорозвиненість основних компонентів мовленнєвої системи: фонетичної, лексичної та граматичної. Крім того, наявність у дітей вторинних відхилень у розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уявлення тощо) створює додаткові труднощі в оволодінні зв'язним мовленням.

Розлади читання є однією з найпоширеніших форм мовленнєвих порушень у дітей шкільного віку з ТПМ. Більшість молодших школярів з ТПМ мають недостатній рівень навички читання, що проявляється в знижених показниках технічних аспектів читання, таких як швидкість читання, правильність, виразність та інтонація. Це супроводжується поганим розумінням та усвідомленням прочитаного, а також труднощами в упізнаванні і розрізненні друкованих графем.

Дислексія характеризується різноманітними стійкими помилками при

читанні, такими як пропуски букв і складів, різні заміни (змішування букв, що позначають фонетично близькі звуки; змішування звуків, які схожі за артикуляцією; заміни графічно подібних букв), додавання зайвих букв і складів, перестановки, недочитування, злиття або роз'єднання слів, спотворення структури звуків і складів). Завдання вчителя-логопеда полягає в своєчасному виявленні та подоланні (або запобіганні) стійких розладів читання у учнів з ТПМ.

Наявність порушень писемного мовлення, зокрема дисграфії, у школярів з ТПМ викликає труднощі в навчанні та ускладнює засвоєння програмного матеріалу, що негативно позначається на їх успішності. Дисграфія – це стійка неспроможність оволодіти письмовими навичками відповідно до графічних правил (з урахуванням фонетичного принципу), незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, а також відсутність грубих порушень зору чи слуху.

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що організація роботи з дітьми із ТПМ в умовах спеціальної школи передбачає комплексний підхід, що включає індивідуальні та групові заняття, корекційні програми, психологічну підтримку та соціалізацію. Співпраця між спеціалістами, батьками та учнями є ключем до успішної інтеграції дітей із ТПМ у суспільство та їхнього повноцінного розвитку. Корекційно-розвиткова складова інваріативної частини навчального плану передбачає корекційно-розвиткові заняття з корекції мовлення та спеціальні заняття з корекції розвитку.

А як організувати корекційно-розвиткові заняття з учнями, які мають порушення слуху (ПС), але за наполегливим клопотанням батьків укомплектовані до класу для дітей з ТПМ?

Хочемо поділитися досвідом роботи нашої школи з вирішення цієї проблеми, бо такі випадки у нас непоодинокі. А ми, корекційні педагоги, зокрема сурдопедагоги, розуміємо і впевнені, що з дитиною, яка має ПС, повинен працювати саме сурдопедагог і не лише над формуванням мовлення, а й над активним розвитком слухового сприймання мовлення, розвитком

залишкового слуху взагалі. Розглядаючи різні варіанти, обговорюючи їх на виробничих нарадах, ми нарешті знайшли спосіб вирішення цієї проблеми. У школі є багато класів для глухих дітей, де наповнюваність класу нижча від встановленої нормативної (як правило – це 7 осіб в класі), внаслідок чого з'явився своєрідний резерв для організації корекційної роботи з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови саме з такими дітьми. Тобто, ми умовно доукомплектуємо дитину з ПС із класу для дітей з ТПМ в цей недонаповнений клас лише на корекційно-розвиткові заняття з розвитку слухового сприймання мовлення та формування вимови, спочатку порадившись, звичайно, з батьками. Варто відзначити, що батьки охоче прийняли такий варіант, написавши відповідні заяви-клопотання. Рішенням педагогічної ради узаконили такий варіант організації корекційної роботи з дітьми з ПС, і які за наполяганням батьків відвідують навчальні заняття в класі для дітей з ТПМ. В закладі кожна дитина, її індивідуальні особливості в полі зору команди психолого-педагогічного супроводу. І ми робимо все для того, щоб забезпечити дитині комфортні умови навчання з урахуванням її особливостей [3-5], щоб вона могла відчувати свої досягнення, успіхи, щоб у неї розвивався інтерес до навчання.

Якщо наш досвід комусь стане в нагоді, будемо раді. Запрошуємо охочих до нас у заклад для продовження діалогу щодо організації навчання дітей з особливими потребами, зокрема дітей з ПС та дітей з ТПМ.

Список використаних джерел:

1. Есько, Ю. (2023). Особливості організації та проведення дистанційних корекційно-розвивальних занять для учнів із важкими порушеннями мовлення. Актуальні проблеми системи освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад, 1 (3), 279–286. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17707>

2. Коломоець А.О., Луценко Л.М. (2020). Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 24-28. <https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.08>

3. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи

Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>.

4. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses*, 3, 131-142.

5. Малинович Л.М. (2022). Специфіка забезпечення комплексного супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року). – Київ: ФОП «Симоненко О.І.», 2022. С. 75-78.

Ілляшенко Тамара Дмитрівна,
кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи,
м. Київ, Україна

ПЕРЕДУМОВИ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Світовий досвід впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) показує, що воно не може бути всеохопним і є лише частиною освітньої системи. Певні категорії дітей, насамперед, діти з порушенням інтелектуального розвитку різного ступеня тяжкості, а також ті, що мають порушення зору і слуху, потребують суттєво відмінної організації освітнього процесу від тієї, яку може запропонувати сьогоденне інклюзивне навчання. Тому у переважній більшості країн співіснують різні форми навчання, а їхня взаємодія спрямована на реалізацію завдань соціальної інклюзії усіх дітей з ООП [1; 2; 4].

Спільність завдань, які стоять перед різними формами навчання дітей цієї категорії, зумовлює і пошук шляхів їхньої взаємодії. Основні зусилля спрямовані на поєднання переваг спеціального навчання з розширенням соціального простору дітей, виведення їх за межі ізольованого середовища спеціальної школи. З цією метою практикується можливість дитини з ООП бути одночасно учнем спеціального й інклюзивного класу, відвідуючи разом з дітьми з нормативним розвитком не тільки позакласні заходи, але й уроки з

окремих предметів. Крім того кожна дитина має можливість змінити форму навчання, здійснити пробне навчання в інклюзивних умовах [1; 4].

Встановлюються умови, за яких рекомендованим є те чи інше навчання, зокрема, обмеження кількості годин додаткової допомоги в інклюзивному класі та у разі її неефективності повернення дитини до спеціального навчання [5]. Залишаючи за батьками вільний вибір форми навчання для дитини, з ними обговорюються результати всебічної оцінки її розвитку та доцільність того чи іншого вибору, що сприяє підвищенню їхньої педагогічної культури, розуміння ними своїх прав і обмежень на користь дитини.

Зрозуміло, що названі форми взаємодії різних форм навчання дітей з ООП були б неможливими без єдиної об'єктивної і всебічної оцінки розвитку дитини. Справді, попри певні відмінності в організації діяльності діагностичної служби в усіх країнах діють єдині засади оцінки (діагностики) розвитку дітей і вони охоплюють психологічні, медичні і соціальні проблеми дитини, а встановлений діагноз є психолого-медико-соціально-педагогічний [1; 2]. З цього починається усяка взаємодія інклюзивної і спеціальної форм навчання.

А тепер звернемося до сьогоденного стану освіти дітей з ООП у нашій країні. Цей стан без перебільшення можна назвати кризовим, бо залишається не тільки неможливою взаємодія різних форм навчання дітей з ООП, але проблематичним є само функціонування спеціальної освіти, потреба у якій не зникає. Про це свідчить спроба створити нове Положення про спеціальні класи, яке так і не було реалізоване саме через неможливість застосувати підходи до оцінки розвитку дітей, які сьогодні діють у системі інклюзивного навчання. З цієї ж причини чинний Порядок зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти [4] рекомендує комплектувати контингент спеціальних шкіл на основі висновку психіатра, отоларинголога та інших медичних фахівців, що свідчить про нерозуміння відмінності між психолого-педагогічним і медичним діагнозом та неприйнятності їхньої взаємозаміни.

Питання сутності психолого-педагогічного діагнозу, зокрема, у системі

освіти дітей з ООП, є надзвичайно актуальним і потребує окремого обговорення. Тут тільки звернемо увагу на відмінності самого предмету психолого-педагогічного і медичного діагнозу. Предметом медичного діагнозу є виявлення біологічних хворобливих змін конкретного органу та його функцій під впливом різних факторів (етіологія), динаміка розвитку хворобливого процесу (патогенез), прогноз з точки зору втрати функції чи самого органу, методи лікування. У медичному діагнозі немає нічого такого, чим міг би скористатися освітній процес, крім гігієни зору, слуху чи хворобливих проявів у дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

Тимчасом для психолого-педагогічного діагнозу первинною є не причина порушення функції того чи іншого органу, а особливість самої порушеної психічної функції, її вплив на інші психічні функції, їхній взаємозв'язок та виявлення найбільш збережених функцій для розвитку компенсаторних механізмів, а також вплив середовищних факторів на ці процеси. Усе це у цілому позначається на розвитку такого складного утворення, як особистість, і зрештою, формує неповторний психологічний образ дитини з первинно порушеною певною функцією та є надзвичайно важливим як для її психолого-педагогічного супроводу у процесі навчання, так і соціалізації у цілому. З первинно порушеної функції (чи кількох первинних функцій) починається розкриття усіх інших психологічних особливостей дитини у процесі діагностування її розвитку. Тому є цілком логічним визначення назви психолого-педагогічного діагнозу за первинно порушеною функцією.

Сьогоднішня відмова у системі освіти дітей з ООП від психолого-педагогічного діагнозу та спроба замінити його переліком труднощів дитини з ООП у процесі здобуття освіти не тільки позбавила спеціальне навчання можливості комплектувати свій контингент, але й тягне за собою великі втрати у системі інклюзивного навчання.

Діагноз — узагальнення, у якому закодовано увесь досвід вивчення того чи іншого явища. Виявляючись в індивідуальних особливостях, діагноз надає їм незрівнянно більшого змісту, дозволяє встановити зв'язки між ними, бачити

прогноз і шлях досягнення прогнозованого. Констатований індивідуальний прояв, позбавлений будь-яких змістових зв'язків з іншими проявами і узагальнень, мало інформативний щодо прогнозу, отже, і для побудови корекційно-педагогічного процесу. Найбільшою втратою на цьому шляху є втрата цілісного бачення психологічного образу конкретної дитини, який розкривається як у структурі порушень її розвитку, так і у виявленні збережених можливостей, які виступають опорою у педагогічній роботі з нею.

Позбавлення спільної основи, якою є об'єктивний науково обґрунтований психолого-педагогічний діагноз, вибудувало високу стіну між спеціальним та інклюзивним навчанням дітей з ООП.

Причиною усіх негативних явищ у сьогodнішній освіті дітей з ООП є те, що інклюзивна освіта сприймалася (і, мабуть, досі сприймається) як така, що йде на зміну спеціальній освіті, яка хоч і не відійшла зовсім у минуле, але розглядається як рудимент. І це великою мірою визначило напрямок і зміст досліджень в останні два десятиліття. Усі методичні пошуки, зокрема й у галузі оцінки розвитку дітей з ООП, були спрямовані на інклюзивне навчання. До того ж дотримання теоретико-методологічних засад інклюзивної освіти у нашій країні набуло радикальних форм, які неможливо реалізувати. Таким, як ми уже зазначали, є намагання розглядати розвиток дитини поза всякими уявленнями про діагноз, який чомусь розглядається як медична категорія.

Невиправданим є вилучення із оцінки розвитку дітей з ООП усього, пов'язаного з медициною. Очевидно, тут відбулося змішування медичної моделі ставлення суспільства до осіб з психофізичними порушеннями й інвалідністю, яка справді відходить у минуле, і врахування стану здоров'я дитини з ООП, що є вкрай необхідним для побудови її психолого-педагогічного супроводу. Усе це призвело до того, що рівень діагностики у системі освіти дітей з ООП різко знизився.

Осередком комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з ООП сьогодні є інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ). Проте увесь понятійний апарат, яким він керується, торкається виключно інклюзивного навчання.

Висновок, який отримують батьки, орієнтований на інклюзивне навчання. У цих умовах виключена сама можливість обговорення з ними кращих умов навчання дитини. У батьків формується думка про інклюзивне навчання як єдино можливе незалежно від того, наскільки воно може задовольнити освітні потреби дитини, її розвиток і соціальну інтеграцію.

Отже, шлях до взаємодії різних форм навчання дітей з ООП та удосконалення як однієї, так і другої, починається, насамперед, із спільної основи, на якій вони будується. Такою є комплексна діагностика розвитку дитини. Об'єктивний, побудований на наукових засадах усякий діагноз, зокрема, психолого-педагогічний, є єдиним. Різними є методи побудови освітнього процесу і у цілому психолого-педагогічного супроводу дитини. Так, у системі інклюзивного навчання базовий психолого-педагогічний діагноз є вихідним для команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, яка далі діє згідно з відповідною філософією надання освітніх послуг.

Очевидно, що встановлення психолого-педагогічного діагнозу, однаковою мірою необхідного для різних форм навчання дітей з ООП, потребує і відповідної установи, яка здійснює діагностику. Тому діагностична діяльність сьгоднішніх ІРЦ потребує суттєвого реформування.

Список літературних джерел

1. Гребя І., Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності* : журнал (Серія «Педагогічні науки»). Випуск 29. 2022. С. 81–87.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт Книга», 2009. 272 с. : іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.08.2018 року № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text> (дата звернення: 03.10.2024).

4. Шульга І. Освіта дітей з особливими освітніми потребами: досвід Данії. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : матеріали III Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, 23-24 квітня 2023 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 320–324.

Казачінер О.С.,
доктор педагогічних наук, професор,
Бойчук Ю.Д.,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна

ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКИХ НАРОДНИХ ТА АВТОРСЬКИХ КАЗОК У ПРАКТИЦІ КАЗКОТЕРАПІЇ

У німецьких казках відображено давні періоди історії людства, а також у них можна помітити одну характерну рису – уявлення про переселення душі людини в тіло тварини або в рослину. Образами німецької міфології є персонажі казок: велетні та карлики, русалки, примари та інші.

У німецькій казці не так яскраво виражені епітети, метафори, уособлення, а гіперболу вживають порівняно рідше, ніж в українській казці. Казковий час і простір не співвідносяться з реальністю, вони не мають чітких меж. На основі аналізу та виокремлення елементів сюжету, можемо сказати, що чарівній казці часто властиво декілька кульмінацій. Важливим мотивом цих казок є зображення подорожі, дороги головного персонажа. Сьогодні казки виконують, насамперед, естетичну функцію. Однак інколи вони набувають повчально-дидактичного та розважального характеру. У тексті чарівної казки традиційно наявні ініціальні, медіальні та фінальні формули. Її оскільки в казковому епосі немає описів зовнішності, змалювань інтер'єру, пейзажу, ліричних відступів, то окремі з формул виконують у тексті їхню роль. Чарівна казка має зв'язок із демонологією, загадками, магією, закляттями, календарною обрядовістю, ворожінням та з іншими казковими жанровими різновидами. Героїкою та драматизмом, системою художніх засобів та прийомів чарівні казки споріднені з героїчним епосом, а багатьма епічними, сюжетно-композиційними елементами, реалістичними картинками – з народною неказковою прозою [2, 53–54].

Ще одна характерна для німецьких казок риса – це жорстоке відображення реальності. Як правило, автори не намагаються зробити свою

казку доброю, в ній немає «хеппі енда», але в ній наявна серйозна мораль, яка виховує в німцях певні риси характеру.

Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми свідчить, що вона розглядається здебільшого з лінгвістичної точки зору. Так, у сучасних дослідженнях із мовознавства представлено жанрові та лінгвостилістичні особливості німецької та української чарівної казки (Л. Сидор) [2], композиційні особливості німецьких казок про тварин (Д. Шрамко) [3], тематичні, структурно-композиційні та лінгвокультурні характеристики німецької казки (Г. Давиденко) [1], наведено приклади прецедентних феноменів на матеріалі німецьких казок (О. Попова, А. Свирид) та ін.

«Звіриний епос» складає характерний цикл у казковому епосі Німеччини, адже саме в ньому знаходить своє широке відображення життя людини, різноманіття людських почуттів, емоцій і характерів. Казкові тексти є вербальними повідомленнями, які передають предметно-логічну, естетичну, образну, емоційну та оцінну інформацію, яка складає єдине ціле [3, с. 289].

Проте, на жаль, у розвідках не було зроблено акценту на тому, наскільки є можливим або проблематичним використовувати авторські та народні казки Німеччини у практиці казкотерапії, головна мета якої полягає у наданні допомоги дітям та дорослим у розв'язанні їх різноманітних психологічних проблем, формуванні особистості.

Саме тому метою тез є висвітлення особливостей німецьких народних та авторських казок та обґрунтування можливості їх використання у практиці казкотерапії.

Найбільш відомими німецькими казками, зокрема у переробці братів Грімм, є: «Rotkäppchen» (Червона Шапочка); «Daumesdick» (Хлопчик-мізинчик); «Bremen Stadtmusikanten» (Бременські музики); «Der gestiefelte Kater» (Кіт у чоботях); «Aschenputtel» (Попелюшка); «Wolf und die sieben Geißlein» (Вовк і семеро козенят); «Das häßliche junge Entlein» (Гидке каченя); «Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich» (Король-жабеня або Залізний Генріх); «Der wunderliche Spielmann» (Незвичайний музикант) та інші.

Якщо розглядати німецькі народні казки, можна виділити певні закономірності та тенденції в їх побудові.

Наприклад, у сюжетах часто зустрічаються знедолені та принижені долі («Cinderella»), зло завжди карається, а для кращої передачі головної думки стосунки людей зображуються через нестандартні, абсурдні, з точки зору звичайного німця, конфліктні соціально-побутові сцени.

У німецькому фольклорі засуджуються не лише вади, властиві цій нації, а й вади усього людства: боягузливість, скупість, слабохарактерність, дурість, гордість, шахрайство, лицемірство тощо.

Важливо зазначити, що тварини у німецьких творах символізують інші риси порівняно з рисами цих тварин в українських або казках інших народів світу. Також зустрічаються персонажі, зовсім нетипові для українського фольклору:

Заєць – пихатий та гордовитий;

Їжак – розумний, спритний і азартний;

Кіт – хитрий, спритний, винахідливий, хоробрий, розумний, брехливий;

Гусак – розумний, винахідливий;

Лисиця – розумна, спритна, послужлива, вміє знайти вихід із будь-якої ситуації;

Вовк – злий, підступний, дурний, сильний, незграбний, жадібний, голодний;

Миша – довірлива і добра.

У казці «Katze und Maus in Gesellschaft» кіт потайки з'їдає горнятко з маслом, хитро обводячи мишку навколо пальця.

Д. Шрамко зазначає, що композиційно казка про тварин нескладна, в ній, як правило, осмислюється кілька анекдотичних епізодів. Вивчення композиційних особливостей німецьких казок про тварин показало, що існує два типи цих казок. Одні казки представляють собою дещо завершене, ціле, мають зачин, основну частину та розв'язку, і, як правило, не вступають у поєднання з іншими сюжетами, представляючи собою завершені твори. Проте

слід зауважити, що таких казок меншість. Більшість німецьких казок не володіє сюжетною самостійністю, а лише деякою зв'язністю, тяжінням одна до одної, і хоча вони могли б розповідатися самостійно, проте фактично цього ніколи не відбувається [3, с. 289].

Герої чарівних казок: ремісники, селяни, солдати – часто протистоять фантастичним драконам, відьмам, велетням-людожерам, але завжди виявляються розумнішими та хоробрішими. Все це чаклунство ще раз підкреслює, що казка не претендує на достовірність своєї розповіді. Наголошуючи на цьому, іноді німці закінчують деякі казки словами: «Хто повірив, заплатить талер».

Найчисленнішим видом німецьких казок є соціально-побутові казки. Вони переважно ілюструють повсякденне життя народу. Вони відсутні елементи міфів, а вигадка і перебільшення, які з легкістю можна розпізнати, допомагають зрозуміти образ і характер епічного персонажа. Тут необхідно звернути увагу на те, наскільки сильно сатиричний початок, який виражає симпатію нації. Так, німці беруть за основу раціональність, працьовитість, завзятість.

Головними героями казок бувають різні персонажі: винахідливий і хитрий селянин, відпущений зі служби солдат, молодший син, що прикидається дурником, красуня-принцеса або зла мачуха, хлопчик-мізинчик. Всі ці герої часто змагаються з мешканцями чарівного світу – відьмами, велетнями, драконами або, навпаки, змагаються в силі, розумі, спритності та кмітливості. У результаті, у казках ми бачимо торжество справедливості та відступ злих сил. Герой знаходить багатство, одружується з красунею-принцесою, як і трапляється у багатьох казках – наприклад, «Золотий гусак», «Хоробрий кравчик», «Стопані черевички». Або героям допомагають чарівні помічники, як сталося з шевцем та його дружиною у добрій казці «Маленькі чоловічки».

Таким чином, наприкінці тез можна дійти висновку про те, що німецькі казки не втратили своєї актуальності навіть у наш час, тому що в них висвітлюються загальнолюдські проблеми. Вони існують поза часом і

знаходять відгук серед народів різних епох та віку. Проте у практиці казкотерапії їх потрібно застосовувати дуже обережно, дозовано, грамотно та виважено, адже в них бракує щасливої кінцівки. По-перше, доцільно застосовувати лише ті версії тексту казок, які були перероблені та не є жорстокими, адже у своєму первісному стані вони були саме такими. По-друге, потрібно обов'язково залучати дітей придумати щасливий кінець до казок; це є невід'ємною частиною людського життя, залучати дітей відчувати епоху, час казкових подій. І, по-третє, важливо обговорювати з дітьми проблеми, що порушуються в німецьких казках, знаходити шляхи їх розв'язання, допомоги позитивним героям, виправлення вчинків негативних персонажів тощо.

Список літературних джерел

1. Давиденко Г. В. (2009). Німецька народна побутова казка: тематичні, структурно-композиційні та лінгвокультурні характеристики: автореф. Дис. ... канд. філол. Н. Київ: Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. 2009. 19 с.
2. Сидор Л. Жанрові та лінгвостилістичні особливості німецької та української чарівної казки. *Іноземна філологія*. 2015. № 128. С. 46–54.
3. Шрамко Д. О. Композиційні особливості німецьких казок про тварин. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. «Філологічна»*. 2015. № 55, С. 289–291.

Калай Ірина Олександрівна,
спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист
Ужгородської спеціальної школи I-III ступенів
Закарпатської обласної ради,
м. Ужгород, Україна

ЕФЕКТИВНА ТА РЕЗУЛЬТАТИВНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ, ЩО ДОПОМАГАЄ КОЖНІЙ ДИТИНІ КОМФОРТНО ТА ЛЕГКО ЗДОБУВАТИ ЗНАННЯ – МНЕМОТЕХНІКА

Освітній процес спеціальних дошкільних та спеціальних навчальних закладів для осіб з порушенням слуху, червоною ниткою пронизаний, створенню освітньої безбар'єрності, яка полягає в якісній освіті незалежно від віку, стану здоров'я та корекційно-розвитковою спрямованістю. Це сприяє формуванню компенсаторних здібностей, розвитку особистості дитини на основі її всебічного психолого-педагогічного вивчення та застосування необхідних форм і методів у освітньому процесі. В основі теорії й практики спеціального навчання дітей з порушенням слуху є загально відомі дидактичні принципи, зокрема: свідомості й активності, систематичності і послідовності, наочності, доступності, науковості, зв'язку теорії з практикою, індивідуального й диференційованого підходів тощо. Особливості їх реалізації зумовлюються корекційно-розвиваючою й практичною спрямованістю освітнього процесу (А. Гольдберг, Н. Засенко, О. Малина, К. Луцько та інші). Успішне вирішення корекційно-розвивальних і освітніх завдань спирається на використання педагогічної палітри спеціальних методів і методичних прийомів, форм

організації навчання, що обираються педагогами на основі традиційного досвіду й умов навчання осіб з типовими порушеннями слуху. Спеціальна підтримка спрямована на слухову і мовленнєву реабілітацію й здійснюється під час загальноосвітніх уроків та на індивідуальних і групових заняттях фахівцями сурдопедагогами, за існуючими спеціальними навчальними та корекційними програмами.

Як відомо, нечуючі діти внаслідок зниження слуху мають проблеми з сприйняттям мовлення та його відтворення. У їх мовленні або відсутній словник, або переважає номінативний словник, тому складання речень викликає неабиякі труднощі. Але діти із задоволенням виконують ті завдання, які цікаві і доступні їм за змістом. Тому метою педагога є створення такої навчальної ситуації, яка могла б привернути увагу дитини і втримати пізнавальну активність на певний проміжок часу. Мнемотехніка успішно допомагає у розв'язанні мовленнєвих проблем, починаючи від уміння запам'ятовувати слова, поняття, складати прості речення, сприймати мовлення на слух, слухо-зорово. Ідея мнемотехніки полягає в тому, що кожне слово або словосполучення унаочнюється певним зображенням. Будь-яке слово, речення можна «записати», використовуючи малюнки або піктограми. Зоровий образ, який зберігається у дитини, полегшує процес відтворення інформації. Така форма роботи допомагає учням не тільки запам'ятати слова, але і зрозуміти їх значення, відтворити почуте.

Малюнки та анімація добираються таким чином, щоб вони були доступні та зрозумілі дітям. Це значно покращує розуміння змісту, урізноманітнює роботу педагога. Робота планується поступово, від простого до складного. Мнемотехніка складається з мнемоквадратів, мнемодоріжок, мнемотаблиць та мнемострічок (див. рис. 1). Структура мнемотехніки: починаємо з простих мнемоквадратів, послідовно переходимо до мнемодоріжок і надалі до мнемотаблиць та мнемострічок.



Рис. 1. Структура мнемотехніки

Слухо-зорове сприймання та мнемотехніка на уроках ППН

Мнемотехніка – сукупність прийомів і методів, спрямованих на тренування пам'яті, сприймання, мовлення, які допомагають швидше запам'ятати інформацію шляхом утворення асоціацій, на основі візуального (зорового), аудіального (слухового), а так само чуттєвого та тактильного уявлення .

Мнемотехніка – це система прийомів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій, допомагає в розвитку:

- зв'язного мовлення;
- асоціативного мислення;
- зорової та слухової пам'яті, уяви;
- прискорення процесу автоматизації та диференціації поставлених звуків.

Суть мнемосхем полягає в наступному: на кожне слово або маленьке словосполучення підбирається картинка (зображення). Переваги мнемотехніки очевидні. Дитина завдяки цій техніці:

- Починає швидше запам'ятовувати послідовності дій.
- Вчиться швидше читати.
- Підвищує власну уважність.
- У дитини відмінно розвивається образне мислення.

Використання мнемотехніки на ППН значно полегшить дітям оволодіння сприймання мовлення та його відтворення. Так можна вчити учнів сприймати

та запам'ятовувати окремі слова, окремі поняття, дії, ланцюжок слів, понять, дій, формувати зв'язні розповіді (звіти, описи).

Наприклад, на етапі засвоєння назв:



- інструменти,
- дії з інструментами,
- назви матеріалів для роботи,
- застосування матеріалів,
- складання заявки,
- інструкції для виконання роботи,
- складання звіту про виконану роботу.
- підведення підсумку роботи.

Для цього картинки викладаються в ряд, учень по черзі називає картинки і об'єднує їх послідовно. Виконуючи нескладні завдання, дитина підсвідомо з опорою на образи пам'яті встановлює причинно-наслідкові зв'язки, робить висновки, розвиваючи тим самим логічне мислення та творчі здібності, а найголовніше – вчиться сприймати, відтворювати та запам'ятовувати мовленнєвий матеріал.

Також у дітей з'являється зацікавленість. Тому регулярне застосування даної техніки допомагає дитині збагатити свій словниковий запас, вчить вибудовувати грамотні, логічні ланцюжки. Правильне, систематичне використання елементів цієї техніки допоможе розвинути та вдосконалити сприймання, мовлення, мислення та пам'ять дитини, а саме головне – вона проходить як цікава гра і скорочує час навчання учнів.

Мнемоквадрат – це окрема картка-зображення з закодованою інформацією. Малюнок може бути як предмет, так і дія.

Наприклад:

- Підбери  - основу і  його навпіл.

- Поклади на  аркуш паперу.

- Обведи  олівцем.
- Візьми і виріж

Мнемодоріжка – це послідовність чотирьох або більше мнемоквадратів, розташованих лінійно. Малюнок в кожному квадраті, відповідає одному слову або словосполученню. Спираючись на зображення, дитина складає історію з декількох простих речень.



Рис. 2. Мнемодоріжка

Мнемотаблиця – це таблиця, поділена на квадрати, в кожен з квадратів закладена певна інформація. Кожному зображенню в квадраті відповідає слово або словосполучення, на основі цих зображень складається заявка, звіт, розповідь. Дивлячись на малюнки, дитина відтворює текстову інформацію, так як в цьому процесі одночасно задіяно і слухове і візуальне сприйняття. Свою роботу з мнемотехнікою потрібно впроваджувати поетапно від простого до складного. Починаючи роботу з найпростіших мнемоквадратів, поступово переходити до мнемодоріжок, потім до мнемотаблиць.

Отже, в основі навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху є специфічна педагогічна діяльність, що спрямована на підвищення ефективності навчання. Такими є якісне оновлення, актуалізація змісту, форм і методів проведення уроків з позиції особистісно орієнтованого підходу до кожного учня, забезпечення гнучкості, варіативності, динамізму, оперативності навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Білаш О.Н. Мнемотехніка в роботі з дітьми дошкільного віку // «Дитячий садок». – 2015. - № 23.- С.12-15.
2. Навчальна програма «Предметно-практичне навчання. Трудове навчання, підготовчий, 1–4 класи (для нечуючих)». Укладач: Шевченко В.М.
3. Чепурний Г. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти.: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 152 с.
4. Шевченко В.М. Особливості змісту предметно-практичного навчання дітей з порушеннями слуху. Сучасні тенденції розвитку української науки. Вип. 8. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України (Київ).

Каплієнко Анастасія Іванівна,
кандидат педагогічних наук,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОБІЗНАНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Інклюзивна освіта, як сучасний підхід у філософії освіти та державній політиці демократичних країн, базується на дотриманні основних прав людини. В українському законодавстві, зокрема в Законі «Про освіту», підкреслюється важли

вість розвитку інклюзивного мислення та впровадження інклюзивного навчання в педагогічну практику. Метою інклюзії є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на навчання за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція в суспільство. Але виконання цих цілей неможливе без безпосередньої активної та конструктивної взаємодії з батьками.

Батьки, як найближчі люди та перші вчителі, грають важливу роль у розвитку дитини. Для успішної інклюзії необхідні партнерські стосунки між педагогами та батьками, а Нова українська школа передбачає активну участь сім'ї в освітньому процесі й допомогу батькам у розвитку сильних сторін дитини.

Питання побудови партнерських взаємин з батьками дітей з особливими освітніми потребами висвітлюється у дослідженнях багатьох учених (Денищук І. [1]; Іващенко К. [2]). Попри це ефективна взаємодія з батьками, а

особливо в аспекті формування інклюзивної обізнаності батьків дітей з особливими освітніми потребами, досі є актуальним питанням практики розбудови інклюзії в суспільстві.

Формування безбар'єрності включає і формування обізнаності про інклюзію всіх членів суспільства. Найперше йдеться про батьків дітей з особливими освітніми потребами. Опинившись сам на сам із проблемами прийняття особливостей дитини, родина часто не володіє ресурсом (інформаційним, методичним та ін.), аби дізнатися про всі супутні послуги, плюси та мінуси інклюзивного навчання, сутність соціалізації тощо. Як наслідок – неготовність батьків до взаємодії із закладами освіти та ІРЦ. На жаль, типовою є ситуація, коли батьки не здатні вибудовувати тривалі конструктивні відносини з професіоналами, такими як лікарі та педагоги, з представниками державних установ, що надають допомогу та підтримку; не вивчають законодавство, не знають або не розуміють свої права, особливо у сфері соціальної політики; не керуються рекомендаціями кваліфікованих спеціалістів і не виконують їхніх практичних порад та завдань. Таке ставлення є маркерами низького рівня батьківської компетентності, яку розглядають «як сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання батьківської функції» [2; 13]. У цьому аспекті також доречно згадати про «компетентне батьківство», «усвідомлене батьківство», «абілітаційну компетентність» [2; 12]. Остання зумовлює «усвідомлення батьками власної ролі та відповідальності у процесі інклюзії» [2; 12]. Вважаємо доречним говорити і про «інклюзивну обізнаність» батьків дітей з особливими освітніми потребами, яка включає розуміння батьками цінностей інклюзії, сутності інклюзивного навчання, а також володіння знаннями про можливості та послуги, доступні для підтримки навчання та розвитку дітей. Вона передбачає усвідомлення батьками їхньої ролі та відповідальності в інклюзивному процесі, а також здатність до ефективної співпраці з педагогами, фахівцями та закладами освіти.

Виходячи з вище вказаного, формування інклюзивної обізнаності батьків

дітей з особливими освітніми потребами включає реалізацію наступних стратегій:

1. Інформування та просвіта: створення доступних матеріалів про інклюзивну освіту для батьків (брошури, вебінари, лекції та відео); роз'яснення прав дітей з особливими освітніми потребами, зокрема їхнього доступу до якісної освіти та підтримки під час інклюзивного навчання. Так, заклади вищої освіти можуть стати осередками інформаційної підтримки для педагогів і батьків.

2. Консультування та підтримка: організація консультаційних центрів для батьків, де вони можуть отримати підтримку від фахівців (психологів, педагогів, логопедів); надання можливості індивідуальних консультацій для розв'язання питань, пов'язаних із навчанням дитини з особливими освітніми потребами. Зокрема, в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті консультації для батьків є неодмінним складником роботи Студії мовленнєвого та психологічного розвитку.

3. Залучення до освітянської спільноти: заохочення батьків брати участь у шкільних заходах (заходах у закладах дошкільної чи позашкільної освіти), тренінгах та семінарах на тему інклюзії; створення батьківських клубів (груп підтримки) для батьків, де вони можуть обмінюватися досвідом і отримувати поради від інших батьків дітей з особливими освітніми потребами. Наприклад, виставки творчих робіт у закладах позашкільної освіти є однією з ефективних форм взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

4. Психологічна підтримка: проведення занять і тренінгів з питань емоційного інтелекту та стресостійкості для батьків; організація групових занять з психотерапевтами для допомоги батькам у подоланні страхів і тривоги, пов'язаних з вихованням дитини з особливими освітніми потребами. Часом доречно і сімейна психотерапія, спрямована на надання підтримки в подоланні емоційних порушень у сім'ї, що виникають із появою особливої дитини.

5. Співпраця з громадськими організаціями: налагодження партнерства з неурядовими організаціями, які спеціалізуються на інклюзивній освіті та захисті прав дітей з особливими освітніми потребами; впровадження програм обміну досвідом між батьками, зокрема на рівні громади або регіону.

6. Підвищення кваліфікації педагогів: організація тренінгів для вчителів з метою покращення їхньої здатності працювати з дітьми з особливими освітніми потребами; інформування батьків про кваліфікацію вчителів та їхню підготовку до роботи в інклюзивному освітньому просторі.

7. Соціальна та медіапідтримка: інформування про інклюзивну освіту у ЗМІ; використання соціальних мереж для формування позитивного іміджу інклюзії та подолання стереотипів. На нашу думку, питанню розбудови інклюзії в медіасфері приділяється недостатня увага. Зі свого боку, нами у співпраці з провідними науковцями спеціальної та інклюзивної освіти (доктор педагогічних наук, професор Супрун М.О.) було підготовано медіапроект «Від інклюзії в освіті до інклюзії в суспільстві», що транслюється на місцевому ефірному телебаченні та доступне в інтернет-просторі за посиланнями: <https://www.youtube.com/watch?v=vEchx53F9pI> та <https://www.youtube.com/watch?v=mrXS0ySME2w>.

Крім того, співпраця з батьками має відбуватися на принципах партнерства, емпатії, толерантності, особистісно-орієнтованого підходу (фокус на сильних сторонах дитини та її потенціалі, що підтримує віру батьків у її розвиток), гуманно-особистісного підходу (врахування здоров'я, психологічного стану та можливостей батьків, збереження довірливих відносин).

Вище описані стратегії спрямовані на те, щоб допомогти батькам зрозуміти важливість інклюзії та надати їм інструменти для підтримки дітей з особливими освітніми потребами у вихованні та навчанні. Успішна їх реалізація можлива за всебічної підтримки держави та місцевих органів влади, зацікавленості на рівні громади, залученості іноземних партнерів, активності фахівців і батьків.

Список літературних джерел:

Денищук І.П. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 69, С. 80-90. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-80-90> (дата звернення: 21.09.2024).

Іващенко К. Абiлітаційна компетентність батьків дітей з особливими освітніми потребами: змістовий аспект. *Ввічливість. Humanitas*. 2021. Вип. 6. С. 10-15. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.6.2> (дата звернення: 21.09.2024).

Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.09.2024).

Касецька Ольга,
заступник директора з навчальної роботи
КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»
м. Кривий Ріг, Україна
olgakasetzkaya9@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГЛУХИХ УЧНІВ 5-10 КЛАСІВ

Анотація.

Стаття присвячена особливостям роботи вчителя математики щодо формування математичної компетентності у глухих учнів у середній і старшій школі. Зокрема, з'ясовано специфіку комунікативної діяльності з використанням мовленнєвого матеріалу математичного і нематематичного характеру при розв'язанні різних задач.

Ключові слова: математична компетентність, глухі учні, словесна мова, жестова мова, білінгвальний метод навчання, специфіка формування.

Abstract:

The article is devoted to the specifics of the mathematic teacher's work about the formation of mathematical competence among deaf students in secondary and senior schools. Separately, the specifics of communicative activity using speech material of mathematical and non-mathematical problems when solving various problems were clarified.

Key words: mathematical competence, deaf students, verbal language, sign language, bilingual teaching method, specifics of formation.

Вивчення математики для глухих учнів має велике значення для подальшої їх соціалізації та професійної орієнтації. Зважаючи на те, що після закінчення навчальних закладів багато хто з глухих учнів здобувають робітничі професії (токаря, автослюсар, будівельник, кухар та ін.) оволодіння системою

математичних знань і практичних умінь, як ознак математичної компетентності, є необхідними і є підґрунтям для їх до подальшої практичної діяльності. Формування математичної компетентності у глухих учнів 5-10 класів, на думку Є. Грищенко, 2005; Е. Грози, 2002, В. Литвинової, 2020 та ін. має великий вплив на розвиток розумових операцій та прийомів розумової діяльності [1]. Втім, формування математичної компетентності глухих учнів неможливе без звернення уваги на: комунікативно інформаційні засоби словесного і жестового мовлення, які є необхідними для засвоєння математичних понять, знань, впливають на особливості організації комунікативної діяльності на уроках математичного циклу і знаходяться в прямій залежності від рівня мовного і мовленнєвого розвитку глухих учнів [2].

З досвіду навчання відомо, що прості, для чуючого учня, буденні слова та словосполучення викликають труднощі їхньому розумінні глухим ровесником. Тому одним із важливих етапів формування математичної компетентності на уроці математики в спеціальній школі є робота як над уточненням лексичних значень математичних понять, математичних знань, так і над розширенням запасу висловлювань (моделей, варіантів) з використанням засобу – української жестової мови [3], яка є рідною мовою для глухої дитини [4].

Формування математичної компетентності має будуватися з урахуванням мовленнєвого матеріалу нематематичного характеру, який використовується на уроках математики, в більшості випадків знайомий для учнів. Значення незнайомих або недостатньо засвоєних ними слів цієї групи розкривається під час роботи на уроці за допомогою таких прийомів:

1) *Заміна слова іншим словом або словосполученням*, значення якого засвоєно учнями (встановити – дізнатися, протяжність – довжина ...). Іноді не до кожного слова можна підібрати відповідну заміну, тоді незнайоме слово замінюється таким синонімом, значення якого не повністю співпадає з тим що замінюється, наприклад, *нафтопровід* може бути замінено на *труба*, але додатково потрібно розкрити його значення жестово (НАФТА, ТРУБА, НАФТОПРОВІД). Якщо у вчителя немає впевненості в тому, що значення

синоніма достатньою мірою засвоєно учнями, тоді словесно-жестове пояснення має здійснюватися з опорою на наочність (схеми, креслення, діаграми, малюнки).

2) *Виконання практичної дії.* Цей прийом використовується під час пояснення значення дієслова. Наприклад, необхідно пояснити значення дієслова *заштрихувати*. Для цього достатньо заштрихувати зображення геометричної фігури за дощці, наприклад, трикутника, та пояснити: *заштрихувати трикутник* (ТРИКУТНИК ШТРИФУВАТИ ВЕСЬ).

3) *Демонстрація предмета або картинки.* Такий прийом використовується в тих випадках, коли важко підібрати знайомий для учнів синонім. За допомогою зображення розкривається значення, наприклад, таких слів, як: *спідометр, цистерна* та ін., які часто зустрічаються в задачах.

У випадках, коли не можна використати ні один із зазначених прийомів звертаються до пояснень. Зміст незнайомого слова передають за допомогою знайомих для глухих дітей лексичних засобів, в тому числі з використанням української жестової мови. Таке пояснення може розкривати значення не одного слова, а ситуацію в цілому.

Також під час формування математичної компетентності учні зустрічаються із словами, що використовуються в невідомому для них значенні: *відступити, побудувати* та ін.). В такому випадку, потрібно обов'язково з'ясувати, як учні розуміють значення таких слів і пояснити з допомогою зазначених прийомів. Під час різних видів практичної діяльності. Зокрема, виконання практичних завдань дає можливість наповнити математичні поняття та терміни конкретним змістом, показати глухим учням необхідність вивчення поданої теми. Наприклад, під час вивчення теми «Площа прямокутника» (7-8 класи) варто запропонувати учням порахувати кількість рулонів шпалер необхідних для того, щоб здійснити ремонт в їхній кімнаті, або визначити, скільки метрів покриття для підлоги необхідно придбати, щоб здійснити ремонт класу. Під час вивчення теми «Відсоткові розрахунки» можна запропонувати глухим шестикласникам порахувати їх пасивний прибуток з банківського

вкладу, взявши до уваги визначений відсоток інфляції, при цьому звернувши увагу на ПРИБУТОК АКТИВНИЙ, ПРИБУТОК ПАСИВНИЙ, ІНФЛЯЦІЯ, ВІДСОТОК, ЗАРОБІТОК, БАНК, ВКЛАД У БАНК та ін. Втім, розв'язання таких задач потребує досить багато часу та підготовчої роботи: проведення екскурсії до відповідних закладів та установ, роз'яснення термінів та понять нематематичного характеру та інше. Такі підготовчі заходи можливо здійснити за умови комплексного планування роботи педагогів, які працюють з учнями класу, а саме: вчителя математики, вчителя слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення і формування вимови, вихователя, вчителя жестової мови.

Важливу роль у формуванні математичної компетентності має білінгвальний метод навчання (використання словесної і жестової мов) [4,5]. Без його використання майже не можливо навчити глухого учня розв'язувати задачі. Якщо виконання простих арифметичних дій та розв'язування рівнянь можливе за певною аналогією та допускає алгоритмізацію, що є досить дієвим методом, то під час розв'язання задач у глухих учнів значною мірою проявляються особливості їхнього мислення, не завжди враховується сукупність зв'язків і відношень. Також в учнів виникають труднощі під час переходу від одного етапу розв'язання задачі до іншого, що впливає на якість формування математичної компетентності.

Тому під час вивчення теми «Розв'язання задач» дуже важливо передбачити роботу щодо диференціації типів задач за окремими ознаками:

- 1) на множення та ділення за змістом;
- 2) на порівняння з питанням «На скільки більше...?» і на збільшення числа на кілька одиниць;
- 3) на кратне порівняння з питанням «У скільки разів більше...?» і на збільшення числа в кілька разів;
- 4) прямі та зворотні задачі.

Таке розмежування задач, які зовні схожі за словесним оформленням, має орієнтувати глухих учнів на визначення характерних ознак та точний вибір

способу розв'язання.

Під час роботи над задачею варто сформувати у глухих учнів наступні конструктивні вміння, які є складовими математичної компетентності:

1) Вміння прочитати задачу та розібратись у її змісті.

Вчитель повинен навчити глухих учнів виділяти змістові частини задачі та важливі для її розуміння елементи, а саме: числові дані, вказівки відносно виражених в ній відношень, запитання задачі. Доцільно перший раз задачу прочитати колективно під керівництвом вчителя, виділяючи голосом та паузами змістові частини задачі та здійснити її жестовий переклад. Вміння прочитати задачу не завжди забезпечує глухим учням розуміння її змісту, в зв'язку з наявністю в тексті незнайомих та недостатньо засвоєних слів, словосполучень та конструкцій речень. Робота над змістом задачі, її оформленням здійснюється за допомогою прийомів зазначених вище.

2) Уміння відділити відоме від невідомого.

Після роботи над текстом задачі учні, більшою частиною, знають, як розв'язати задачу. У випадках, якщо розв'язання задачі все ж викликає труднощі, робота над її змістом продовжується. В цьому випадку використовуються наступні прийоми: запитання по змісту задачі, драматизація її змісту, виконання відповідного малюнку або схеми.

У випадках, коли глухим учням важко розібратись в задачі тільки за запитаннями, питання задаються у поєднанні з прийомами предметно-дієвого (драматизація, малюнок) або схематичного (короткий запис, схема) її зображення. Драматизація використовується для диференціації нових видів складових задач (на вартісні відношення, на рух, на знаходження дроби від числа).

3) Вміння проаналізувати текст задачі, вибрати арифметичну дію для простої задачі і план розв'язання для складеної.

Для задач, що достатньо засвоєні учнями, немає необхідності в поясненні обраної дії. В інших випадках учні аргументують вибір арифметичної дії.

4) Вміння виконати розв'язання та оформити його.

Розв'язання складеної задачі може бути записане із уточненими запитаннями, з поясненням до кожної дії або за допомогою числового виразу. Варто звернути увагу на запис розв'язання задачі у вигляді числового виразу, який може бути виконаний письмово.

5) Вміння перевірити отриманий результат та сформулювати відповідь.

Перш за все, глухі учні повинні навчитись перевіряти смислову частину відповіді шляхом її співвідношення із запитанням задачі. Необхідність такої перевірки пов'язана з тим, що іноді глухі учні дають відповідь, яка не відповідає запитанню задачі.

Отже, одним із головних чинників формування математичної компетентності глухих учнів є розуміння ними значення словесних понять математичного і нематематичного характеру, що досягається шляхом системної роботи вчителя математики спеціальної школи для глухих дітей над формуванням в учнів словесно-жестового математичного мовлення в тому числі за допомогою білінгвального методу навчання.

Список використаних джерел

1. Навчання дітей із порушеннями слуху: *навчально-методичний посібник*. Литовченко С.В., Таранченко О. М., Кульбіда С. В., Федоренко О. Ф., Жук В. В., Литвинова В. В. К.: Ранок «Кенгуру», 2019.
2. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с.
3. Кульбіда С.В. (2008). Українська жестова мова. Енциклопедія освіти / АПН У; гол. Ред. В.Г.Кремень.- К.: Юрінком інтер, 2008. С.928 – 929.
4. Коломоєць, А. (2020). Досвід застосування української жестової мови як засобу навчання вчителями і вихователями навчально-реабілітаційного центру «СУЗІР'Я ДОР». *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 41-45. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.15>
5. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-17> Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719123>

Наталя Квітка,
канд. пед. Наук,
ст. н. сп. відділу інклюзивного навчання
ІСПП імені Миколи Ярмаченка
НАПН України, м. Київ, Україна

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП В УМОВАХ ВІЙНИ

Постановка проблеми. Прийняттю Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року передувала тривала низка реформ щодо просування інклюзивного навчання та деінституціалізації. Незважаючи на повномасштабну збройну агресію Російської Федерації проти України, реформування інклюзивного навчання продовжується разом із визначенням нових пріоритетів та завдань для подальшого розвитку освіти в Україні.

Серед основних чинників виникнення ключових проблем на розв'язання яких спрямована Національна стратегія зазначені:

- недостатній кадровий потенціал у сфері інклюзивного навчання, незадовільний рівень фахової підготовки та перепідготовки педагогічних працівників;
- упереджене ставлення (міфи, страхи, стигми, стереотипи) до осіб з особливими освітніми потребами;
- низький рівень мотивації педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання.

Метою Національної стратегії є забезпечення доступу до якісної освіти кожній особі з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей, із створенням умов для розвитку її потенціалу. Стратегічна мета досягається на основі трьох стратегічних цілей, одна з них полягає в отриманні кожною особою гарантованих державою освітніх послуг, спрямованих на розкриття її потенціалу, максимальний розвиток і соціалізацію, з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб. Забезпечується дана ціль наявністю вмотивованих та професійних фахівців, в тому числі органів виконавчої влади

та органів місцевого самоврядування, які формують та реалізують збалансовану державну політику щодо розвитку інклюзивного навчання на всіх рівнях.

Аналіз останніх досліджень із проблеми.

Незважаючи на активне впровадження інклюзії в загальноосвітній простір України, мотивація педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання залишається серед основних чинників виникнення ключових проблем. Подібні проблеми були притаманні й іншим країнам. Зарубіжні дослідники, зокрема О.С. Longono, J.T. Gongora, С. Forlin, D. Chambers, J.-R. Kim та інші вчені вивчали питання готовності та підготовки викладачів у вишах: практико-орієнтована модель, що включає досвід роботи в інклюзії, модель включення до програми підготовки дисциплін, що дозволяють ознайомитися з усім спектром методів та технологій навчання та підтримки осіб з ООП, модель роботи з батьками дітей з ООП як складова практичної підготовки тощо.

Низку досліджень проведено сучасними вітчизняними вченими такими як А. Колупаєва, Н. Софій, О. Таранченко та ін.. Вони розглядають питання готовності педагогічних працівників працювати зі здобувачами освіти з ООП. Дослідники формулюють сутність поетапного процесу формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Спираючись на положення компетентнісного підходу вони вказують на особливості підготовки фахівців до професійної діяльності в інклюзивному закладі освіти й доводять вплив ступеня готовності педагогічних працівників на успішність освіти дітей з ООП.

З урахуванням вимог і потреб сьогодення, а також чисельних поглядів науковців Д. Аткінсона, Ч. Бернарда, М. Вебера, Т. Голубенко, Ф. Гонобліна, І. Кипич, Н. Кузьміної, І. Крамаренка, Ю. Лахмотова, С. Максименка, О. Маляр, А. Мельник, В. Оверчук, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Феденько, А. Форостя та інших на оптимальний рівень функціонування педагогічних працівників в системі інклюзивного навчання та структуру їх готовності до надання освітніх послуг здобувачам освіти з ООП *компонентами педагогічної готовності є:*

мотиваційний, освітній, психологічний, творчий і практичний. Визначені компоненти органічно взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного. Така цілісність якостей особистості, соціальних установок, мотивації, знань, умінь та навичок, властивостей та станів допомагає якісно виконувати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання у період воєнного стану.

Визначена структура готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії вказує на необхідні показники до кожного компонента, а саме: формування у вчителів професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій, які дають змогу успішно реалізувати освітній процес в умовах інклюзії. Відтак, сукупність компонентів є своєрідним динамічним інтегрованим утворенням, яке допомагає впровадити педагогічну діяльність у сфері інклюзивної освіти й усвідомлювати самого себе у професії та системі власної особистості.

Концептуальні засади визначення змісту мотиваційно-цільового критерію представлені в розвідках психолого-педагогічних аспектів реалізації сучасних методів у вищій школі дослідниці М. Артюшиної, котра розглядає показники мотивації відповідно змісту діяльності як здобувача вищої освіти, так і викладача. Серед них зазначені:

- професійні, тобто пов'язані з процесом фахової компетенції в площині певної професійної діяльності);
- пізнавальні, що стосуються з отримання знань);
- широко соціальні (бажання зайняти певну позицію у суспільстві, престижність);
- вузько соціальні (прагнення мати статус у конкретній соціальній групі);
- діяльнісні;
- процесуально-змістові (зацікавленість у самому процесі та змісті матеріальні (можливість забезпечити себе матеріально);
- мотиви досягнення (прагнення досягти певних результатів у діяльності);

- утилітарні (прагнення отримати безпосередні переваги від діяльності чи уникнути небезпеки та покарань).

У науково-педагогічній праці Ю. Шуміловської *мотиваційний компонент педагогічної готовності* до роботи з дітьми з ООП визначається як сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з порушеннями психофізичного розвитку та залучення їх до навчально-практичної діяльності.

Метою статті є характеристика мотиваційного компоненту педагогічної готовності як головного в механізмі саморегуляції поведінки і діяльності людини, що посідає чільне місце в структурі особистості й пронизує всі її структурні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси тощо. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності матиме цінність лише тоді, коли воно засноване на наявності чітких, компетентних уявлень як про професію в цілому, так і про окремі дисципліни навчальної програми, а також способи оволодіння ними.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні основними показниками **мотиваційного компоненту** визначено такі:

- мотиваційно-цільовий особистий запит на професійну самореалізацію через професійні інструменти, що презентуються у реалізації фахових компетентностей в умовах інклюзивного навчання;
- сформовані особисті морально-етичні утвердження щодо цінності продукування інклюзивного освітнього простору;
- зорієнтованість на педагогічне функціонування в умовах інклюзивного освітнього простору;
- стійкі орієнтації на інклюзивні цінності й норми, що містять провідні концепції, звички та навички поведінки, ідеали, переконання щодо реалізації фахових компетентностей в умовах інклюзивного навчання;
- власні професійні запити та потреби щодо реалізації фахових

компетентностей в умовах інклюзивного навчання, що скеровують професійну діяльність в сфері інклюзивної освіти.

Таким чином, мотиваційний компонент як внутрішній рушій спонукає педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки та професійні цінності педагога. Проте в основу формування мотиву покладено насамперед потреби. Під мотиваційною сферою особистості розуміють стійкі мотиви, що мають певну ієрархію і визначаються у спрямованості особистості.

Висновки. Отже, для того, щоб кількість вмотивованих та професійних фахівців збільшилась і вони могли ефективно впроваджувати Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання, важливими до реалізації є завдання спрямовані на виконання вищезазначених цілей. А це й удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підтримки кадрів, залучених до формування та реалізації політики у сфері інклюзивного навчання на всіх рівнях та розвитку безпечного освітнього середовища в територіальних громадах; запровадження системи інформування педагогічних працівників щодо прийняття особливостей дитини та можливостей реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема керівників закладів та установ освіти, вчителів, асистентів вчителя, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів щодо роботи з особами з особливими освітніми потребами; удосконалення механізму мотивації педагогічних працівників до роботи із здобувачами освіти, що мають особливі освітні потреби; запровадження системи практико-орієнтованого наставництва, супервізії та педагогічної інтернатури для педагогічних працівників та інших фахівців сфери освіти з питань організації навчання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення роботи інформаційно-ресурсної платформи для педагогічних працівників та інших працівників закладів освіти з питань багатоманітності людини та інклюзивності.

Список літературних джерел:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М, 2024. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко, К.: Особлива дитина : навчання і виховання, 2019, № 1. Том 115 № 3. – стор. 18 – 27.

2. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024 – 2026 роки. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-natsionalnoi-stratehii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624>

3. Софій Н.З., Найда Ю.М. «Педагогіка: Інклюзивна освіта» [Навчально-методичні матеріали] К.: 2022. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41372/>

4. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39. № P. 17-32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850

5. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. № 3. P. 355-377. DOI:10.1080/13603110903030097

Кисла Оксана Петрівна

аспірантка

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ РЕТТА: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД

Науковцями та практичними працівниками зазначається нагальна потреба розробки підходу, спрямованого на розвиток соціальної комунікації та подолання бар'єрів, які перешкоджають своєчасному та ефективному вирішенню соціальної комунікації у дітей з синдромом Ретта. Саме комунікативні навички впливають на процес соціалізації, що має потенціал для покращення розвитку дітей з синдромом Ретта.

Означена проблема висвітлена у низці міжнародних 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 соціальної комунікації у дітей з синдромом Ретта із-за відсутності вчасної ранньої

підтримки дітей, непроінформованості батьків щодо отримання допомоги та корекційно-розвивальній роботі з такими дітьми [1; 4].

Соціальна комунікація у дітей із синдромом Ретта є складною через специфічні порушення розвитку, які обмежують їхні вербальні та моторні можливості. Для допомоги таким дітям особливо важливим є практико-орієнтований підхід, який акцентує увагу на конкретних ситуаціях і умовах, у яких дитина взаємодіє з оточенням. Цей підхід зосереджується на таких ключових аспектах:

Раннє втручання: кожна дитина з синдромом Ретта має свій унікальний рівень розвитку, тому корекційний вплив повинен бути адаптованим до її особливих потреб та темпів сприйняття інформації, враховуючи можливості та інтереси дитини.

Розвиток комунікації: одним із центральних елементів є розвиток навичок комунікації, які дитина може використовувати в повсякденному житті. Це передбачає навчання невербальним формам спілкування: за допомогою вокалізації (тон та ритміка дихання), виразів обличчя чи погляду, тактильних елементів (пов'язані з рухами рук), проявів стереотипії рухів рук, міміки, рухів тіла, систем альтернативної та додаткової комунікації (АДК), що дозволяє дітям висловлювати свої потреби та бажання.

Соціальна взаємодія в природньому середовищі: важливим елементом є навчання у природньому середовищі – вдома, реабілітаційних центрах, на дитячих майданчиках, де дитина взаємодіє з батьками, однолітками чи педагогами. Це сприяє закріпленню комунікативних навичок у реальних життєвих ситуаціях. Важливо, щоб дитина практикувала свої навички в різних соціальних контекстах.

Партнерство з родиною: батьки/опікуни відіграють важливу роль у підтримці комунікативного розвитку своїх дітей. Взаємодія та тісна співпраця з родиною сприяють ефективнішому навчанню та підтримці дитини вдома.

Оцінювання прогресу: постійний моніторинг і коригування цілі дозволять враховувати досягнення дитини і вчасно змінювати стратегії навчання, щоб

вони відповідали її потребам.

Практико-орієнтований підхід допомагає розвивати важливі соціально-комунікативні навички у дітей із синдромом Ретта, спрямовані на інтеграцію в суспільство та поліпшення якості їхнього життя.

Багато аспектів благополуччя та функціонального стану дітей із синдромом Ретта залежать від своєчасного втручання (L. Constance, G. Daniel, L. Jeffrey, E. Kaufmann) та ефективно організованої інтенсивної програми раннього розвитку, спрямованої на підтримку та ранню психокорекційну допомогу таким дітям.

Раннє втручання являє собою міждисциплінарну, орієнтовану на сім'ю систему підтримки дітей раннього віку (від народження до трьох років) з порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення [5].

Природне середовище, яке використовується в рамках раннього втручання, передбачає створення умов, що відповідають повсякденним інтересам і потребам дитини, таких як ігри, спілкування, розваги та навчання. Це середовище стимулює різноманітні аспекти розвитку, включаючи комунікативні та соціальні навички, психомоторні й когнітивні функції.

Таким чином, раннє втручання сприяє активації нейропластичних механізмів, що дозволяють дитині адаптуватися до нових викликів у навчанні та житті, а також забезпечують активну взаємодію з навколишнім середовищем, що є важливим для її повноцінного особистісного розвитку та має проводитися найрізноманітнішими способами: індивідуально з залученням батьків, в групі з іншими дітьми.

Т. Кларксон зі співавторами (2017) наголошують про застосуванні спеціальних невербальних методик для оцінювання комунікативних навичок у дітей з СР раннього віку. Оцінюючи 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, можна оцінити рецептивний словниковий запас у дітей з СР. 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, технологія стеження за очима може полегшити виконання як формальних так і неформальних завдань, а також розширює можливості невербальної комунікації [3].

Отже, практико-орієнтований підхід акцентує увагу на конкретних ситуаціях і умовах, у яких відбувається соціальна комунікація з оточенням, тому що специфічні порушення розвитку у дітей з синдромом Ретта є складними, обмежують вербальні та моторні можливості дитини. Перспективним напрямом дослідження є вдосконалення та подальша адаптація практико-орієнтованих технологій навчання дітей із синдромом Ретта раннього віку.

Список літературних джерел

1. Neul J.L., Kaufmann W.E., Glaze D.G. (2011). Rett syndrome: revised diagnostic criteria and nomenclature. *Ann Neurol.* Dec; 68(6).
2. 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)
3. 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
4. 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 Rett syndrome.org
5. <https://nus.org.ua/view/shho-take-rannye-vtruchannya-i-navishho-vono-potribne>

Клопота Євгеній Анатолійович,
доктор психологічних наук, професор кафедри психології Запорізького національного університету, Заслужений працівник освіти України, м. Запоріжжя, Україна

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ, ЯКІ ВТРАТИЛИ ЗІР В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність теми. Втрата зору є однією з найскладніших травм, яку

люди можуть зазнати внаслідок військових дій. Ефективна реабілітація таких людей потребує особливої підготовки фахівців та використання новітніх технологій. Варто зазначити, що зростає потреба у кваліфікованих психологах, реабілітологах та інших фахівцях.

Основною **метою** даного дослідження є визначення необхідних компетентностей фахівців для ефективної реабілітації людей, які втратили зір внаслідок війни.

Втрата зору викликає глибокі психологічні, фізичні та соціальні проблеми, що вимагають якісної і комплексної реабілітації. Компетентність фахівців, які надають допомогу, відіграє вирішальну роль у відновленні осіб, які втратили зір, та сприянні їхній адаптації до нового способу життя.

Необхідно визначити стратегічні напрямки реабілітаційної діяльності:

1. Мультидисциплінарний підхід до реабілітації. Ефективна реабілітація потребує залучення різних фахівців, зокрема психологів, офтальмологів, реабілітологів і соціальних працівників. Психологи надають ключову підтримку у подоланні психологічних наслідків та допомагають таким людям формувати новий Я-образ. Мультидисциплінарна команда працює для досягнення спільної мети – сприяти соціальній та психологічній інтеграції в суспільство особистості з порушеннями зору.

2. Психологічний супровід як основа успішної реабілітації. Люди, які втратили зір через війну, стикаються з посттравматичною стресовою травмою, тривожністю та депресією. Важливим аспектом психологічної допомоги є індивідуальний підхід до кожної такої особистості, з урахуванням її емоційних та психічних особливостей. Психологи допомагають у формуванні нової ідентичності та пошуку сенсу життя після втрати зору.

3. Специфічна підготовка фахівців. Фахівці, які працюють з людьми, що втратили зір, потребують спеціалізованого навчання. Вони повинні володіти знаннями щодо фізичних і психоемоційних наслідків війни та методик адаптації осіб із серйозними порушеннями здоров'я. Професійна підготовка включає етичні аспекти та здатність працювати в умовах стресу та обмежених

ресурсів.

4. Соціальна інтеграція є невід'ємною частиною реабілітаційного процесу. Фахівці допомагають постраждалим розвивати навички самостійного життя, що включає орієнтацію у просторі, побутові та професійній сфері. Важливо створити умови для соціальної активності людей з порушенням зору, сприяти їхньому працевлаштуванню та участі у громадському житті.

5. Виклики реабілітації в умовах війни. Військові дії створюють додаткові труднощі у наданні реабілітаційної допомоги. Недостатня кількість фахівців, обмежені ресурси та складний доступ до медичних послуг ускладнюють процес відновлення. Це вимагає від уряду та громадських організацій активних дій для забезпечення належної підтримки осіб, що втратили зір.

Крім того, компетентність фахівців є ключовим елементом ефективної реабілітації людей, які втратили зір в умовах війни. Для ефективної роботи з людьми, які втратили зір, фахівцям необхідно мати специфічні компетентності:

1. Психологічна стійкість та емпатія. Спеціалісти повинні бути здатні підтримати таких людей у важкі моменти їхнього життя, проявляти високий рівень емпатії та емоційної стійкості.

2. Знання інноваційних технологій. Необхідні сучасні знання та навички в сфері реабілітаційної педагогіки, фізичної терапії, використання допоміжних технологій, таких як електронні пристрої для слабкозорих або незрячих людей.

3. Міждисциплінарний підхід. Компетенції фахівців мають охоплювати знання з психології, медицини, соціальної роботи та освіти для побудови цілісного підходу до реабілітації.

4. Психологічний аспект реабілітації. Зважаючи на психологічні травми, що супроводжують втрату зору, важливим аспектом підготовки фахівців є вивчення особливостей психологічного супроводу. Психологічна реабілітація спрямована не лише на прийняття нової життєвої реальності, але й на стимулювання активної життєвої позиції, впевненості в собі та адаптацію до нових умов життя.

5. Використання технологій. Інноваційні технології відіграють ключову роль у реабілітації людей, які втратили зір. Фахівці мають бути компетентними в сфері сучасних технічних засобів для навчання, спілкування та орієнтації незрячих людей.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що для успішної інтеграції в суспільство людей з порушеннями зору необхідним є проведення соціально-психологічного супроводу, що має здійснюватися як з незрячими, так і зі зрячими людьми. Інтеграція в суспільство осіб із порушеннями зору має дві основні мети: по-перше, створення таких умов, що дозволяли б кожній особі реалізувати свої можливості, і бути впевненим у собі й жити в тісному контакті з іншими людьми; по-друге, допомогти оточенню – членам родини, сусідам, учням, студентам, друзям, – приймати й поважати незрячих і слабкозорих людей, цінувати їхні здібності, забезпечувати для них рівні можливості самореалізації в життєдіяльності суспільства.

Висновки. Удосконалення професійної підготовки фахівців у сфері реабілітації людей з втратою зору є надзвичайно важливим завданням для сучасної психології, медицини та освіти. В умовах війни зростає потреба в фахівцях, здатних швидко реагувати на потреби постраждалих і забезпечувати їхню психологічну підтримку та соціальну інтеграцію.

Психологічний супровід, соціальна інтеграція та мультидисциплінарний підхід є основними складовими успішного реабілітаційного процесу. Для подолання викликів необхідно посилювати підготовку фахівців та забезпечувати доступ до всіх необхідних ресурсів.

Список використаних джерел

1. Захарова О. М. Педагогічні технології в реабілітаційній роботі з незрячими людьми. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Педагогіка і психологія. 2020. № 8. С. 56–62.
2. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2014. 408 с.
3. Островська Т. В. Психологічна реабілітація військовослужбовців: досвід та перспективи. *Український психологічний журнал*. 2022. № 4. С. 34–41.
4. Яковенко О. В., Коваленко І. С. Соціально-психологічні аспекти реабілітації людей з інвалідністю. *Наукові записки Національного університету*

Кобильченко Вадим Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА Й ДОПОМОГА ШКОЛЯРАМ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА ЇХ БАТЬКАМ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна, яка почалась у 2014 році й триває дотепер, безумовно, може розглядатися в якості довготривалої деприваційної ситуації, позаяк депривація – це психічний стан, виникнення якого зумовлене життєдіяльністю особистості в умовах тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей для задоволення життєво важливих потреб.

Натепер, в умовах війни, чимало школярів з порушеннями зору та їх батьків опинились у важкій деприваційній ситуації, коли неможливо або вкрай важко задовольнити як фізіологічні, так і соціальні й психологічні потреби, коли ані дитина, ані близькі дорослі не почувуються у безпеці і не завжди можуть захистити дитину від страхів війни.

У людей, які зазнали депривації особистісних потреб, нерідко виникають деформації суб'єктивного образу світу, які проявляють себе таким чином:

– образ світу в цілому. Депривація руйнує саме уявлення особистості про життя та його цінності, про свою цінність та життєздатність у світі. Це має назву «онтологічної непевності»;

– образ «Я». Людина відчуває себе «не такою, як усі інші», не вартою любові. Нерідко це сполучається з уявленням про себе, як про «слабку істоту», що не здатна змінити свою життєву ситуацію. Це супроводжується непевненістю у своїх силах і можливостях, безсиллям та безпорадністю (позиція жертви). Можливий також інший варіант: людина зовні здається «сильною», проявляє агресію, але за цією бронєю – глибинний страх і те ж почуття безпорадності, ускладнене відчуженням від інших людей;

– образ іншого (близького й далекого). Інші люди уявляються

небезпечними і ворожими. Виникають труднощі із довірою: такі люди нікому не довіряють, часто заперечують саму можливість звернутися до кого-небудь за допомогою.

Відзначені особливості суб'єктивного образу світу депривованої особистості визначають завдання й психологічний зміст роботи. Якщо порушення або деформація суб'єктивного образу світу вже відбулися, необхідна тривала психологічна робота – відновлення цілісного й упорядкованого суб'єктивного образу світу особистості, нехай він навіть буде іншим, аніж раніше. При цьому не обійтися без відновлення розірваних зв'язків: із самою собою та іншими людьми, а також зв'язку минулого, сьогодення й майбутнього, що дає можливість, з одного боку, «знайти корінь проблеми» й «пожвавити» життєві резерви особистості, а з іншого боку – знайти майбутнє й себе у ньому й освоїти продуктивні способи поведінки у кризових ситуаціях. Результатом такої перебудови є новий образ світу й себе у ньому.

Необхідно допомогти дитині якомога раніше знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям.

Отже, глибокі психологічні проблеми, що стрімко виникають на тлі війни та порушеного розвитку, нерідко переходять критичну межу, за якою вікові кризи перетворюється в екстремальну ситуацію, що вимагає термінового втручання ззовні.

Саме тому, діти й дорослі потребують кваліфікованої психологічної підтримки та допомоги, що спрямовані на профілактику та подолання наслідків депривації основних життєвих потреб та повноцінний психосоціальний розвиток особистості.

Ці два маршрути психологічної роботи можуть бути реалізовані в межах психологічного супроводу, який ми розглядаємо як інтегративну технологію, що містить у собі два ключових компоненти: психологічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому

оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних і міжособистісних проблем і труднощів.

В цілому, психологічна підтримка заснована на вірі в природну здібність особистості долати життєві перешкоди при сприянні тих, кого вона вважає значущими для себе. Для того щоб підтримувати дитину дорослі самі повинні відчувати впевненість, вони не зможуть цього робити до тих пір, доки не навчаться адекватно сприймати себе й не досягнуть самоповаги і впевненості. Тому так важливо долучати до цієї роботи батьків дитини.

Отже, психологічна підтримка, головним чином, покликана попереджувати виникнення психологічних проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії та на шляху особистісного становлення школяра з порушеним зором.

Розглядаючи термін «підтримка» хочемо зробити акцент на глибинному змісті цього явища в психологічній теорії й практиці. Сутність «підтримки» полягає в складних перетвореннях, що зачіпають особистість дитини, яка розвивається, має потребу в розумінні, прийнятті, авансуванні, особливих стратегіях і тактиках виховання, в озброєнні механізмами й способами саморозвитку.

Як стрижень психологічної підтримки виділяють значеннєве ядро – поле проблем дитини, за допомогою якого дорослий зберігає цілісність особистості дитини. Проблема виступає моделлю унікальної життєвої ситуації розвитку кожної конкретної дитини й може бути використана, як зміст аналізу причинно-наслідкових зв'язків, що визначили джерело проблеми, включення у неї інших людей.

Метою психологічної підтримки в даному контексті стає цілеспрямований розвиток особистості дитини з порушеним зором, допомога зростаючій людині в знаходженні себе, тобто в самовизначенні й самореалізації, «вирощування» суб'єктної позиції дитини.

Основними завданнями психологічної підтримки є:

– допомога дитині в усвідомленні й вирішенні життєвої ситуації;

– виявлення власного розуміння дорослим проблеми дитини, усвідомлення всієї ситуації її розвитку й саморозвитку;

– спільна з дитиною рефлексія її проблеми, спонукання до усвідомлення себе як суверенного суб'єкта самостійного життєвого досвіду й дії;

– створення умов для усвідомлення дитиною перспективи власного саморозвитку.

Для реалізації мети й завдань психологічної підтримки використовуються стратегія й тактики як відповідь на вирішення вікових завдань розвитку й варіанти вирішення виникаючих на шляху становлення особистості дитини з порушеннями зору життєвих проблем.

Стратегія психологічної підтримки полягає в переведенні дитини з порушеним зором з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в активну позицію суб'єкта діяльності; вона знаходить своє вираження в основних тактиках, кожна з яких орієнтована на свій тип вирішення проблем, основними серед яких є сприяння й взаємодія.

Таким чином, мається на увазі передусім емоційна й екзистенціальна підтримка, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності дитини за вибір варіанту вирішення актуальної життєвої проблеми.

На відміну від психологічної підтримки, психологічна допомога – це різновид допомоги, яку надає психолог людині або групі людей в оптимізації психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й особливо групової діяльності.

В якості завдань психологічної допомоги орієнтовно можна визначити центральну домінанту – особистість, а саме – увесь спектр особистісної проблематики. Центральна домінанта психологічної допомоги розкривається в декількох предметних перспективах, які психолог допомагає реалізувати дитині та її найближчому соціальному оточенню. Це завдання щодо формування суб'єктності, розвитку функціональних і екзистенційних складових особистісного «Я»; завдання самовизначення особистості, особистісного вибору, особистісної рефлексії тощо.

Таким чином, зміст психологічної допомоги реалізується у кваліфікованих професійних діях практичного психолога, спрямованих на допомогу людині або співтовариству в складних ситуаціях життєвого вибору, що виникають в процесі особистісного становлення й соціального буття.

Психологічна допомога включає: психодіагностику, психокорекцію, психологічне консультування тощо. Таким чином, психологічна допомога, на відміну від психологічної підтримки, покликана допомогти людині в нормалізації її психоемоційних станів, корекції Я-образу та соціальних установок щодо інших людей, у розв'язанні психологічних проблем та труднощів особистісного зростання, соціальної взаємодії.

Ці два складники психологічного супроводу перебувають у тісній неподільній єдності, взаємній детермінації та взаємовпливі.

Список літературних джерел

1. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2015. 205 с.
2. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України. 2010. 552 с.
3. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. 367 с.
4. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія: підручник. Київ : ВЦ «Академія». 2020. 224 с.
5. Кобильченко В.В. Особистість дошкільника в умовах зорової депривації: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2023. 240 с.

Колишкін Олександр Володимирович

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ

УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку впровадження нових форм фізичного виховання в галузі сурдопедагогіки має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей зі зниженим слухом, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей зі зниженим слухом.

Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання, застосування яких дозволяє вирішувати завдання корекції рухових порушень і підвищення фізичної підготовленості учнів зі зниженим слухом до оптимального рівня.

Специфічною рисою адаптивного фізичного виховання є те, що об'єктом педагогічних впливів виступає людина з її індивідуальними властивостями, зумовленими патологічними порушеннями у розвитку (сенсорними, руховими, інтелектуальними, поєднаними формами). Вони завжди негативно позначаються на руховій функції, фізичному розвитку, фізичній підготовленості, здатності до навчання рухам і вимагають індивідуальної корекції педагогічних впливів [2].

Під принципами у теорії адаптивного фізичного виховання розуміють найбільш загальні теоретичні положення, які об'єктивно відображають сутність і фундаментальні закономірності навчання, виховання та всебічного розвитку особистості [3].

Соціальні принципи адаптивного фізичного виховання відображають педагогічні детермінанти культурного і духовного розвитку особистості та суспільства в цілому, включаючи інвалідів та осіб з обмеженими функціональними можливостями.

Загальнометодичні принципи адаптивного фізичного виховання відображають особливості реалізації дидактичних принципів свідомості, активності, наочності, доступності, систематичності, міцності при формуванні знань, рухових умінь, розвитку фізичних якостей і здібностей осіб із психічними, сенсорними, руховими порушеннями.

Спеціально-методичні принципи адаптивного фізичного виховання побудовані на засадах інтеграції принципів суміжних дисциплін і законів онтогенетичного розвитку. Домінуючими ознаками є біологічні та психологічні особливості об'єктів педагогічних впливів (осіб із порушеннями інтелекту, зору, слуху, ураженнями опорно-рухового апарату), які тісно пов'язані з руховою сферою та суттєво впливають на її розвиток [1].

Викладені принципи взаємопов'язані та реалізуються в єдності, тому у практичній діяльності треба орієнтуватись не на один принцип, а на їх систему, що сприяє науково обґрунтованому вибору мети, змісту, методів і форм організації адаптивного фізичного виховання. Оскільки вони є базовими теоретичними положеннями, то виявляються загальними як для спеціальної педагогіки, так і адаптивного фізичного виховання, що свідчить про єдину методологію викладання цих дисциплін.

При побудові програми застосування засобів адаптивного фізичного виховання для дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом враховуються результати багатьох досліджень, які були проведені з даною категорією учнів. Різноманіття фізичних вправ, варіювання методів, методичних прийомів, умов організації занять спрямовані на максимальний всебічний розвиток дитини, її потенційних можливостей.

Доцільний підбір фізичних вправ дозволяє вибірково вирішувати як загальні, так і специфічні завдання. Такі природні види вправ як ходьба, біг, стрибки, метання, вправи з м'ячем і ін. володіють величезними можливостями для корекції та розвитку координаційних здібностей, рівноваги, орієнтування в просторі, фізичної підготовленості, профілактики вторинних порушень, корекції сенсорних і психічних порушень.

Враховуючи особливості психомоторного недорозвитку, фізичної і психічної ретардації, труднощів сприйняття навчального матеріалу дітей молодшого шкільного віку зі зниженим слухом, при підборі засобів адаптивного фізичного виховання необхідно керуватися наступними дидактичними правилами:

- створювати максимальний запас простих рухів з їх поступовим ускладненням;
- стимулювати словесне регулювання і наочно-образне мислення при виконанні фізичних вправ;
- максимально активізувати пізнавальну діяльність;
- орієнтуватися на збережені функції, сенситивні періоди розвитку і потенційні можливості дитини;
- при всьому різноманітті методів віддавати перевагу ігровому. У невимушеній, емоційно насиченій атмосфері діти краще засвоюють навчальний матеріал;
- вправи, які мають назви , набувають ігрову форму , стимулюють їх запам'ятовування, а при багаторазовому повторенні розвивають асоціативну пам'ять [2].

Від інших видів виховання фізичне відрізняється тим, що в його основі лежить упорядковане навчання руховим діям, розвиток фізичних здібностей та здобуття пов'язаних з ними знань. Серед засобів фізичного виховання необхідно застосовувати засоби гімнастики. Гімнастичні вправи володіють широким спектром можливостей впливу на усі елементи психомоторики, піддаються адаптації до умов проведення занять з дітьми зі зниженим слухом, а також мають широкі можливості диференціювання навантажень. Загалом, одні засоби гімнастики впливають на діяльність конкретного компоненту психомоторики, інші – здійснюють комплексний вплив на групи компонентів сенсорики та когнітивної сфери [1].

Під час занять з дітьми зі зниженим слухом необхідно широко використовувати вправи з предметами, які формують уміння ставити мету,

планувати свою діяльність і мислити, а не просто повторювати показаний рух. Поряд з тим, вправи зі скакалкою (різні види перестрибувань) сприяють розвитку рухової пам'яті, а стрибки на одній та з переміною ніг, стимулюють діяльність отолітового апарату внутрішнього вуха. Статичні положення з обручем, гімнастичною палицею, м'ячем, передачі, підкидання та ловіння даних предметів, розвивають пропріорецептивні відчуття дітей зі зниженим слухом.

Лазіння й перелазіння виступають не тільки засобами розвитку фізичних якостей, а й ефективно впливають на розвиток рухової пам'яті, уваги, мислення, вестибулярного аналізатора, моторики.

Акробатичні вправи (перекати, перекиди, стійки) здійснюють розвиваючий вплив на функціонування напівкружних каналів вестибулярного аналізатора. Виконання нових акробатичних вправ вимагає від учнів високого рівня координованості рухів, передбачає фіксацію певної пози, утримання рівноваги, чіткості та точності виконання рухів, стимулює розвиток м'язових відчуттів. Для успішного виконання вправ такого роду необхідною є висока сконцентрованість уваги.

Легкоатлетичні вправи також володіють широким спектром можливостей впливу на психомоторну сферу. Так, стрибки з місця та з розбігу, метання на дальність та на точність вимагають посиленої роботи вестибулярного та пропріорецептивного аналізаторів, стимулюють розвиток рухової пам'яті. Метання на точність розвиває окомір.

Засоби легкої атлетики використовуються як для безпосереднього впливу на компоненти психомоторики, так і виступають у ролі фонових (допоміжних) вправ. Функціональні зміни в організмі учнів, що відбуваються після бігу на короткі дистанції сприяють прояву функцій зорового вестибулярного та м'язового аналізаторів. Біг на середні та довгі дистанції веде до розвитку втоми, що є засобом ускладнення спеціальних психологічних вправ з розвитку сенсорики та когнітивних елементів.

Спортивні ігри є найефективнішим засобом стимулювання

психомоторного розвитку учнів зі зниженим слухом на етапі удосконалення міжфункціональних взаємодій у структурі психомоторики. Виконання технічних елементів спортивних ігор та участь у двосторонніх іграх є засобами комплексного впливу на цілий ряд компонентів сенсорики та пізнавальної сфери. У процесі вивчення техніки гри та ігрової діяльності вплив на ті чи інші компоненти психомоторики посилюється за допомогою методичних прийомів стимулювання сенсорики та когнітивної сфери.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито шляхи реалізації принципів адаптивного фізичного виховання в процесі розвитку рухової сфери учнів зі зниженим слухом. Доведено, що адаптивне фізичне виховання учнів означеної нозології є одним з основних шляхів корекції порушень їх фізичного розвитку та покращення фізичної підготовленості, психомоторики, вольових якостей, виховання рухової грамотності та залучення до трудової діяльності, самообслуговування, забезпечення соціальної адаптованості, максимального наближення психофізичних можливостей організму особистості до вимог майбутньої професійної діяльності і взагалі повноцінного життя в суспільстві.

Список літературних джерел

1. Байкина Н. Г., Мутьев А. В., Крет Я. В. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков. *Адаптивная физическая культура*. 2003. № 1. С. 3–5.
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Озолина Е., Дмитриев В., Рубцова Н. «Адаптивная физическая активность» как новая дисциплина в семействе спортивных наук. *Наука в олимпийском спорте*. 2002. № 2. С. 97–105.

Коломієць Євген Михайлович,
аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ООП В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Зміни в поглядах сучасної людини на проблеми котрі її оточували все

існування, і лише примножувались, привели більшість розвинених країн до такого кроку як – інклюзія. В даному питанні Україна не стала скитником. Інтеграція людей, на яких віками не звертали увагу, в повноцінне життя організму під назвою – суспільство, складний, важливий, відповідальний крок. Здійснення цього маневру покладено на всі суб'єкти соціального спілкування. Питання в об'єднанні, передачі, збереженні знань, вмінь та цінностей кожного суспільства покладено на освіту.

В такому світлі ми розуміємо важливість психологічного супроводу професійного розвитку студентів з особливими освітніми потребами під час навчання в фаховому коледжу.

Професійний розвиток студентів з особливими освітніми потребами є однією з важливих проблем на шляху в отриманні ними фахової та перед вищої освіти. Для кращого розуміння психологічного стану, надання якісного супроводу в організації навчального процесу майбутніх фахівців з особливими освітніми потребами важливе значення набуває отримання знань про дану студентську молодь, виявлення особливостей і закономірностей розвитку особистості студента, освоєння нових можливостей в організації навчального процесу.

Аналіз наукової літератури показав, що психологічним супроводом займалися науковці як зарубіжні (R. Baker, W. Layton, A. Sandeen, J. Whiteley, E. Нонан, М. Рутік, М. Скілбек, И. Кошго, П. Купка, Е. Хартманн, Ю. Укке та ін.) так і вітчизняні (І. С. Булах, Г. В. Ложкін, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Е. О. Помиткін, С. В. Васьковська, Л. В. Власенко, Н. В. Волянюк, Е. Ф. Зеєр, М. Р. Битянова, І. В. Дубровина, Ю. В. Суховершина, Т. В. Демидова, А. П. Журавель та ін.) учених. Згідно результатів досліджень, вчені вказують на те, що досить часто виникає проблема недостатнього професійного самовизначення та низького рівня мотивації студентів з ООП до професійного зростання. Все вище зазначене підводить нас до необхідності розробки та впровадження дієвих засобів психологічного супроводу навчальних процесів.

Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили

предметом наукових досліджень багатьох вчених (Б. Федоришин, В. Моляко, Є. Мілерян, П. Перепелиця, Г. Балл, К. Платонов, К. Гуревич, Д. Сьюпер, Д. Міллер, Л. Бандура, Й. Лінгарт, С. Балеї, К. Чарнецькі та ін.).

Теоретичний аналіз літературних джерел є надзвичайно важливим базисом, що не дивлячись на різносторонні спектри дослідження з даної проблематики психологічного супроводу професійного розвитку студентів з особливими освітніми потребами була ретельно вивчена як предмет наукового дослідження. Саме тому на сучасному етапі розвитку психології дана проблема набуває вагомої актуальності.

Варто зауважити, що супровід навчання студентів з особливими потребами в закладах професійно-технічної освіти здійснюється за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, соціальний, професійно-адаптаційний. [3].

Супровід розпочинається з моменту звернення студента з особливими потребами до коледжу й охоплює процеси підготовки до вступу.

Однією із складових системи супроводу студентів з ООП є спеціалізований технічний супровід навчання, що безпосередньо впливає на його успішність. Він забезпечує таких студентів адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання. Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної освіти всім здобувачам. Технічний супровід забезпечує індивідуальну (тьюторську) допомогу студентам з ООП з метою подолання індивідуальних проблем з опанування навчальних дисциплін.

Педагогічний супровід навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу студентам з ООП у максимально сприйнятливій для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами. Він залежить від підготовленості викладачів до роботи в інтегрованій групі та від їхньої педагогічної майстерності.

Психологічний супровід спрямований на з'ясування психологічних

особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку[1].

Зауважимо, що вирішальна роль в коледжі відводиться особистості викладача. Успіхи студентів з особливими потребами залежать від розуміння їхніх потреб, надання кваліфікованої допомоги, професійної культури та емпатійності викладачів. Однією з глобальних проблем сьогодення є те, що не усі викладачі профільних дисциплін мають достатній рівень дефектологічної і психологічної підготовки, а технології викладання навчальних дисциплін у такому професійно-технічному закладі суттєво відрізняються відповідно до особливостей сприймання студентами навчального матеріалу. Тому важливою запорукою успішної інклюзії студентів з ООП є спеціальна підготовка викладачів до роботи в інтегрованих та інклюзивних групах, яка передбачає ознайомлення з функціональними відмінностями, особливостями розвитку студентів з ООП та сприйняття ними навчального матеріалу, методиками викладання їм навчальних дисциплін та кращим світовим досвідом інклюзії таких студентів. Тобто для забезпечення ефективної роботи викладачів в інтегрованих та інклюзивних групах в професійно-технічних коледжах потрібно організовувати курси для підвищення їх кваліфікації. [2].

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на дослідження ефективності впровадження сучасних технологій психологічного супроводу в роботі зі студентами з ООП, а також на розробленні методичних рекомендацій для викладачів професійно-технічних коледжів щодо надання психологічної допомоги таким студентам.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць. Київ : Університет «Україна», 2012. № 9(11). 247 с.

2. Забезпечення інклюзії студентів шляхом розбудови безбар'єрного освітнього середовища [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=інклюзія_та_інтеграція

3. Кольченко К. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю: метод. Пос. / К. Кольченко, Ш. Равер-Лампман, Г.

Нікуліна та ін. – К. : Університет «Україна», 2005. – 120 с. ISSN 2075 – 146 X.
Витоки педагогічної майстерності. 2017. Випуск 19 95.

Колупасва А.А.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник
ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ БІО-ПСИХО-СОЦІАЛЬНОЇ МОДЕЛІ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ООП В УКРАЇНІ

Розвиток української освіти, як однієї з основоположних складових функціонування нашої держави, у довоєнний період спрямовувався на трансформаційні нововведення, які докорінно змінювали формат освітньої діяльності. Найбільшим чином це стосувалось освіти дітей з особливими потребами : з окресленням нового ідеологічного підґрунтя, розбудови освітньої системи на нових методологічних засадах, які узгоджуються з біо-психо-соціальною моделлю функціонування соціальної сфери, складовою якої є освітня галузь.

На відміну від панівної тривалий час на теренах української освіти дефектологічної концепції, згідно якої психофізичний стан дитини визначав форму здобуття освіти, технології та методи її реабілітації і розвитку, без урахування соціально-психологічних чинників, зокрема бажання батьків, нахилів та здатностей самої дитини, її психологічного стану, соціальної ситуації і т. ін., біо-психо-соціальна модель враховує біологічні, психологічні та соціальні фактори у єдності, дозволяє оцінити рівень функціонування дитини з ООП, а не тільки її актуальні психофізичні показники, окреслити її індивідуальну освітню траєкторію на основі визначення сильних та слабких сторін розвитку з метою забезпечення її необхідним медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом на основі командного підходу за участі батьків, незважаючи на середовище в якому перебуває дитина з ООП (спеціальному чи інклюзивному).

Саме ця модель стала наріжним каменем освітнього реформування, яке, незважаючи на серйозні організаційно-нормативні, технологічні, фінансові та інші труднощі, розроблялись, відстоювались та впроваджувались нами впродовж понад 20-річної науково-експериментальної діяльності.

Одне з таких науково-пошукових досліджень проводилось в рамках Програми деінституціалізації: «Реформування інтернатних закладів м. Києва». Виконання окреслених завдань щодо проведення реформуючих заходів, які б сприяли реалізації біо-психо-соціальної моделі в функціонуючих інтернатних закладах, зокрема спеціальних закладах освіти передбачало розроблення плану трансформації спеціальних шкіл-інтернатів. У процесі роботи було визначено спеціальні заклади освіти, які потребували трансформаційних змін у своїй структурно-організаційній та змістовій діяльності. Одним з таких освітніх осередків було обрано київську спеціальну школу- інтернат № 26, де перебували діти з порушеннями інтелектуального розвитку, синдромом Дауна, аутистичним синдромом, затримкою психічного розвитку. Не вдаючись до детального висвітлення проведення науково-експериментальної діяльності варто зазначити, що комплексним психолого- педагогічним обстеженням було охоплено 260 вихованців закладу та їхніх родин. Обстеження передбачало детальне вивчення психофізичного стану дитини, проведення індивідуального психолого-педагогічного оцінювання нахилів та здатностей з визначенням освітньо-соціальних потреб, соціального статусу сім'ї та окресленням прогнозованої освітньої траєкторії дитини з урахуванням можливостей та бажань батьків, в т. ч. й навчання в інклюзивному середовищі за місцем проживання.

Одержані результати обстеження засвідчили, що серед вихованців спеціального інтернатного закладу - 30% дітей з особливими освітніми потребами не потребують спеціальних умов навчання і можуть здобувати освіту в інклюзивних умовах у закладах середньої освіти за місцем проживання, корекційно-розвиткові та реабілітаційні послуги можуть одержувати як за місцем навчання, так і в закладах та установах, які

знаходяться поблизу їхніх помешкань. Натомість, близько 70% дітей з ООП за одержаними показниками психолого-педагогічного вивчення потребують спеціальних умов навчання та розвитку, однак тільки близько 2% дітей потребують пансіонного утримання, яке не має бути цілодобовим впродовж тривалого періоду. Отримані, в процесі проведення дослідження результати, як і результати інших подібних досліджень, підтвердили недоцільність ліквідаційних тенденцій щодо спеціальних закладів для дітей з особливими освітніми потребами та дозволили окреслити напрями їхньої трансформації згідно з біо-психо-соціальними підходами реформування усєї соціальної сфери України, яка відбувалась впродовж останніх передвоєнних років.

Насьогодні ландшафтна мапа спеціальних закладів освіти представлена 239 спеціальними школами, де навчаються 27.630 учнів та близько 1500 дітей дошкільного віку та 77-ма навчально-реабілітаційними центрами, в яких перебувають більше 8-тисяч дітей зі складними розладами психофізичного розвитку. Зрозуміло, що показники чисельності дітей з ООП в спеціальних закладах освіти змінюються чи не щотижня, зважаючи на складні умови їхнього функціонування під час війни. Втім сучасні освітні осередки для дітей з ООП, на загал, позбулись сегрегаційності, ізольованого, інтернатного утримання, в них зорганізоване нетривале пансіонне перебування дітей за необхідності. В цих закладах функціонують психолого-педагогічні консилиуми, різнопрофільні фахівці на командній основі здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей, надають консультаційну допомогу батькам, в багатьох школах та нрц працюють фахівці медичного профілю. Корекційні педагоги, психологи, реабілітологи мають змогу співпрацювати з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, які функціонують в кожній громаді і покликані впроваджувати сучасні біо-психо-соціальні підходи при окресленні індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП. Ці новостворені установи стали осердям здобуття освіти дітей з ООП. Організаційно-методичні засади на початкових етапах функціонування ІРЦ відпрацьовувались нами у процесі широкомасштабної експериментальної діяльності з розбудови інклюзивного

освітнього середовища на тлі нового освітнього законодавства та нормативно-правового забезпечення з визначенням нових теоретико-методологічних позицій згідно затвердженої в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків, яка є нормативним підґрунтям реалізації біо-психо-соціальних підходів до розвитку, навчання, лікування та реабілітації дітей, що потребують допомоги та супроводу. Так, у розроблених нами матеріалах на основі використання базових дескриптів Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей та підлітків окреслювалися нові позиції проведення комплексного обстеження, при якому визначаються сильні та слабкі сторони розвитку дитини, зважаючи не на нозологічні ускладнення, які були основними показниками при обстеженні фахівцями ПМПК, а на стан когнітивної, емоційно-вольової, мовленнєво-комунікативної, фізичної сфер, зокрема стану загальних моторних функцій, відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, просторового, динамічного, конструктивного та кінестетичного праксису, рухової активності та саморегуляції і т. ін. Комплексному оцінюванню підлягає також й стан освітньої діяльності дитини. (вивчення стану сформованості предметних компетенцій у школярів та знань, умінь, навичок, які відповідають віковій нормі у дошкільників). Нині у дітей з ООП в залежності від тяжкості прояву визначаються 5 ступенів освітніх труднощів (від незначних – до найтяжчих). Ступінь проявів освітніх труднощів та виявлені на цій основі освітні потреби у дітей з ООП зумовлюють обсяг, тривалість та інтенсивність необхідної підтримки, яку визначають фахівці інклюзивно-ресурсного центру та надають члени команди психолого-педагогічного супроводу закладу освіти. Саме таку підтримку одержують діти з ООП, перебуваючи в інклюзивних класах закладів середньої освіти, яких на сьогодні понад 25 тисяч, де навчаються близько 34.000учнів.

Зміна методологічної освітньої парадигми з дефектологічної – на інклюзивну; визнання обов'язковості надання спеціальної психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, в яких би закладах вони не перебували;

започаткування нових напрямів освітньої діяльності зокрема, педагогічного асистування, соціального супроводу дітей в інклюзії, а також окреслення суб'єктності їхніх родин в цьому процесі; поширене несприйняття освітньої й соціальної сегрегації громадкістю, затвердження нових освітніх законів та нормативно-правових актів стосовно розбудови інклюзивного освітнього середовища окреслили незворотній і досить потужний поступ української освіти до найкращих європейських стандартів, які базуються на соціальній інклюзії усіх членів суспільства.

Список літературних джерел:

1. Колупаєва, А.А., Таранченко, О.М. (2023) Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/739320/>
2. Колупаєва, А.А., Таранченко, О.М. (2023) Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. (У процесі публікації) <http://lib.iitta.gov.ua/739317/>
3. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https:// cutt.ly/KCk8EV5](https://cutt.ly/KCk8EV5)
4. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с. Автори: Порошенко М.А., Колупаєва А.А., Ярошук М.В., Таранченко О.М., Гудим І.М., та ін.(2019) Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ: ТОВ «Агенство «Україна». – 300 с.

Константинов Дмитро Сергійович,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ БОРотьБИ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю пошуку ефективних методів фізичної реабілітації та розвитку дітей із різними порушеннями.

Боротьба, як вид спорту, сприяє формуванню фізичних навичок, розвитку координації, сили, витривалості і гнучкості, що є особливо важливим для дітей з особливими освітніми потребами. Включення елементів боротьби в корекційні програми може допомогти поліпшити не лише фізичний стан дітей, але й їхню соціалізацію, самостійність і впевненість у собі. Дослідження в цій області відкриває нові можливості для індивідуалізації підходів до фізичного виховання, а також сприяє інтеграції таких дітей у звичайне середовище. Тому важливо продовжувати вивчення та впровадження елементів боротьби в корекційно-реабілітаційні програми для дітей молодшого шкільного віку.

Застосування елементів боротьби для корекції фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є важливою і актуальною темою, що привертає увагу фахівців у сфері спеціальної педагогіки, фізичного виховання та реабілітації. Відомо, що фізичний розвиток дітей із особливими освітніми потребами може суттєво відрізнятись від фізичного розвитку їхніх однолітків, і це зумовлено не лише медичними, але й соціальними, психологічними та педагогічними факторами. У зв'язку з цим необхідно знаходити нові, ефективні методи, які допоможуть не лише покращити фізичний стан дітей, але й сприяти їхній соціалізації та розвитку комунікативних навичок. Боротьба, як вид спорту, що включає в себе елементи координації, сили, витривалості та гнучкості, може стати корисним інструментом для досягнення цих цілей [1].

Фізичний розвиток дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, потребує системного підходу. Діти в цьому віці активно досліджують навколишній світ, вчаться взаємодіяти з іншими, розвивають свої фізичні навички. Однак, для дітей з особливими потребами цей процес може бути ускладнений через обмеження, пов'язані з їхнім станом. Вони можуть мати труднощі в координації рухів, слабшу фізичну силу, проблеми з рівновагою, що може заважати їм брати участь у звичайних фізичних активностях. Тому включення елементів боротьби в корекційні програми фізичного виховання може допомогти поліпшити фізичний розвиток таких

дітей.

Боротьба, як вид спорту, базується на природних рухах і є доступною для дітей різного віку та рівня підготовки. Вона передбачає розвиток силових навичок, поліпшення витривалості, формування правильних рухових стереотипів, що особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами. Заняття боротьбою можуть включати в себе різноманітні елементи: від простих технічних дій, які сприяють розвитку сили і гнучкості, до більш складних, що вимагають координації та швидкості реакції. Ці елементи можна адаптувати до індивідуальних можливостей кожної дитини, що робить боротьбу дуже гнучким інструментом корекції фізичного розвитку [2].

Включення елементів боротьби в заняття фізичним вихованням може також позитивно вплинути на психологічний стан дітей. Вони отримують можливість розвивати впевненість у своїх силах, підвищувати самооцінку через досягнення в боротьбі, а також вчитися працювати в команді та взаємодіяти з однолітками. Діти вчаться розуміти свої можливості, виявляти бажання досягати нових результатів, що дуже важливо для їхньої соціалізації. Боротьба створює атмосферу змагання, але водночас сприяє розвитку дружніх стосунків, оскільки на заняттях важливо підтримувати один одного, допомагати у вдосконаленні навичок [1].

Для успішної реалізації програми з використанням елементів боротьби необхідно розробити спеціалізований курс, що враховує індивідуальні потреби дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає адаптацію методик і форм роботи, вибір відповідних вправ і технік, що будуть максимально корисними для фізичного розвитку дітей. Важливо, щоб заняття проводилися в ігровій формі, оскільки це дозволить дітям залишатися зацікавленими та мотивованими. Ігрові елементи, змагання, естафети можуть стати потужними інструментами для залучення дітей до активної участі в заняттях [2].

Також важливим аспектом є підготовка тренерів і фахівців, які працюють з дітьми з особливими потребами. Вони повинні мати не лише відповідну кваліфікацію у сфері фізичного виховання та спорту, але й знати особливості

роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Це включає знання про різні типи порушень, їхні наслідки для фізичного розвитку, а також навички психологічної підтримки та взаємодії з дітьми, що можуть бути емоційно вразливими. Тренери повинні вміти створити позитивну атмосферу, яка сприятиме розвитку дітей і допоможе їм подолати свої страхи та бар'єри.

Заняття боротьбою можуть також стати основою для розвитку соціальних навичок дітей. Участь у командних змаганнях або спільних тренуваннях сприяє формуванню почуття єдності, відповідальності за власні дії та дії товаришів. Діти вчаться довіряти один одному, взаємодіяти, змагатися та підтримувати, що є надзвичайно важливими аспектами соціального розвитку. Крім того, заняття можуть стати приводом для спілкування між батьками дітей, які мають схожі проблеми, що також сприяє розвитку соціальної мережі та підтримки.

Незважаючи на численні переваги, варто пам'ятати, що не всі елементи боротьби можуть бути підходящими для всіх дітей з особливими потребами. Тому важливо проводити попередню оцінку фізичних можливостей дитини, щоб визначити, які саме елементи боротьби можуть бути корисними і безпечними. Це може включати фізичні тести, бесіди з батьками, а також спостереження за дітьми під час занять. Важливо пам'ятати про індивідуальний підхід, адаптувати вправи та техніки до потреб та можливостей кожної дитини.

Крім того, необхідно активно залучати батьків до процесу. Вони мають бути ознайомлені з програмою занять, її цілями та методами, а також активно підтримувати своїх дітей у заняттях боротьбою. Спільна діяльність батьків і дітей може стати потужним фактором для покращення фізичного розвитку, а також зміцнення родинних зв'язків. Батьки можуть бути залучені до організації заходів, до участі в тренуваннях, що сприятиме покращенню комунікації між сім'єю та освітніми установами.

Успішне застосування елементів боротьби для корекції фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами вимагає комплексного підходу, що враховує не лише фізичні, але й психологічні, соціальні аспекти розвитку. Це є викликом, але також і

можливістю для вдосконалення корекційних програм і методик, що сприяють формуванню здорових, соціально адаптованих особистостей.

Слід зазначити, що в Україні та інших країнах, де проводяться дослідження у цій галузі, вже є позитивні результати впровадження елементів боротьби в програми фізичного виховання для дітей з особливими потребами. Такі програми можуть стати основою для створення нових методик, адаптованих до специфічних потреб цієї категорії дітей. Продовження досліджень у цій сфері дозволить виявити нові підходи, які можуть зробити заняття боротьбою більш доступними та ефективними для дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, застосування елементів боротьби для корекції фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами є важливою складовою корекційно-реабілітаційного процесу. Це не лише сприяє розвитку фізичних навичок, але й має позитивний вплив на психологічний стан дітей, формує соціальні навички та сприяє інтеграції в суспільство. Завдяки комплексному підходу, індивідуалізації методик, залученню батьків та підготовці фахівців можна досягти суттєвих результатів у розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Важливо враховувати, що кожна дитина має свій унікальний потенціал, і завдання спеціалістів полягає в тому, щоб виявити цей потенціал та надати підтримку у його реалізації. Елементи боротьби можуть стати потужним інструментом для підвищення фізичної активності, що є важливим аспектом здоров'я та добробуту дітей.

Крім того, заняття боротьбою можуть допомогти дітям оволодіти навичками самозахисту, що є важливим аспектом особистої безпеки. Це може підвищити їхню впевненість у собі і допомогти їм почуватися більш комфортно у соціальних ситуаціях. Розвиток фізичних навичок у контексті боротьби також формує у дітей почуття дисципліни, відповідальності, вміння долати труднощі, що є надзвичайно важливими як у спортивній діяльності, так і в житті загалом.

Таким чином, застосування елементів боротьби в корекційних програмах для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами не

лише сприяє фізичному розвитку, але й формує позитивні соціально-психологічні навички, необхідні для повноцінного життя. Важливо продовжувати розвивати та адаптувати ці програми, враховуючи потреби та можливості дітей, щоб вони могли отримувати максимальну користь від занять фізичною активністю.

Загалом, фахівці в галузі фізичного виховання та реабілітації мають потенціал, щоб реалізувати нові підходи до корекційної роботи. Дослідження ефективності використання елементів боротьби можуть сприяти розширенню знань у цій галузі, а також вдосконаленню навчальних планів, які можуть стати основою для покращення якості життя дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, важливо підтримувати і заохочувати інтеграцію елементів боротьби в системи фізичного виховання, а також створювати умови для безперервного навчання та підвищення кваліфікації педагогів і тренерів, які працюють у цій сфері. Лише спільними зусиллями ми зможемо забезпечити дітям з особливими потребами доступ до якісної фізичної активності, що відповідатиме їхнім потребам і можливостям, сприятиме їхньому розвитку, соціалізації та загальному благополуччю.

Список літературних джерел

1. Константинов Д. С. Особливості молодших школярів як підґрунтя розвитку фізичних якостей засобами вільної боротьби. *Фізичне виховання та спорт*, 2023, (4), 15-21.
2. Яременко В. В. До питання організації тренувального процесу на початковому етапі підготовки борців. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 4. С. 519–524.

Кострікіна Галина Володимирівна,

Житомирська спеціальна школа Житомирської обласної ради

м. Житомир, Україна

МОТИВАЦІЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Працюючи багато років в спеціальній школі для глухих дітей, завжди замислювалась над тим, як подолати властивий вихованцям спецшкіл тренд на споживацьке ставлення, як навчити наших учнів альтруїзму.

Змалку наші діти отримують різноманітні блага просто так. До закладів приїздять благодійники, дарують подарунки, смаколики, проводять майстер-класи (з подарунками), запрошують на екскурсії (з подарунками). За участь в концерті, фестивалі, змаганнях – пакети з подарунками. З одного боку, це дуже добре, бо діти мають більше можливостей і стимулів для розвитку, спілкування, розширення кругозору. Радість від подарунка – теж важливий елемент емоційного становлення. Але є в цьому й інший аспект: діти звикають сприймати блага як такі, що належать їм по праву і є обов'язковими. «Подарункопад» зміщує акцент на примітивні матеріальні стимули, формує споживацьке ставлення до оточення, людей, держави, які «повинні».

Так, коли до школи мають приїхати гості, чи, приміром, ми беремо участь у фестивалі чи змаганнях, діти запитують: «А подарунки будуть?» А від старшокласників доводилось чути: «Я глухий, мене треба поважати.» Поважати лише за те, що хтось має глухоту? Хм, ні! Ніколи не погоджусь! Повагу треба заслужити – досягненнями, працею, гарними справами! Тож сьогодні хочу розповісти про [#гарні_справи_нашої_школи](#) (за цим хештегом Ви можете побачити їх у ФБ) і про те, як нам вдається мотивувати до них наших учнів.

У волонтерстві ми вбачаємо могутній інструмент корекції споживацького ставлення, ключик до формування в учнів потреб, мотивів і цінностей вищого рівня.

Волонтерський рух в нашій школі зародився досить давно. Так, більше 10 років тому у нас діяв проект «Допоможи тому, хто потребує допомоги більше

тебе», в рамках якого ми з учнями організовували концерти для саодинок літніх людей в геріатричному пансіонаті, онкохворих дітей у відділенні гематології, виготовляли подарунки, збирали на благодійних концертах кошти на придбання апаратури в сурдологічний центр обласної дитячої лікарні.

А потім у нас з'явилися благодійні ярмарки. На першій ми збирали кошти для нашої онкохворої випускниці, яку багато хто з учнів добре пам'ятав. Діти, особливо старшокласники, прониклись бідою дівчини, яка колись навчалася поруч з ними, виявили неабияку активність, та й справа була для них новою і цікавою, тож нам вдалося зібрати досить значну суму.

Поштовхом до проведення наступного ярмарку став випадок. До школи підкинули четверо маленьких цуценят. Постало питання: що робити? Потрібна перетримка до тих пір, поки малих вдасться прилаштувати, корм, щеплення, стерилізація, і на все це треба кошти. Досить швидко ми поміж себе зібрали певну суму (діти активно включилися у збір) на перші витрати. А далі – благодійний ярмарок. Коштів вистачило не тільки на наших підопічних: частину грошей ми передали зооволонтерським організаціям міста, які рятують безхатніх тварин. А наших цуценят діти з радістю навідували, гралися з ними і проводжали в нові родини.

На наступному ярмарку збирали кошти для проєкту Карітас Спес по допомозі дітям з важкою інвалідністю. В ході підготовки до ярмарку показали учням фотографії та відео малят, які мали отримати допомогу, намагаючись отримати від наших дітей емоційний відгук на чужу біду. І знову все вдалося.

А для нас очевидним стало перше правило успішної мотивації до волонтерства: **мета діяльності має бути не лише суспільно корисною, але й зрозумілою, близькою і емоційно значущою для її учасників.**

З початком повномаштабного вторгнення і відновлення очного навчання ярмарки стали у нас регулярними. Проводимо їх наприкінці останнього тижня кожної чверті. Діти, педагоги, батьки активно готуються до таких заходів: стараються щось запропонувати на продаж, щось придбати. Залучаємо дружні волонтерські організації, які часто надають нам для продажу різні лоти (і ми

доєднуємось своїми лотами до ярмарків, які проводять інші) Активно ведемо продажі у ФБ. Діти завжди знають, на що збираємо кошти: на дрон, тепловізор, автівку. Обов'язково спілкуємось з учнями, щоб бачити, чи розуміють вони призначення і важливість, приміром, тепловізора чи РЕБа.

Оскільки ярмарки у нас тривають по 2-3 дні, іноді столи з лотам лишаються без нагляду. І часто буває так, що діти приносять гроші і говорять – я взяв кекс/шкарпетки/прапорець. Могли б взяти непомітно, але не беруть!

Участь у ярмарках виключно добровільна: ніякої «обязаловки» ні для дітей, ні для батьків, ні для педагогів. Але активних учасників обов'язково відзначаємо – дякуємо особисто, на лінійці, батьківських зборах, в соцмережах. Тож наступне наше правило мотивації волонтерства звучить так: **Добра справа має бути помічена і відзначена.** І одразу ще одне: **Ніякого примусу, тиску і шеймінгу – лише добровільна участь і позитивне підкріплення.**

Маскувальні сітки – їх потрібно багато. Плетемо їх з жовтня 2022 року. Процес плетіння безперервний: завершили одну – одразу ж починаємо іншу. Плетіння сіток – справа нудна, одноманітна і фізично нелегка. Особливо для глухих дітей – музику не послухати і навіть не поспілкуватись, бо руки зайняті роботою. Але діти працюють. Часто, коли прихожу в школу о восьмій, бачу біля сітки мурашник – плетуть. І ніхто не примушує. Хтось поплете 5 хвилин і покине, хтось затримається аж до дзвінка на урок. Але – без примусу, самі.

Іноді сіточка день-два може висіти без уваги – всі зайняті іншим, забувають та й набридло! Тоді підхожу до сітки сама і починаю працювати. І вже через 5 – 10 хвилин маю біля себе помічників. Побачили, згадали, доєднались. Отже наше наступне правило мотивації – **подаємо особистий приклад, працюємо пліч-о-пліч.** А щоб воно було ефективним, маємо стати для учнів авторитетними, значущими особами, яких хочеться наслідувати.

Просимо Захисників, яким передаємо сітки та іншу допомогу, про фотозвіти. Діти мають бачити тих, для кого вони старались і працювали. Це сповнює їх гордістю. Особливо коли надсилають фото нашої сітки «в дії» - на автівці, бліндажі чи військовій техніці. Обов'язково знайомимо дітей і з

фотозвітами того, що придбали за кошти, зібрані на ярмарках. І це наступне наше правило мотивації: **Діти повинні мати можливість бачити тих, кому допомагають, і відчувати значущість своєї допомоги..**

Просимо військових по можливості приїздити в школу особисто, щоб діти могли передати їх самі, з рук в руки, сфотографуватись з бійцями. Умова: до фото стають лише ті діти, які плели сітку, бо це честь, яку треба заслужити. Почесно, коли військовий дякує, тисне руку, дарує шеврон. Це викликає почуття радості і гордості, формує самоповагу і позитивну «Я»-концепцію. Кожному захочеться відчувати такі емоції ще і ще, тож варто попрацювати!

Іноді військові приносять дітям подарунки – смаколики. Одразу передаємо їх найактивнішим волонтерам, а вже вони вирішують, як розподілити все між учнями, в тому числі – в залежності від внеску кожного в допомогу ЗСУ. Звісно, слідкуємо, щоб не обділили наймолодших і учнів з комбінованими порушеннями, щоб пригостили працівників, з якими працюють поруч (не забуваємо про корекцію споживацького ставлення!) Коли пропонуємо смаколики дітям, які не працювали, вони відмовляються – все має бути чесно, - але багато хто з них долучається до роботи найближчим часом.

Якось військові запропонували відзначити кращих юних волонтерів школи грамотами, а в кінці навчального року трьом найактивнішим волонтерам ми видали справжні волонтерські посвідчення, з печатками і фото. Це викликало у відзначених гордість, а в інших – бажання наслідувати їх приклад.

Такі, здавалося б, «дрібнички» - печиво, фото з військовими, грамоти – суттєво підвищують статус юних волонтерів у дитячому колективі, а отже, є дієвим мотиваційним засобом. Тож, наше наступне правило – **працюємо над підвищенням престижності волонтерської діяльності в закладі.**

Вчені виявили феномен: на прохання про допомогу відгукується 75% людей, а без такого прохання – тільки 10% (навіть коли потреба в допомозі очевидна). Тому маємо ще одне правило: **Хочеш залучити дитину до волонтерства – попроси її про допомогу.** «Сітку треба закінчити до вечора. Сама не впораюсь – допоможи, будь ласка!» - це працює!

І на останок хоч звернути увагу на ті позитиви, які ми, педагоги, отримуємо в результаті налагодження в закладі дієвого волонтерства.

- Соціальна значущість: робимо справу, необхідну суспільству.
- Виховання дієвого, справжнього патріотизму. Для багатьох дітей з особливими освітніми потребами такі поняття, як «патріотизм», «любов до Батьківщини», ніяк не пов'язані з їхнім життєвим досвідом, а отже, залишаються порожніми звуками. Для нас є цінним те, у що вкладаємо час і сили. Якщо вкладаємо їх у допомогу ближньому, природі, країні, армії, то тим самим формуємо ціннісне ставлення до цих категорій.
- Поглиблення емпатії – вчимося бачити проблеми і потреби інших
- Розвиток сенсорики, великої та дрібної моторики (плетіння сітки – то мега-ефективний тренажер: треба підібрати колір, зав'язати вузлик, потрапити стрічкою у вічко, присісти навчпочки підняти навшпиньки)
- Виховання відповідальності, сили волі
- Розширення кругозору, збагачення уявлень про навколишній світ
- Формування лідерських якостей, самоповаги, віри у власні сили, позитивної Я-концепції,
- Розвиток комунікативних навичок
- Налагодження дієвої співпраці з батьками (у волонтерських проектах батьки беруть значно активнішу участь, ніж у інших заходах)
- Згуртування колективу

Список може бути продовжений – кожен педагог зможе знайти у волонтерстві ще багато цінностей і сенсів.

А як же бути з подарунками, які дарують просто так? Коли такі до нас потрапляють – ми говоримо дітям: «Ви працюєте, ви допомагаєте військовим, безхатнім тваринкам, дітям з інвалідністю, тому до вас ставляться з повагою і вдячністю, і допомагають вам. Тож продовжуємо працювати!»

Кравець Юлія Олегівна,
доктор філософії зі спеціальності 053 – Психологія,
вчитель індивідуального навчання (педагогічний патронаж)
Одеської спеціальної школи №75 Одеської міської ради,
м. Одеса, Україна

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Розвиток емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим і складним завданням, яке стоїть перед педагогами, психологами, батьками та всіма, хто працює з такими дітьми. Емпатія є одним із ключових елементів соціальної взаємодії і впливає на формування моральних якостей, здатність будувати стосунки з іншими, розуміти і відповідати на емоції інших людей. Для підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, цей процес може бути ускладнений через специфічні когнітивні, емоційні та соціальні труднощі, які виникають у зв'язку з їхнім станом. Однак розвиток емпатії є можливим і необхідним елементом їхньої адаптації в суспільстві, тому що він сприяє формуванню толерантності, взаєморозуміння та інтеграції в соціум [1].

Однією з основних труднощів у розвитку емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є їх обмежена здатність до розуміння емоційних станів інших людей. Порушення інтелектуального розвитку можуть впливати на здатність обробляти інформацію, особливо коли мова йде про абстрактні поняття, до яких відносяться емоції. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку можуть мати проблеми з ідентифікацією та інтерпретацією емоційних сигналів, таких як вираз обличчя, інтонація голосу або мова тіла. Це може ускладнити їхню здатність співпереживати і відповідати на емоції інших [1].

Водночас емпатія, як здатність усвідомлювати і розуміти емоційні стани інших людей, може бути розвинута через цілеспрямовану педагогічну роботу, використання спеціальних методик та вправ. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку потребують чіткого і послідовного навчання, яке б допомагало їм розуміти, що відчувають інші люди, і як відповідати на ці

почуття. Навчання емпатії може включати в себе розвиток базових соціальних навичок, таких як активне слухання, вираження підтримки, взаємодія в групі. Одним із важливих аспектів є використання рольових ігор і драматизацій, які дозволяють підліткам зануритися в ситуації, де вони можуть імітувати поведінку інших і навчатися відповідних реакцій.

Однак навчання емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку потребує індивідуального підходу, оскільки рівень інтелектуального розвитку і здатності до емоційного сприйняття можуть значно варіюватися. Одні діти можуть потребувати більш простого і прямого пояснення емоційних станів, інші можуть бути здатні до глибшого розуміння та аналізу ситуацій. Важливою складовою є створення безпечного і підтримуючого середовища, де підлітки зможуть експериментувати з різними соціальними ролями і не боятися зробити помилки [2].

Одним із ключових факторів розвитку емпатії є емоційна підтримка і позитивна соціальна взаємодія з боку дорослих та однолітків. Батьки, вчителі та наставники відіграють важливу роль у формуванні емпатичних реакцій у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони можуть служити моделями поведінки, демонструючи, як важливо реагувати на емоційні потреби інших, виявляти співчуття і підтримку. Особливо значущою є роль однолітків у соціалізації таких підлітків. Взаємодія з однолітками може бути складною для дітей з інтелектуальними порушеннями, але саме через такі контакти вони отримують досвід співпереживання і співучасті. Створення інклюзивного середовища, де підлітки з різними рівнями розвитку зможуть вчитися і взаємодіяти разом, сприятиме формуванню емпатичних здібностей.

Сучасні дослідження свідчать про те, що розвиток емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку також може бути пов'язаний із розвитком емоційного інтелекту. Емоційний інтелект включає в себе здатність розпізнавати, розуміти і керувати своїми емоціями, а також розпізнавати емоції інших людей. Розвиток емоційного інтелекту може бути важливим інструментом у процесі навчання емпатії. Підлітки, які вчать краще розуміти

свої власні емоції, стають більш чутливими до емоцій інших людей і здатними на емпатію [1, 3].

Емпатія не є вродженою рисою, вона формується через досвід і навчання. Тому розвиток емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає цілеспрямованих зусиль з боку оточення. Один із методів, який може бути ефективним у розвитку емпатії, є використання соціальних історій та казок, які ілюструють різні емоційні стани і ситуації. Читаючи або слухаючи такі історії, підлітки можуть навчитися краще розуміти почуття персонажів, що допоможе їм застосовувати ці знання в реальних життєвих ситуаціях.

Особливо важливим аспектом є навчання підлітків з інтелектуальними порушеннями саморегуляції та емоційній грамотності. Ці навички дозволяють їм краще розуміти власні емоції, що є ключовим для формування емпатії до інших. Коли підліток вчиться контролювати свої емоційні реакції і розуміти, що його власні емоції можуть впливати на інших, він стає більш здатним до співчуття. Наприклад, навчання підлітків різним технікам релаксації та управління стресом може допомогти їм краще впоратися з власними емоційними труднощами і стати більш чуйними до емоцій інших [2].

Розвиток емпатії також залежить від розуміння етичних та моральних норм. Підлітки з порушеннями інтелекту можуть потребувати додаткового навчання в області соціальних правил і норм поведінки. Емпатія нерозривно пов'язана з моральною сферою, оскільки вона допомагає людині зрозуміти, що її дії можуть мати вплив на інших. Навчання підлітків етичним нормам допомагає їм краще усвідомлювати важливість співпереживання і співучасті в житті інших людей.

Окрім того, велику роль у розвитку емпатії відіграють комунікативні навички. Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку можуть мати проблеми з вербальним і невербальним спілкуванням, що ускладнює їхню здатність до соціальної взаємодії і емпатії. Тому навчання комунікативним навичкам, таким як вміння висловлювати свої почуття, слухати інших, ставити запитання і реагувати на відповіді, є важливою складовою розвитку емпатії.

Комунікативні навички допомагають підліткам краще розуміти емоційні сигнали і взаємодіяти з іншими [2].

Емпатія, як соціально-емоційна навичка, розвивається поступово. Важливо починати навчання з простих кроків і поступово ускладнювати завдання в міру того, як підлітки засвоюють нові навички. Наприклад, спочатку можна навчати дітей розпізнавати базові емоції, такі як радість, сум, злість, а потім переходити до більш складних емоційних станів, таких як розчарування, співчуття або вина.

Окрім індивідуальної роботи з підлітками, важливо також враховувати контекст їхнього соціального оточення. Інклюзивна освіта, де підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку мають можливість навчатися разом із своїми однолітками без порушень, може бути ефективним інструментом у розвитку емпатії. Через взаємодію з іншими дітьми вони отримують можливість спостерігати за різними соціальними ситуаціями і навчатися через наслідування. Важливо, щоб інклюзивне середовище було підтримуючим і толерантним, щоб всі учасники навчального процесу відчували себе прийнятими і визнаними [3].

Психологічна підтримка також відіграє важливу роль у процесі розвитку емпатії. Підлітки з інтелектуальними порушеннями часто стикаються з почуттям неповноцінності або ізоляції, що може негативно впливати на їхню здатність до співпереживання. Тому важливо створювати умови, де вони можуть отримувати позитивний зворотній зв'язок і почувати себе важливими і цінними членами суспільства. Коли підліток відчуває підтримку і прийняття з боку інших, він стає більш відкритим до взаємодії і співпереживання [1].

Загалом розвиток емпатії у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є тривалим і багатогранним процесом, який вимагає систематичної роботи і залучення різних спеціалістів. Емпатія є важливою навичкою для соціальної адаптації і побудови здорових стосунків, тому її розвиток має бути одним із ключових завдань у процесі навчання і виховання підлітків з інтелектуальними порушеннями. Через використання різних методик, таких як

соціальні історії, рольові ігри, навчання комунікативним навичкам і емоційній грамотності, можна досягти позитивних результатів у розвитку емпатії навіть у тих підлітків, які мають значні інтелектуальні труднощі.

Список літературних джерел

1. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 1. С. 140–143.

2. Тороп К.С., Василенко Н.А. Технології розвитку життєвої компетентності *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально- реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник*. Дніпро: ГІнновація, 2018. С.192-194.

3. Утьосов Я.А., Утьосова О.І. Спеціальна методика дослідження основних показників сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 41. С. 107-114.

Кравченко Наталія Дмитрівна,

вчитель початкових класів

Комунального закладу «Харківська спеціальна школа №5»

Харківської обласної ради місто Харків Україна

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

(з практичного досвіду роботи)

Сучасний світ стрімко змінюється. Діти ХХІ століття кардинально відрізняються своїм світосприйняттям та темпами свого саморозвитку. На сучасного педагога покладається вкрай важлива задача: змінитися самому, щоб змінити свій підхід до дитини. А робота з особливими дітьми ще більш вимагає спеціального підходу та адаптації до навколишнього світу та знань про нього.

Педагогічні й психологічні дослідження свідчать про наявність у глухих і слабкочуючих дітей значних невикористаних резервів розвитку інтелектуальної діяльності, реалізація яких можлива тільки за умов правильно організованого навчання. Систематична робота по розумовому вихованню, тісно пов'язана з

розвитком різних сторін і функцій мовлення, є важливою умовою розвитку наочних форм і словесного мислення, зменшення відставання в пізнавальній діяльності від чуючих однолітків.

З 2018/2019 навчального року ми працюємо за Державним стандартом «Нова українська школа». Я раділа разом з дітьми тому, що більш жвавіше стало шкільне життя.



У своїй роботі використовуємо новітні методи та технології: ранкове коло, STEM, Танграм, метод кубування, ЛЕГО. Але головне для нас було і буде активний словниковий запас дитини. Вміння заповнювати анкету, звернутися за допомогою, зрозуміти написане та написати повідомлення, зрозуміти отриману інформацію.

Предмет « Я досліджую світ» відкриває дітям багато уявлень та знань. Учні досліджують все навкруги. Головним запитанням є допитливе - НАВЩО? Як це навчатися по-новому? Це дослідити, знайти та застосувати.

ТЕМАТИЧНИЙ ДЕНЬ «СОНЯЧНА СИСТЕМА. РУХ ПЛАНЕТ»

Ми порівнювали уявлення «земля» та «Земля», малювали, ліпили, досліджували назви планет, їх форму та розмір. Підсумком була гра «Сонячна система – рух планет» (діти обрали планету та бігали навколо «Сонечка» по колу).





Особливість нечуючих дітей – уявлення про домашню адресу дуже слабкі, не запам'ятовують назву адреси, не розуміють де живуть, в місті або в селі.

STEM – МАРАФОН «МІЙ ДІМ»

Пізнаємо світ по-новому! Як все починалось. Учні з батьками виготовили таблички з назвою вулиці та номером свого будинку.

На уроці інформатики вчилися працювати в таблицях, де заповнювали дані: прізвище, ім'я, домашню адресу, місто або село, кількість поверхів свого будинку. Молодшим школярам допомагали учні 7 класу.

STEM За допомогою науки: пізнали властивості кисню із взаємодією з вогнем, переглядали мультфільми: «Корисні підказки» «Електрично-фантастично», «Дім повинен бути безпечним! Протипожежна небезпека». Правила безпеки нагадали учні 5 класу в кабінеті фізики.

STEM За допомогою дизайну та технології.

Учні зробили макети будівлі та будиночків в техніці паперової пластики та лего-конструювання. В кабінеті Лего розділилися у команди та побудували вулицю міста та села. Конструктор LEGO є освітнім ресурсом XXI століття і однією зі складових STEM-технологій. Адже дитина, яка здатна конструктивно мислити, швидко вирішувати логічні завдання, вміє працювати у команді, може приймати нестандартні рішення, стане конкурентоспроможною особистістю та

зможе реалізувати свій потенціал у реаліях сучасного життя.

STEM За допомогою інженерії та творчості.

Свої будиночки діти виконали за власною вигадкою, прикрасили, розмалювали. Всі вийшли різними та незвичайними.

STEM За допомогою математики. Як підсумок роботи рахували, обчислювали, вимірювали, досліджували форми.



Як це відбувалося можна переглянути відеоролик на Ютуб каналі нашої шкільної відео лабораторії Youth MediaLab STEM-марафон «Наш дім»

<https://www.youtube.com/watch?v=9nguc47pyUM>

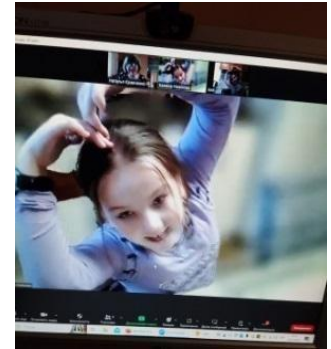
Наступним відбудеться STEM – МАРАФОН «ВОДА» де знов дослідження і цікаві факти: скільки води в людині, на Землі, скільки склянок води треба пити, якість води, стани води, дослідили, як пофарбувати квітку. Завершив проект конкурс малюнків.

Дистанційне навчання – новий виклик. Завдання повинні бути цікавими, адаптованими для наших дітей, залучати учнів на активну участь під час уроку.

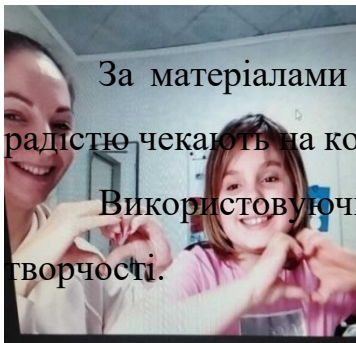
ОНЛАЙН ПРОЕКТ «НАШ ДІМ»

До проекту залучилися батьки. Зробили будиночки з адресою. Дослідили тепло та воду в домі. Дизайн своєї кімнати (макет).

Дуже важливою в наш час є психологічна підтримка учнів. Активна робота дітей на уроці, позитивний настрій спілкування в ZOOM. Дуже подобаються дітям веселі руханки, кліпи до дня народження, лайки наприкінці



уроку.



За матеріалами діяльності учнів ми склали речення та задачі. Діти з радістю чекають на кожну свою світлину.

Використовуючи інтерактивні методи, досягли таких результатів: учні творчості.

Література:

1. Біленко І. Початкова школа в контексті інноваційних освітніх змін. Використання сучасних технологій, форм та методів у початковій освіті / І. Біленко // Методист. – 2017. - № 2. – С. 3-
2. Дьоміна О. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя /. – Х. 2012. – С.7-10.

Кривоногова Оксана Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Борщик Ганна Іванівна

здобувачка освітнього ступеня магістра
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

ДЕЯКИ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку є важливим аспектом їхньої соціалізації та загального розвитку. Комунікація є фундаментальною складовою освітнього процесу, формування особистості та інтеграції в суспільство. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку часто виникають труднощі в опануванні цих навичок через особливості їхнього мислення, пам'яті, уваги та емоційно-вольової сфери. Молодший шкільний вік, як важливий етап розвитку, потребує особливої уваги та підходів до формування комунікативних вмінь у таких дітей.

Як зазначає Г. Блеч, комунікативні навички включають не лише вербальне, але й невербальне спілкування, а також здатність до взаємодії в різних соціальних ситуаціях. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть мати проблеми з розумінням мовлення, формуванням словникового запасу, побудовою фраз, а також труднощі у використанні міміки, жестів та інтонацій для вираження своїх думок та емоцій. Однією з основних характеристик дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є затримка у розвитку мовлення, що суттєво ускладнює їхню взаємодію з оточуючими. Такі діти часто не можуть належним чином висловити свої потреби або зрозуміти вимоги дорослих, що призводить до соціальної ізоляції та емоційної напруги [1].

Розвиток комунікативних навичок у молодшому шкільному віці є особливо важливим, оскільки цей період є часом активного формування соціальних зв'язків, входження дитини в нове соціальне середовище - школу. Школа є не лише місцем здобуття знань, але й платформою для формування міжособистісних стосунків. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто стикаються з труднощами в адаптації до шкільного середовища, оскільки не завжди можуть налагодити контакт з однолітками чи вчителями. Важливо зазначити, що недостатній розвиток комунікативних навичок може призвести до виникнення проблем із поведінкою, оскільки дитина може реагувати на ситуації агресією, замкнутістю або пасивністю через неможливість висловити свої думки або емоції належним чином [2].

Для успішної інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до шкільного життя важливим є комплексний підхід, що включає педагогічні, психологічні та соціальні аспекти. Одним із основних завдань педагогів і спеціалістів є створення сприятливого середовища для розвитку комунікативних навичок. Важливо використовувати індивідуалізований підхід до кожної дитини, враховуючи її особисті особливості, рівень розвитку та інтереси. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку потребують особливої підтримки в опануванні мовлення, що може включати використання спеціальних мовленнєвих технік, логопедичних занять, роботи з використанням жестів, символів чи карток для полегшення спілкування. Логопедичні заняття, наприклад, допомагають розвивати артикуляційні та фонетичні навички, що сприяє покращенню якості мовлення.

За даними О. Боряк, важливою частиною розвитку комунікативних навичок є формування у дитини здатності до діалогу та співпраці. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто потребують допомоги у навчанні взаємодії з іншими дітьми та дорослими. Наприклад, на уроках чи в позашкільних заходах вони можуть вчитися працювати в парах або в групах, розвивати навички слухання, очікування черги, реагування на репліки інших. Важливо навчати таких дітей відповідним соціальним моделям поведінки, що

допомагає їм краще розуміти, як будувати відносини з оточуючими та адекватно реагувати на різні ситуації [2].

У дослідженнях Г. Соколової зазначено, що окрім педагогічних методів, значну роль у розвитку комунікативних навичок відіграють психологічні аспекти. Робота з емоційною сферою дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є невід'ємною складовою процесу розвитку комунікації. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто мають труднощі у вираженні емоцій або розумінні емоцій інших людей, що також ускладнює їхню взаємодію. Тому психологічна підтримка, спрямована на розвиток емоційної чутливості та емпатії, допомагає дітям краще орієнтуватися в соціальних ситуаціях і будувати конструктивні відносини з іншими [3].

Сім'я відіграє важливу роль у розвитку комунікативних навичок дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Батьки мають бути активними учасниками освітнього процесу та соціалізації. Часто батьки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відчують значний стрес і емоційний тиск через труднощі у вихованні та навчанні своєї дитини. Тому важливо надавати батькам психологічну підтримку та консультації з приводу ефективних методів розвитку комунікації вдома. Спільні ігри, читання книжок, бесіди – це лише кілька прикладів того, як батьки можуть сприяти розвитку комунікативних навичок своєї дитини. Важливо, щоб процес спілкування був позитивним і підтримуючим, без тиску та негативних оцінок.

Сучасні дослідження вказують на важливість використання інтегрованого підходу до розвитку комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Цей підхід включає залучення різних спеціалістів – педагогів, психологів, логопедів, соціальних працівників – для спільної роботи над розвитком мовлення, соціальних та емоційних навичок. Крім того, нові технології, такі як спеціальні програми на планшетах чи комп'ютерах, можуть стати додатковим інструментом для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки вони дозволяють дитині взаємодіяти з інформацією у зручній для неї формі [1, 2].

Таким чином, розвиток комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку є складним і багатогранним процесом, який вимагає спеціального підходу та комплексної підтримки з боку педагогів, психологів і сім'ї. Створення сприятливого середовища для навчання, індивідуалізація освітнього процесу, розвиток мовлення та соціальних навичок, а також підтримка емоційного благополуччя дитини є ключовими факторами, що сприяють успішній соціалізації та інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у суспільство.

Список літературних джерел

1. Блеч Г. О. Альтернативні засоби комунікації у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення*. К.: «Наша друкарня», 2018. С. 30-33.
2. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
3. Соколова Г. Б. Розвиток емоційної сфери школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. Київ, 2020. Випуск 16. С. 313-327.
4. Шевченко Ю. В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. Київ, 2020. С. 36-46.

Кривоногова Оксана Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти і реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Сюгай Євгенія Василівна

здобувачка освітнього ступеня магістра
спеціальності 016 Спеціальна освіта

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ СТАРШОГО

ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИЗАРТРИЄЮ

Корекційно-логопедична робота з дітьми старшого дошкільного віку при дизартрії є надзвичайно важливою темою, оскільки дизартрія є одним із найбільш поширених порушень мовлення серед дітей цього віку. Дизартрія є

порушенням артикуляції, що виникає внаслідок ураження центральної або периферійної нервової системи, і проявляється в порушенні м'язової функції органів мовлення, таких як язик, губи, піднебіння та голосові зв'язки. У старшому дошкільному віці, коли дитина готується до школи, дизартрія може суттєво ускладнити процес навчання, комунікацію з однолітками та формування соціальних навичок, тому важливо своєчасно і правильно підійти до її корекції [2].

Робота з дітьми при дизартрії вимагає комплексного підходу, що включає не лише корекцію мовлення, а й розвиток моторики, дихання, координації рухів та загальний розвиток дитини. Логопедична корекція при дизартрії спрямована на покращення функції мовленнєвих м'язів, нормалізацію артикуляційних процесів, розвиток чіткого звуковимовного апарату, а також розвиток ритму, інтонації та правильного дихання під час мовлення. Логопеди використовують різноманітні методи і техніки, щоб допомогти дитині оволодіти навичками чіткого і зрозумілого мовлення [1, 2].

За даними Ю. Рібцун, основною метою корекційно-логопедичної роботи з дітьми при дизартрії є розвиток артикуляційних та фонетичних навичок, що дозволяють дитині чітко вимовляти звуки та слова. Для досягнення цієї мети логопед працює над розвитком моторики органів мовлення, таких як язик, губи та піднебіння. Для цього використовуються спеціальні артикуляційні вправи, які допомагають дитині контролювати рухи язика, зміцнювати м'язи губ і піднебіння, а також покращувати координацію рухів органів мовлення. Одним із важливих аспектів цієї роботи є розвиток дихання, оскільки при дизартрії діти часто мають проблеми з дихальною функцією під час мовлення. Логопеди навчають дітей правильно дихати, використовувати діафрагмальне дихання і контролювати силу видиху під час мовлення, що сприяє кращій артикуляції і звучності мовлення [3].

Окрім роботи над артикуляцією, корекція дизартрії включає розвиток фонематичного слуху та здатності до розрізнення звуків. Діти з дизартрією часто мають труднощі з розрізненням звуків, особливо схожих за артикуляцією

або звучанням. Це може призводити до неправильного відтворення слів або нездатності зрозуміти мовлення інших людей. Логопеди використовують спеціальні вправи на розвиток фонематичного слуху, які допомагають дитині навчитися розрізняти звуки, ідентифікувати їх у словах і правильно відтворювати їх у власному мовленні. Це особливо важливо для розвитку читання та письма, оскільки фонематичний слух є основою для оволодіння писемним мовленням.

Ще одним важливим аспектом роботи з дітьми при дизартрії є розвиток загальної та дрібної моторики. Діти з дизартрією часто мають загальну моторну незручність, що проявляється в труднощах з координацією рухів, зокрема з виконанням точних і дрібних рухів. Це може впливати не лише на мовлення, але й на розвиток інших навичок, таких як письмо, малювання або виконання фізичних вправ. Логопеди, разом із іншими спеціалістами, працюють над розвитком моторних навичок через спеціальні вправи для пальців, рук та тіла в цілому. Наприклад, вправи з маніпуляцією дрібними предметами, малювання пальцями, складання пазлів або конструкторів допомагають зміцнювати дрібну моторику і одночасно позитивно впливають на мовленнєві процеси [1].

Корекційно-логопедична робота також включає розвиток ритму та інтонації мовлення. Діти з дизартрією часто мають порушення ритму та інтонаційних характеристик мовлення, що робить їх мовлення монотонним або неритмічним. Логопеди використовують спеціальні ритмічні вправи та ігри, щоб допомогти дитині відчувати ритм і мелодійність мови, навчити її правильної інтонації, що сприяє кращій комунікації та розумінню мовлення. Ці вправи можуть включати ритмічні рухи під музику, марширування, плескання в долоні чи роботу з музичними інструментами.

Логопедична робота з дітьми при дизартрії не обмежується лише заняттями з логопедом. Успіх корекції значною мірою залежить від взаємодії логопеда з батьками і педагогами, які працюють з дитиною. Батьки відіграють важливу роль у процесі корекції, оскільки вони є тими людьми, з якими дитина проводить більшість часу і від кого вона отримує основний мовленнєвий

досвід. Логопед надає батькам рекомендації щодо того, як вони можуть підтримати розвиток мовлення дитини вдома, зокрема через регулярне виконання артикуляційних вправ, участь у мовленнєвих іграх, читання книжок та активну участь у діалозі з дитиною. Батьки також можуть сприяти розвитку мовлення через створення сприятливого мовленнєвого середовища, де дитина відчуває себе комфортно і має можливість вільно висловлювати свої думки та почуття [1, 2].

Педагоги, які працюють з дітьми старшого дошкільного віку з дизартрією, також повинні бути залучені до процесу корекції. Вони можуть використовувати спеціальні методи та прийоми на заняттях, щоб сприяти розвитку мовленнєвих навичок. Наприклад, вони можуть включати в освітній процес мовленнєві ігри, які стимулюють розвиток артикуляції, ритму та інтонації, або створювати умови для активної мовленнєвої взаємодії між дітьми в групі. Педагоги повинні бути уважними до мовленнєвих потреб кожної дитини і створювати індивідуалізовані програми розвитку мовлення [3].

Корекція дизартрії також включає використання сучасних технологій, які можуть стати додатковим інструментом для розвитку мовлення у дітей. Наприклад, спеціальні комп'ютерні програми або додатки для смартфонів дозволяють дітям виконувати артикуляційні вправи, грати у мовленнєві ігри та тренувати фонематичний слух у цікавій і доступній формі. Ці технології можуть бути особливо корисними для дітей, які мають мотиваційні труднощі або потребують додаткової стимуляції для участі в мовленнєвій діяльності.

Окрім логопедичної корекції, діти з дизартрією можуть потребувати додаткової медичної підтримки, оскільки дизартрія часто є наслідком ураження нервової системи або м'язів. Лікарі-неврологи, педіатри та інші спеціалісти можуть призначати медикаментозне лікування або фізіотерапію для зміцнення м'язів і поліпшення загального стану дитини. Фізіотерапія може включати масаж обличчя, спеціальні дихальні вправи або електростимуляцію м'язів обличчя і шиї, що сприяє покращенню мовленнєвої моторики.

Підсумовуючи, корекційно-логопедична робота з дітьми старшого

дошкільного віку при дизартрії є складним і багатогранним процесом, що вимагає комплексного підходу. Логопедична робота повинна бути спрямована на розвиток артикуляції, фонематичного слуху, ритму та інтонації, а також загальної і дрібної моторики дитини. Важливо також враховувати роль батьків та педагогів у процесі корекції, оскільки вони можуть сприяти розвитку мовлення через створення сприятливого мовленнєвого середовища і активну участь у мовленнєвій діяльності. Сучасні технології і медична підтримка також можуть стати важливими інструментами в процесі корекції дизартрії, забезпечуючи дитині комплексний підхід до розвитку мовленнєвих навичок.

Список літературних джерел

1. Белова О. Б. Концептуальні підходи до оцінки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова. 2022 р. Вип. 86. С. 29–34.
2. Галущенко В.І., Маринова-Паламарчук О.І. Розвиток інтонаційно-мелодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. / Збірник «Проблеми реабілітації» ДЗ «ПНПУ імені К.Д Ушинського». – 2020. – С.33-35.
3. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. *Дошкільна освіта*. 2011, №3 (33). С. 31-43.

Кузьміна С.В.,
директор ЗДО №260(ясла-садок) м. Києва,
аспірант інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
svitlana_kuzmina@ukr.net
Kuzmina Svitlana
Director of preschool education institution №260 Kyiv, Ukraine
Postgraduate student of Mykola Yarmachenko Institute
of Special Pedagogy and Psychology of
the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
svitlana_kuzmina@ukr.net

**Peculiarities of the innovative management style of
a preschool education institution in conditions of inclusion
and its influence on the implementation of innovative activities**

The transformation and development of the preschool education system of Ukraine is largely determined by how effectively all its links are managed. Therefore, the head of a modern preschool education institution faces the task of comprehensively and dynamically developing the educational process, increasing its efficiency and quality, creating optimal conditions for the development and functioning of the institution, ensuring its continuous development by means of innovative management activities.

New tasks for the management of educational institutions put forth, accordingly, new requirements for the professional training of current and future heads of educational institutions, in particular, readiness for innovative management of an educational institution as a specific management activity. An educational institution is not a static organization primarily because it is organically connected with its surrounding environment, in which constant changes occur that affect its life activities. Managers who strive to harmonize various innovations and orient them to achieve a common result, predict how the requirements for education will change in the future, develop a project for the future educational institution for a long-term perspective, determine where, what and when it is necessary to change on the way to the desired future, ensure coordination of connections between various innovations.

In such educational institutions, a systemic strategy of innovative changes is implemented. In order to make a justified choice of the strategy of innovative behavior of an educational institution, the manager must take into account the state of its external and internal environments.

Thanks to its active position, an educational institution can also become a center of cultural development of its neighborhood, village, etc. But the implementation of such a position requires great efforts from managers and an adequate assessment of available opportunities. If an educational institution takes the position of a leader, it can be limited to improving some processes for a certain period of time. Of course, the manager can choose a strategy aimed at systemic changes in the educational institution, but he must be aware of the growing burden on him personally, and it may turn out to be quite significant.

No matter how high the expected beneficial effect of the innovation may be, the innovation may turn out to be unacceptable due to the fact that it requires such resource support that the educational institution does not have at its disposal. Therefore, when evaluating an innovation, it should be considered how labor intensive it is, what requirements it imposes on personnel, material and technical, software-methodical, financial and other support and to what extent these requirements correspond to the existing capabilities of the educational institution, if the development of the innovation requires significant efforts from the pedagogical team for a long time, and the teachers are already quite busy, then this can become the main limitation that will lead to refusal to accept it. Therefore, the manager who makes the decision on the choice of innovation should evaluate how likely the participants of its development are, engaged in the educational process, whether they have time to participate in the preparation and implementation of the innovative project.

When evaluating an innovation, it is necessary to determine what the educator's training should be, whether there is a possibility of such training. All other things being equal, preference should be given to innovation for which the cost of upgrading skills, retraining personnel or inviting a new employee corresponds to the

degree of its usefulness. If the institution is currently unable to provide the level of professional training of personnel necessary for effective development of the innovation, it is better to abandon it.

The material and technical base of an educational institution is not only a factor that promotes or limits the possibility of mastering innovation, but also often has a determining character for the entire process.

An educational institution that has modern information and interactive technologies has the opportunity to master educational technologies that intensify and qualitatively change the entire educational process, for example: computer technologies that allow exchanging information between any points on the globe, conducting distance learning etc. An educational institution with a low level of technical equipment is often forced to abandon potentially useful innovations and focuses on small modified changes. The implementation of a number of innovations can be hindered by the difficulty of accessing the developed, but not yet sufficiently tested complexes of their software and methodological support or by their absence. In the first case, when evaluating innovations, it is necessary to take into account the amount of effort to obtain access to these complexes, the degree of interest of the team of innovation developers in cooperation with this educational institution, the possibility of organizing the author's control over the innovation, and in the other – to analyze the possibility of developing the necessary software and methodical means.

Situations when innovations are fully provided or completely not provided with the necessary resources are too rare. But innovation is often provided partially. Therefore, to make the assessment more flexible, it is advisable to assess the degree of provision of innovation by each type of resource, using a differentiated scale. But not only lack of resources can be a factor that limits the possibilities of mastering innovation. Such factors can be the psychological and organizational unpreparedness of the staff of the institution.

Psychological readiness for innovation of its participants is determined by the ability to ensure understanding of the goals and its tasks, motivation to participate in the process of its development. The higher the psychological readiness for the

innovative process of its participants, the lower the level of possible resistance.

Organizational readiness is determined by the coherence of management mechanisms for the implementation of such innovations, the presence of relevant experience in the team. With a low readiness of the team to master the innovation, the probability that the beneficial effect will be much lower than potentially possible will increase. A person is included in the innovation process from the position of subjective assessment of the benefit that he will receive as a result of applying the efforts necessary to master the news. They becomes an active participant in learning something new, if they is confident in the achievement of the result, in obtaining the expected consequences of this result, in the usefulness of these consequences.

The pedagogical staff is heterogeneous in its composition, and that is why teachers are involved in innovation processes for different reasons, they differ in the degree of motivation to learn new things, and they have different attitudes towards different types of innovations.

Innovative instructions depend on many factors: the creative abilities of the individual, the degree of anxiety, the level of motivation to achieve, the length of work in an educational institution.

Educator who are interested in innovative activities are motivated by opportunities to realize their creative abilities. Usually, this group of innovators in pedagogical teams is small in number.

In order for motivation to master new innovations to arise and be maintained, a certain motivational environment must be created in the educational institution, which reinforces behavior oriented towards innovative activity and self-development. The most difficult is the task of providing motivation at the first stage of the innovation process, when the problems in the activities of educators must be identified and the need for changes must be realized.

A critical attitude towards oneself is an important condition for one's own development. This is a rather difficult situation for both the educator and the manager, who must create a problematic situation using special methods that would encourage the educator to abandon the usual ways of working and learn new ones.

This is achieved by various measures: with the help of expert evaluation of activity results, demonstration of the progressive experience of colleagues, discussions: analysis and assessment of the advantages of new technologies over traditional ones.

The same problem can be solved with the help of different innovations, and the educator should be able to choose them. Innovations must be essential for the educator, i.e. solve his main problems. If the innovation is of interest to the educator, the process of mastering the innovation itself serves as a reward, then it brings a sense of satisfaction from work and improvement of results.

It is most difficult to motivate a educator to master those innovations, the importance of which he does not realize for solving the problems of his own activity. In this case, it is necessary not only to establish the connection between the innovation and the educator's problems, but also to show its advantages over others. As a rule, the majority of educators exaggerate the complexity of innovative activity, as it is associated with great stress and nervous overload. There is a certain amount of risk in working in a new way, as it is possible to get not only a positive, but also a negative result. In this regard, it is important for the manager not only to be able to determine the degree of confidence of the educator in achieving positive results, but also to have the means of increasing his self-esteem in the process of mastering innovations. An important factor in increasing self-esteem is the training of personnel, therefore, in teams aimed at the development of innovative processes, a system of training, professional development and retraining of educators should be established, professional communication and sharing of experience should be encouraged. Stimulation of participation in the development of innovations should be carried out throughout the entire innovation process.

According to educators, innovative activities require more effort than traditional ones, and therefore the reward should be greater. For successful motivation, frankness is important, that is, knowledge in the team of the results of each educator's work. A favorable motivational environment will be created if, with the help of special measures, an innovative organizational culture is created in the educational institution: norms, rituals, rules, traditions, values, the most obvious of

which is the innovative activity itself and self-development.

An innovation that causes strong resistance in an educational institution is implemented slowly, and this process can stop at any moment. Therefore, managers should have enough power and desire to overcome resistance not only by administrative and authoritative power, but also by their own example. The power of a personal example is also of great importance when introducing a local innovation, because in teams where managers are leaders in the introduced innovations, these processes develop faster and more successfully.

One of the main conditions for overcoming resistance to change is the presence of a system of motivation and stimulation of innovative activity in the institution.

REFERENCES

1. Innovative management: study guide / edited by V. O. Vasylenko. Kyiv: TsUL, Phoenix, 2003. 440 p.

2. Karamushka L.M. Management of secondary education institutions // Teacher's psychological handbook. In 4 books. Book 4 / Edited by: V. Andrievska, science. Ed. S. Maksimenko. K.: Hlavnik, 2005. P. 34–36.

3. Kolomynskyi N.L. Psychology of pedagogical management: study guide. K.: Higher School, 1996. 260 p.

4. Marmaza O. I. Management in education: the leader's road map / O. I. Marmaza. Kharkiv: Publisher. Group FOSNOVALL, 2007. 448 p.

5. Ryabova Z. V. Project management as a technology for managing the innovative development of an educational institution / Z. V. Ryabova // Bulletin of post-graduate education: coll. Of science pr. / National Academy of Sciences of Ukraine, University of Management. Education; editor: O. L. Anufrieva [etc.]. K., 2005. Vol. 16(29) / ch. Ed. V. V. Oliynyk. K.: atopol GROUP, 2016. 216 p.

Куліш Богдан Юрійович,

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

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ УЧНІВ 10-12 КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології системно використовуються в освітній діяльності. Як показує досвід їх застосування, це позитивно впливає на результативність навчання, розвиток особистості учня та

формування його компетентностей. Інформаційно-комунікаційні технології значно допомагають вирішити низку важливих проблем та забезпечити особливі освітні потреби учнів 10-12 класів з порушеннями слуху.

Відповідно до вітчизняного законодавства «особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами з урахуванням потреб та індивідуальних можливостей таких осіб», а термін «особа з особливими освітніми потребами» визначено як «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [1].

Сучасні дослідники визначають такі основні потреби молодших школярів з порушеннями слуху, які є основою їх педагогічного супроводу, а саме:

- слухова потреба, яка проявляється в доступності аудіальної інформації як засобу отримання, розширення й уточнення уявлень та знань молодших школярів з порушеннями слуху про світ;

- мовна і мовленнєва потреба, як самовираження шляхом використання мовних і мовленнєвих засобів, зрозумілих оточуючим;

- загальнонавчальна, що проявляється у здійсненні ефективної самостійної навчальної діяльності;

- соціоінтегративна, як міжособистісна взаємодія з усіма суб'єктами навчального процесу;

- соціокультурна, як взаємодія з представниками культури глухих, отримання інформації засобами жестової мови. [2, с. 79-80].

Оскільки йдеться про учнів старших класів з порушеннями слуху (10-12 класи закладу загальної середньої освіти), зазначимо, що у межах нашого дослідження ми розглядаємо період завершення опанування вищого освітнього рівня середньої школи як важливий етап у формуванні особистості, на якому значущою є готовність учня до вибору його професійного майбутнього. Це, в свою чергу, зумовлює спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на визначення життєвих перспектив здобувача, формування його професійних намірів, усвідомлення необхідності закласти надійне підґрунтя для

конкурентоздатності та подальшого освітньо-професійного зростання.

За попередніми результатами нашого дослідження у старшокласників інтерес до навчання підвищується, тому що вони добре розуміють необхідність підготовки до самостійного життя та готові до самоосвіти. В учнів старшого шкільного віку активно формується дослідницьке ставлення до вивчення навчальних предметів.

Варто також зазначити, що на цьому віковому етапі активно відбувається включення молодих людей у доросле життя з його нормами та правилами. Підсилюється суспільна спрямованість особистості. Серед особистісних новоутворень найбільш важливими є почуття дорослості, необхідність самовизначення (вибір професії й життєвого шляху), формування світогляду та самостійності суджень, прагнення до самовиховання [3].

Отже, до потреб молодших школярів з порушеннями слуху, вказаних вище, у старших класах додаються такі:

- потреба самовизначення й підготовки до самостійного життя,
- потреба професійної орієнтації та професійного вибору.

Використання в освіті учнів з порушеннями слухової функції сучасних персональних комп'ютерів, цифрових технічних засобів, мережі Інтернет є важливим інструментом для їхньої адаптації в соціальному середовищі, підготовки до трудової діяльності, самообслуговування, самозабезпечення і особистого життя в цілому.

Для забезпечення *слухової потреби старшокласників* з порушеннями слуху є пристрої індивідуального користування – цифрові слухові апарати та системи кохлеарної імплантації. Завдяки їм значно ефективніше відбувається процес розвитку слухового сприймання та формування мовлення в учнів з порушеннями слуху. Ці технології допомагають краще сприймати мовлення та полегшують розуміння зверненого мовлення з оточуючого середовища [4, с. 27].

Застосування цифрових слухових апаратів та систем кохлеарної імплантації створює відповідні умови для повноцінної участі учнів з

порушеннями слуху в загальноосвітньому процесі. Як інструмент, який дозволяє полегшити доступ до навчання упродовж усього життя, зазначені пристрої й засоби та інформаційно-комунікативні технології, надають дітям з порушеннями слуху нові можливості в навчанні, працевлаштуванні та подальшому кар'єрному зростанні, наголошує В. Шевченко [2, с. 226].

Вказані технологічні рішення значною мірою сприяють задоволенню *загальнонавчальних потреб*, забезпеченню розвитку здібностей учнів з порушеннями слуху, їх пізнавальних інтересів, умінь і навичок спеціально підібрані комп'ютерні програми. Вони є потужним джерелом формування не лише пізнавальної активності, а й прагнення до знань, отримання задоволення результатами власної діяльності та розвитку самостійності мислення.

ІКТ мають суттєвий вплив на забезпечення як освітньої, так і корекційно-розвиткової складових інклюзивного навчання учнів 10-12 класів з порушеннями слуху.

Для учнів цієї категорії, зазначає О. Таранченко, комп'ютер у навчальному процесі є не лише, і не стільки, засобом оптимізації навчального процесу, а переважно засобом подолання чи зменшення вторинних наслідків слухової депривації, засобом компенсації порушеної слухової функції, може бути використаний для адаптації освітнього процесу до потреб учня. Так, індивідуалізовані з допомогою ІКТ навчальні матеріали з різних тем та різних навчальних предметів дають змогу учням з порушеннями слуху отримувати інформацію в більш доступному для них оптичному, а не акустичному варіанті; отримувати за необхідності своєчасну спеціальну допомогу, в тому числі – з використанням жестової мови. Спеціально розроблені комп'ютерні програми дають змогу сурдопедагогам цілеспрямовано працювати над розвитком мислення, мовлення, пам'яті, уваги та інших психічних процесів, що потребують корекції та розвитку. Розробляються й використовуються у практичній корекційно-педагогічній роботі з учнями з порушеннями слуху численні комп'ютерні програми, призначені для розвитку артикуляційних

навичок, слухового сприймання, формування навичок читання з губ, навчання жестової та словесної мови тощо [2, с. 31].

Засобами ІКТ забезпечується також безбар'єрна комунікація і взаємодія цієї категорії учнів, що сприяє успішній інтеграції школярів з порушеннями слуху у навчальний процес.

Слід також наголосити на можливостях та значенні ІКТ для задоволення *соціоінтегративної потреби старшокласників, зокрема: реалізації їх соціальної активності; формуванні компетентностей учнів у здатності приймати рішення, орієнтації на виконання конкретного завдання, формуванні відповідальності, досягненні соціальної незалежності; можливості самореалізації підлітка на основі забезпечення гнучкого мислення, вміння співпрацювати у команді, розвитку компенсаторних можливостей для школярів з порушенням слуху, які надаватимуть учням особистої впевненості після закінчення школи [5].*

Погоджуємося з думкою багатьох дослідників, що ІКТ надають учителю школи можливість організації роботи з кожними учнем індивідуально, враховуючи його здібності та темп роботи, що є важливим дидактичним принципом навчання. Цифрові технології, включені в освітній процес, забезпечують вихід за межі традиційних методів навчання, привчають школяра до самоконтролю, сприяють оволодінню основами комп'ютерної грамотності, підвищують пізнавальну активність, мотивацію до навчання учнів з порушеннями слуху, забезпечують зростання рівня працездатності, сприяють покращенню їх емоційного стану, заохочують до самостійності, ініціативності.

Використання ІКТ в освіті дітей з порушеннями слуху, забезпечення цих учнів адаптивними технічними засобами сприяє врахуванню та задоволенню особливих освітніх потреб; створює сприятливі умови для ефективної корекційно-розвиткової роботи; формує підґрунтя для подальшого професійного навчання; сприяє створенню рівних можливостей для отримання інформації під час навчального процесу та поза ним; розширює поле самостійного додаткового компонента у формуванні необхідних компетенцій.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології в освіті учнів 10-12 класів з порушеннями слуху виконують низку важливих функцій, а саме навчальну, корекційну, розвивальну, сприяють активізації пізнавальної діяльності, самоконтролю та самоосвіті учнів, тим самим забезпечуючи їх особливі освітні потреби.

Список літературних джерел.

1. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017 р. зі змінами)
Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. Посіб. / О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. К.: Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. 250 с
Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/227486179.pdf>
3. Психологія навчання й виховання старших школярів. Електронний ресурс. *Режим доступу:* <https://osvita.ua/school/method/psychology/1745/>
4. Жук В.В. Технології навчання словесного мовлення дітей з порушеннями слуху. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. № 1 (59). 2011. С. 25-28.
5. Мотильова З.О. Аналіз упровадження дистанційної освіти у спеціальній школі (для осіб з вадами слуху). Інформаційні технології і засоби навчання, 2013, Том 38, №6.

Світлана Кульбіда,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу української жестової мови
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЖЕСТОВА МОВА У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ МОВНОМУ ПОРТФОЛІО

Викладання та вивчення мов є основою для реалізації освіти, яка здійснюється в найкращих можливих умовах і яка гарантує академічний успіх.

Жестова мова, як і словесна мова, є освітнім проектом, який формується через зв'язки своїх користувачів між собою і контактними мовами у закладах освіти і позашкільних закладах, у навчальних програмах різних рівнів, регламентований ключовими позиціями мовної освіти Ради Європи [1].

Контекст мовної політики враховує європейську багатокультурність і багатомовність, з психолінгвального погляду всі мови розглядає не як окремі коди, а як частину єдиного репертуару мовних (і культурних) ресурсів, доступних для здобувачів освіти. Полікультурність підтримує природні права

людини у потмодерністському суспільстві, глобальне, цілісне, і ціннісне значення перших (рідних) мов, якими діти спілкуються у домашній обстановці, незалежно від того, чи це регіональні мови, мови меншин, міграційні мови чи різновиди мов навчання [2]. Важливо, що у закладах освіти фахівці сприяли розвитку набутих навичок комунікації і використовували їх, як підтримку для розширення мовного репертуару всіх здобувачів освіти.

Унормування рівнів функціонування вивчення і використання мови (мов) здійснюється з 1991 року у Загальноєвропейських рекомендаціях, європейському мовному портфоліо.

Європейське мовне портфоліо (ЄМП) – це інструмент (паперова й електронна форми), розроблений для документування успішного досвіду навчання, самостійного обмірковування процесу вивчення мови, що сприятиме культурній обізнаності, допомагатиме розвивати компетенції здобувачів освіти впродовж життя. Апробація, апробування, впровадження ЄМП відбулося у пілотних проектах 15 країнах-членах Ради Європи вже з 1998-2000 років для багатьох словесних мов (англійської, німецької, португальської та італійської) у різних національних та освітніх контекстах.

Для жестових мов був створений проект ProSign2 ЄМП вперше було представлено та випробувано в Німеччині та Ірландії командою фахівців у складі Крістіана Ратманна, Тобіаса Хауга, Лоррейн Лісон, Беппі ван ден Богаерде, співавтора – Томаса Гайслера), де визначалася специфіка предмету вивчення та засобу вивчення [3-5].

Жестова мова як предмет, має свою специфіку і унормованість у вивченні, використанні (викладанні) щодо засвоєння лінгвальних, психологічних, соціальних чинників, застосуванні форм мовлення, формальних і неформальних дискурсах, метамовної концептуалізації. Жестова мова є також і наскрізним інструментом для набуття знань, навичок, зв'язку при вивченні інших предметів: він забезпечує учня мовними та дискурсивними засобами, необхідними для активного формування предметних компетентностей. Поєднання двох цих складових – предмету вивчення та засобу вивчення

охоплює широку сферу мовного навчання, яке оперуватиме різними моделями, де чітко визначається перша мова, друга мова, їхнє співвідношення, координація, баланс, пріоритети.

Якщо СМ характеризуються своєю слухово-голосовою модальністю, розуміння відбувається за допомогою слуху і мовленнєве виробництво через говоріння (усна модальність), написання і читання (письмова модальність). СМ набувається через розвиток чотирьох навичок (говоріння, аудіювання, читання, письмо).

Жестові мови (німецька ЖМ (DGS), британська ЖМ (BSL), французька ЖМ (LSF) характеризуються за допомогою зорово-рухової модальності, де візуальна мова сприймається зорово (очима) і створюється вручну елементи (кисті рук) і неручні елементи (обличчя, очі, рот і постава). Жестове спілкування реалізується через особисте спілкування та відео (н-д, через Інтернет). При вивченні ЖМ у візуально-жестовій модальності набуваються чотири навички:

- а) розуміння (сприймання, прийом) мови (обличчя до обличчя або очі в очі),
- б) перегляд відео жестовою мовою,
- в). виробництво мовлення (обличчя до обличчя або очі в очі),
- г) створення відео жестовою мовою.

Оцінка навичок жестової мови базується на ключах (дескрипторах) у сферах прийому, виробництва та взаємодії, адаптованих до мовних рівнів А1-С2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Важливим є формувальне і підсумкове оцінювання, останнє визначається як процес вивчення мови учнем, аналізується й оцінюється продуктивність у певний момент часу. Це своєрідний тест наприкінці якоїсь певної теми.

Ресурси ProSign інтегрують ЖМ в освіту, зокрема є невіддільною частиною розвитку мовної освіти. Ресурси: модель ЄПМ, адаптація рівнів загальноєвропейських рекомендацій до жестової мови в модально нейтральній версії, підходи оцінювання є доступними міжнародною ЖМ та англійською [3].

Комплекс ресурсів розроблено із залученням експертів із питань слуху та досвідчених викладачів жестової мови від початку до завершення. Вони є актуальними для вчителів жестової мови, вихователів, розробників навчальних програм і фахівців, які беруть участь у викладанні жестової мови та оцінюють інструкції для учнів. Розробка оцінок, процедури оцінювання для мовних рівнів володіння мовою (розуміння, виробництва та взаємодії) наслідок викладання та навчання ЖМ можуть включати різні формати тестів (самооцінки, контрольних листів, спостереження, стандартизовані мовні тести). Оцінювання ЖМ, як педагогічний засіб, поділяється на підсумкове та формувальне.

Розробка комплексу ресурсів для жестової мови є першим кроком представлення окремих жестових мов у Загальноєвропейських рекомендаціях, ЄМП з мовної освіти, забезпечують цілком оригінальний внесок дисципліни і засобу навчання у практику носіїв ЖМ, як здобувачів освіти. На лінгводидактичному рівні відповідні ресурси є зразками для наслідування викладачами інших жестових мов, представляє дуже цінну можливість у формуванні активних, мовнокомпетентних громадян.

Список літературних джерел:

1. Council of Europe (2001) General European Guidelines on Languages. Strasbourg: Council of Europe.
2. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical SocioCultural Analysis. *Postmodern Openings. Vol. 13, is. 1.* – P. 186-197. DOI: <https://doi.org/10.18662/po/13.1/391>
2. Thematicareas Signed Languages ProSign European Language Portfolio/ Вилучено з <https://www.ecml.at/Thematicareas/SignedLanguages/ProSign/EuropeanLanguagePortfolio/tabid/4277/language/en-GB/Default.aspx>
3. Leeson, L., Byrne-Dunne D. (2009). Application of the pan-European reference Framework for Sign Language Teaching, Learning and Assessment, Output 3.1 : Report on Distance Online Sign Language Training D-Signs Project Consortium, (UK/08/LLP-LdV /TOI/163_141), Bristol : Center for Deaf Studies.
4. Leeson, L., Grehan K. (2010). A pan-European sign language curriculum system? D-signature of the curriculum, coordinated with the pan-European reference structure. In M. Mertsan (ed.) Teaching and Learning Sign Language. Bristol: Center for Deaf Studies, 21-33.

Купрас Віра Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
КЗО «Спеціальна школа №12» ДОР»,
м. Дніпро, Україна

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Розвиток освіти в сучасному житті вимагає осмислення проблеми виховання зростаючого покоління, його морально-духовного становлення, ціннісного самовизначення й особистісного вдосконалення. Суспільна потреба у громадянському вихованні особистості зафіксована у нормативно-правових документах держави: Конституції України, Законах України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки. Питання громадянського виховання є предметом обговорення Національної стратегії освіти і науки до 2030 року й Платформи відновлення освіти.

У громадянському суспільстві вільна людина прагне до свідомої і творчої діяльності, самовідповідальності, самореалізації, стає творцем своєї долі; вона не мириться з поневоленням, засуджує приниження, прагне свободи; у ній поєднуються високі моральні чесноти, патріотизм, професійна компетентність, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, Батьківщиною, державою.

Розвиток громадянської компетентності – одне з основних завдань Нової української школи. Головною метою його є – виховання свідомого громадянина, патріота, професіонала, людини, світогляд і спосіб мислення якої спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. Громадянська компетентність як необхідна складова усвідомлення людини громадянином України є результатом громадянської освіти, громадянського виховання, полягає у розумінні поняття громадянськість та громадянське суспільство [3]. Розвиток громадянської компетентності повинно забезпечуватися з першого по останній клас школи

наскрізно через весь процес навчання.

П. Ігнатенко визначив громадянськість, як цілісне інтегроване психологічне утворення, що передбачає формування у особистості низки важливих стійких рис і вищих особистісних почуттів. Дослідник зазначив такі почуття як любов до Батьківщини-України; готовність самовіддано працювати для її розквіту й процвітання, захищати її, підносити міжнародний авторитет; високу правосвідомість, сформовану потребу дотримуватися правових норм і законів держави; досконале знання державної мови й постійна турбота про піднесення її престижу і функціонування в усіх сферах суспільного життя та побуту; повагу до історико-культурних і державотворчих традицій українського народу і готовність продовжувати їх; усвідомлення своєї належності до рідного народу; діловитість, почуття господаря своєї землі, піклування про неї, екологічну культуру; моральну чистоту й високу культуру міжнаціонального спілкування та ін. [4]

Громадянську компетентність, О. Пометун розуміє як здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка охоплює і певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя — громадянськість. [8]

Пізнавальна та навчальна компетентності, як складові громадянської компетентності, вважаються критерієм рівня розвитку особистості як громадянина, що поважає інших людей, толерантний до іншого погляду, вмє вести суспільну полеміку, активний в обговоренні та визначенні важливих для суспільства рішень. На нашу думку, виховувати громадянську компетентність неможливо без формування громадянської та особистісної зрілості кожного учня як особистості, яка розвивається.

Формування громадянина в умовах школи має динамічну природу, адже кожний віковий період психічного розвитку (молодший школяр, підліток,

старшокласник) має своє біологічне та психічне підґрунтя для розвитку рис громадянина.

Отже, формування громадянської компетентності учнівської молоді слід розглядати як формування здатності захищати права, інтереси та потреби людини і громадянина Української держави. [7]

Для дітей з порушеннями зору найбільш прийнятними умовами для виховання громадянської компетентності є корекційно-розвиткове середовище, певні умови, в яких дитина комфортно почуватиметься у виховному процесі, де дитина здобуватиме необхідні знання уміння, навички.

Корекційна спрямованість навчання та формування громадянської компетентності може бути ефективним при створенні відповідних організаційно-педагогічних умов: сприятливого позитивно налаштованого клімату в школі, прийняття дитини з особливими освітніми потребами, розуміння її особливостей, надання кваліфікованої допомоги з боку команди спеціалістів.[8]

Основою навчального процесу в спеціальному закладі освіти можна вважати корекційну спрямованість навчального процесу, що передбачає виправлення порушень зорового сприймання та розвиток збережених природних можливостей дитини, індивідуальний підхід та диференційоване викладання, що дозволяють зробити навчання гнучким, особистісно орієнтованим, можливим для розмаїтого дитячого колективу.

Саме в спеціально організованих умовах для навчання і виховання, створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими освітніми потребами є необхідною складовою розвитку громадянської компетентності.

В освітніх закладах для дітей з глибокими порушеннями зору використовуються такі ж методи виховання, як і в масових школах, оскільки їм властиві ті ж самі риси особистості, що і зрячій дитині, і така ж сама загальна мета їх виховання – формування повноцінної всебічно розвиненої особистості, розвиток у особистості громадянської компетенції. [5]

До основних методів корекційно-педагогічної роботи з дітьми з порушенням зору відноситься:

- широке застосування наочності, що адаптується до умов сприйняття (зорового або дотикового);
- використання оптичних засобів корекції зорового сприйняття;
- проведення спеціальної роботи з ознайомлення з навколишнім світом (екскурсії, спостереження) за регулювальної ролі мовлення як засобу компенсації сліпоти та слабозорості;
- розвиток предметно-практичних дій на основі поетапного, поопераційного виконання завдань (ручна праця, конструювання, ліплення, аплікація тощо);
- організація наступності між навчанням у дитячому садку і школах для дітей із порушенням зору, між громадським і сімейним вихованням. [1]

Акцентуючи увагу на розвиток громадянської компетенції у дітей середньої школи з порушеннями зору, доречно звернути увагу на дослідження Є. Синьової та С. Федоренко, які зазначають, що громадянська компетентність у цих дітей буде результатом громадянського виховання. В свою чергу зміст громадянського виховання дітей з порушеннями зору полягає в тому, що вони мають повною мірою оволодіти, так само, як і звичайні діти, положеннями громадянської демократії про те, що людина є системо формуючою основою суспільства і держави.

Громадянське виховання та розвиток громадянської компетентності базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують особистість. [2]

В історії тифлопедагогіки відомі думки про нездатність сліпих до активної громадської діяльності. Це пояснювалося зниженням «життєвої енергії» у зв'язку з відсутністю зору і особливим типом особистості сліпого, замкнутістю, впертістю, невпевненістю у своїх силах, нездатністю до контролю за поведінкою оточуючих тощо. [2]

Відомо, що незрячі не є окремим типом особистості, а лише відрізняються деякими рисами, що виникли під впливом дефекту зору. На думку педагогів, дослідників громадська активність незрячих, слабоворих дітей відрізняється від громадської активності зрячих дітей тих самих вікових груп. І хоч її рівень у зрячих школярів характеризується більшим числом загальних показників зрозуміло також, що при несприятливих умовах, як то сучасний правовий режим воєнного стану, громадська діяльність може бути зведена до мінімуму не тільки у незрячих, слабоворих, а і у зрячих. Враховуючи це та наявність у дітей з порушеннями зору збереженого інтелекту, у процесі виховання в них громадської активності можуть бути використані різні форми й методи роботи загальноосвітньої школи. Обираючи специфічні форми і методи роботи варто враховувати обставини, вік дитини, в якому втрачено зір. Якщо зір втрачено в більш дорослому віці, у дитини може з'явитися психологічна травма, яка впливатиме на зменшення громадської активності, байдужості не тільки до громадського, а і до особистого життя.

Список літературних джерел

1. Ванюк Д.В. Основи дефектології : Навчально-методичний посібник . – Запоріжжя : ЗДМФУ, 2023. – 133 с.
2. Громадянська освіта. Навчальна програма інтегрованого курсу для 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58875/>
3. Закон України «Про освіту»
4. Ігнатенко П. Р. та ін. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К. : ІЗМЙ, 1997. – 252 с.
5. Коврігіна Л. М. Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, Наукова періодика, Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2019, №4, http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2019_4_6
6. Механізми громадянської і національної самоідентифікації: трансформації комунікативних практик : монографія / І. В. Жадан, А. О. Краснякова, С. І. Позняк, О. М. Скар ; за наук. ред. І. В. Жадан Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. – 192 с.
7. Синьова Є.П., Федоренко С. В. «Тифлопедагогіка»: Підручник для студентів вищих навчальних закладів – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018(с.15,17)

8. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривіша В. І., Супрун М.О. Основи теорії виховання. – К., 2000.

Кучіна Катерина Олександрівна
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка
НАПН наук України,
м. Київ, Україна

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОЄДНАННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ І НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ

У сучасній освіті важливим напрямком є забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Однією з ключових проблем у цій сфері є порушення читання і письма, які можуть суттєво вплинути на успішність навчання та соціалізацію дітей. Діти з такими порушеннями часто стикаються з труднощами в освоєнні основних навичок, що може спричинити стрес, зниження самооцінки та негативні емоційні переживання.

Важливим аспектом ефективного подолання зазначених труднощів є застосування комплексного підходу, який поєднує різноманітні методи і техніки. Особливо перспективним є інтеграція логопедичних і нейропсихологічних методів, яка дозволяє комплексно впливати на різні аспекти порушень читання і письма. Логопедичні методи спрямовані на вдосконалення мовленнєвих навичок і корекцію фонетико-фонематичних, а також лексичних і граматичних аспектів мовлення. Нейропсихологічні методи, в свою чергу, зосереджуються на вивченні і корекції когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять, сприймання, мислення, що безпосередньо впливають на процеси читання і письма.

Поєднання цих підходів дозволяє створити індивідуалізовану та всебічну програму корекції, яка враховує специфічні потреби кожної дитини. Цей підхід забезпечує інтеграцію різних аспектів розвитку, що є критично важливим для ефективної підтримки та покращення навчальних досягнень дітей молодшого шкільного віку з дислексією.

В. Ільяна (2023) вважає, що виходячи із знань про психофізіологічні

основи формування писемного мовлення, психолінгвістичну структуру письма та читання, психологічні закономірності та етапи формування навички, а також виходячи із розуміння недостатньої зрілості вищих психічних функцій та, відповідно, особливостей формування міжпівкульної взаємодії у дітей з дислексією, необхідно впроваджувати корекційно-розвиткові заняття, з таким наповненням:

- формування стійкого образу «звук-буква-кінема-графема» із залученням різних сенсорних подразників, що включали зорове, слухове кінетичне та кінестетичне сприймання;

- розвиток зорових та слухових операцій та функцій (сприймання, уваги, пам'яті, уяви та контролю) на матеріалі букв, звуків (фонем), слів, речень, тощо;

- розвиток міжпівкульної взаємодії із використанням різних типів вправ, що сприяють розвитку синергії лівої та правої півкуль мозку.

Нейропсихологічний підхід до корекції порушень писемного мовлення передбачає поетапний вплив на розвиток дитини шляхом розвитку та корекції рухової сфери загалом, вплив на зоровий, зорово-просторовий та сомато-просторовий гнозис, формування орієнтування у просторі та на аркуші паперу, розвиток та корекцію уваги та мисленнєвих операцій.

У висновку слід зазначити, що комплексний підхід до подолання дислексії у дітей молодшого шкільного віку є ключовим для досягнення успіху в корекційній роботі. Поєднання логопедичних і нейропсихологічних методів дозволяє не тільки ефективно коригувати мовленнєві порушення, але й впливати на когнітивні функції, що є важливими для процесу читання і письма. Логопедичні методи сприяють удосконаленню мовленнєвих навичок і корекції фонетичних, лексичних і граматичних аспектів мовлення. Нейропсихологічний підхід, у свою чергу, націлений на розвиток і корекцію когнітивних функцій, таких як увага, пам'ять, сприймання і мислення, що мають безпосередній вплив на успішність у навчанні.

Важливість інтеграції цих підходів полягає в можливості створення

індивідуалізованих програм корекції, які враховують специфічні потреби кожної дитини. Це дозволяє всебічно підійти до проблеми дислексії, забезпечуючи інтеграцію різних аспектів розвитку та врахування психофізіологічних особливостей дітей. Поглиблене розуміння психолінгвістичної структури письма і читання, а також функціонування міжпівкульної взаємодії, створює підґрунтя для розробки ефективних корекційно-розвиткових занять. Результати таких комплексних підходів підтверджують їх ефективність у покращенні навчальних досягнень і соціалізації дітей з дислексією.

Отже, застосування інтегрованих логопедичних і нейропсихологічних методів у корекції дислексії є необхідним для досягнення всебічного розвитку дитини, що дозволяє подолати труднощі, пов'язані з порушеннями читання і письма, і створити сприятливе середовище для навчання та особистісного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. Посібник. Київ, 2023. 158 с.

2. Ткач О., Константинів О. Нейропсихологічні підходи до усунення проявів дисграфії у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2022. № 20. С. 126-137.

Лаврикова Юлія Сергіївна,
Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради, м. Харків, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток творчих здібностей школярів набуло в даний час великого соціального значення. Сучасному суспільству потрібні фахівці, які виконують свою роботу швидко, якісно, красиво та творчо.

Творчі здібності визначають індивідуальні особливості, якості особистості, які впливають на її успішність під час виконання різноманітної творчої діяльності. Становлення цілісної, гармонійно і творчо розвиненої

особистості не є можливим без виховання естетично освічених людей, які розуміють і цінують мистецтво, без виявлення у дітей творчого початку.

Творча дитина, творча особистість є результатом усього способу життя дитини з особливими освітніми потребами (ООП), результатом спілкування та взаємної діяльності з дорослими, наслідок його особистої активності та творчих дій. Саме тому одним із першорядних напрямів діяльності закладу освіти є створення єдиної скоординованої системи з виявлення, розвитку, сприяння та стимулювання творчо обдарованих дітей.

Головна мета нашого спеціального закладу освіти – забезпечення всебічного розвитку особистості учня, виховання на основі розкриття та повної реалізації його потенційних можливостей, розумових та фізичних здібностей, талантів на основі оволодіння народними ремеслами; виховання моральних якостей, формування громадянина України на основі відродження народних традицій; формування національної свідомості, достатньої життєвої компетентності, соціального розвитку, уміння опрацьовувати інформацію. Гурток - це центр дитячої творчості. Саме в гуртку можливо враховувати максимально задовольнити індивідуальні запити учнів, розвивати особистість, виховувати любов до природи, мистецтва, творчого процесу.

У закладі освіти працюють бюджетні гуртки: «Ткацтво», «Петриківський розпис», «Писанкарство», «Художня кераміка», «Модельно-хореографічна студія», «Традиційна кулінарія українців», «Юні дизайнери». Гуртковою роботою охоплено 100 % дітей закладу освіти.

Під час епідемії COVID-19 ми вперше зіткнулися з проблемами дистанційного навчання дітей з порушеннями слуху. У цей час ми побачили позитивні й негативні сторони віддаленого навчання. Однак, реалії сьогодення спонукають нас пристосовуватися до тих умов, які диктує нам життя. Необхідність переходу гурткової роботи на дистанційний формат стала пошуком нових форм взаємодії з родиною дитини з ООП, перспективою для модернізації традиційних форм співпраці. Дитина з порушенням слуху потребує певних індивідуальних підходів, педагог знаючи психологічні

особливості знаходить рішення для покращення успіхів у реалізації роботи гуртка.

В умовах дистанційного навчання намагаємося враховувати всі виклики, бо діти знаходяться переважно вдома і виховний потенціал сім'ї, структура сім'ї, психологічний мікроклімат, педагогічна культура батьків, місце проживання мають велике значення і вплив на дитину, тому співпраця з родинами гуртківців мають велике освітнє значення.

Сучасне гурткове заняття повинно бути передусім цікавим і обов'язково здоров'язберігаючим. Діти багато часу знаходяться перед монітором, тому важливо, щоб вони мали змогу переключитись на інший вид діяльності й при цьому отримати не тільки практичний результат, а й емоційне задоволення, бо ситуація успіху для людини край необхідна.

Форми подачі матеріалу різноманітні: це і презентації, і відеоролики, майстер-класи, особисте спілкування з дитиною. Але все це повинно не перевантажувати дитину і при цьому давати достатньо інформації для виконання практичних робіт.

Щоб зацікавити учнів і спонукати їх до практичної діяльності, важливо їм доносити, для чого це потрібно робити. Керівники гуртків закладу освіти завжди працюють у ритмі часу, розповідають про пори року, свята та події. Кожен виріб має свій задум як за зовнішнім виглядом, так і за змістовим навантаженням. Поєднувати глибоку ідейність із захопливою формою - таким є головне завдання керівника гуртка, що рекомендує ту чи іншу тему виробу. У дитячих виробках ця ідейність може виражатися примітивно, але така примітивність найбільш близька дітям, зрозуміла, дає поле для творчості, самостійності, і головне - дає змогу мотивувати дітей з ООП брати участь у виставках та конкурсах, де учні закладу освіти посідають призові місця.

Першочергове завдання педагогів – зрозуміти, що в дистанційному навчанні батьки є партнерами. Тому перед тим, як починати заняття гуртка, треба виділити час на роботу з батьками. Перед кожним навчальним днем у групі в соцмережах, в якій є батьки та педагоги, керівники гуртків пишуть, які

матеріали будуть потрібні на занятті: це можуть бути різноманітні форми паперу або тканини, фарби, кольоровий папір, пластилін, нитки, бісер тощо. Педагогу перед заняттям варто поспілкуватися з батьками, пояснити, як виконувати вправи. Також слід запитати батьків, чи в них є матеріали, які необхідні для повноцінної роботи на занятті гуртка. Необхідно продумати роботу так, щоб батьків зацікавила можливість виконувати завдання у зручний час, обов'язково слід надати можливість дитині поспілкуватися з друзями, а це сприятиме підвищенню інтересу учнів до виконання завдань або участі у конкурсах.

Важливо давати змогу дітям самостійно обирати рівень складності при виготовленні сувенірів та іграшок. Тоді результат роботи буде приносити їм справжнє задоволення. В умовах сьогодення важливо мати змогу направляти свої думки та дії на щось позитивне, приємне, спокійне, красиве. Це збереже психічне здоров'я учнів.

Таким чином, в умовах спеціально організованого освітнього процесу діти з ООП накопичують певний життєвий досвід, що включає елементи художнього та естетичного розвитку. Емоційно-естетичні враження стимулюють дитину творчо підходити до будь-якої діяльності.

Знайомство з виробами народних промислів і ремесл позитивно впливають на формування особистості, допомагають розвивають національну свідомість, ідентичність, почуття громадянина України. Крім того, діти не просто пасивні спостерігачі, а й творці, які перетворюють різні матеріали на вироби, що прикрашають побут, дарують радість близьким, несуть користь у повсякдення.

Досвід педагогів-практиків спеціального закладу освіти є надзвичайно важливим, перспективним, оскільки враховує сучасні підходи до навчання дітей з порушеннями слухової функції з використанням сучасних технологій, що спрямований на розвиток творчих здібностей школярів та формування життєвих компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Воробель Г.М. (2022). Спільнота дітей з порушеннями слуху в Україні: забезпечення права на якісні освітні послуги. SectoralresearchXXI:Characteristicsandfeatures.Volume 3, April 22, 2022.Chicago, USA.Collectionofscientificpapers «SCIENTIA», 52-55. Вилучено з <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/issue/view/22.04.2022/734>.
2. Дичківський І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академ видав. – 2004.
Коломоєць А.О., Луценко Л.М., Романовська О.О., Корочкова Н.П., Біланова О.А. (2022).
3. Педагогам: організація дистанційного навчання в умовах воєнного часу для дітей з порушеннями слуху. Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/news/pedagogam-organizaciya-distancijnogo-navchannya-v-umovah-voennogo-stanu-dlya-ditej-iz-porushennyam-sluhu>.
4. Положення про дистанційну форму здобуття загальної середньої освіти(2020). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-polozhennya-pro-distancijnu-formu-zdobuttya-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.

Лавріненко Лідія Іванівна,
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, корекційної
освіти та менеджменту Чернігівського
обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського
м. Чернігів, Україна

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПОСЛУГИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Залежно від віку дитини дошкільного віку, ступеня складності порушень та з урахуванням її індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності передбачається від двох до восьми психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять на тиждень відповідно до рекомендованого рівня підтримки, зазначеного у висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини.

Години, передбачені для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (допомоги), не враховуються під час визначення гранично допустимого навчального навантаження на дитину з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти.

Тривалість психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять визначається відповідно до віку дітей та виду діяльності за освітніми напрямками.

Психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги можуть надаватися як індивідуально, так і в групі наповнюваністю двоє- шестеро дітей з урахуванням однорідності порушень та індивідуальних особливостей.

У період воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану (особливого періоду) психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги (допомога) надаються дітям з особливими освітніми потребами (за умови дотримання безпеки учасників освітнього процесу) фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічними працівниками закладу освіти, зокрема з числа тих, що вимушені були змінити своє місце проживання (перебування) та/або місце роботи внаслідок збройної агресії Російської Федерації [2].

В індивідуальній програмі розвитку дитини фіксується розклад занять з відповідними фахівцями (вчителем-дефектологом, практичним психологом та іншими спеціалістами), вказується кількість і тривалість таких занять з дитиною.

При складанні індивідуальної програми розвитку необхідно проаналізувати, які адаптації та модифікації слід розробити для облаштування середовища, застосування належних методів, матеріалів, іграшок, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

Модифікація трансформує характер подачі матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання. Наприклад, скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини, корекція завдань, визначення змісту, який необхідно засвоїти.

Адаптація змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій:

- пристосування середовища (збільшення інтенсивності освітлення в групових кімнатах, де є діти з порушеннями зору;
- зменшення рівня шуму в групі, де навчається слабочуюча дитина, забезпечення її слуховим апаратом);
- адаптація матеріалів (адаптація дидактичних посібників, ігрових, наочних та інших матеріалів тощо) [1, с.55 – 59].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 29 липня 2015 р. № 531 для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу та організації корекційно-розвиткової роботи в інклюзивній групі штатним розписом закладу дошкільної освіти передбачається одна ставка асистента вихователя на одну інклюзивну групу.

За письмовою заявою батьків, або осіб, які їх замінюють, адміністрація дошкільного навчального закладу може надати дозвіл щодо участі в освітньому процесі (за відсутності асистента вихователя дошкільного навчального закладу) асистента дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, волонтерів, фізичний та психічний стан здоров'я яких дозволяє здійснювати зазначену функцію на громадських засадах або за рахунок коштів громадських організацій та інших джерел, не заборонених законодавством. Крім того, батьки або особи, які їх замінюють, можуть самостійно виконувати функцію асистента дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, або визначати особу, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє здійснювати зазначену функцію на волонтерських засадах.

Список літературних джерел

1. Лаврінченко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): навч.-метод. Посібник. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти» К. 2022.

Лапін Андрій Володимирович,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях одним із напрямів модернізації освіти можна визначити поглиблення вивчення змісту та спрямування формування фахових компетентностей у підготовці майбутніх і діючих педагогічних працівників до роботи зі здобувачами освіти з ООП.

Трансформації, які відбувалися в системі освіти останні 20 років сформували потребу окреслення характеристик інструментарію оцінювання для визначення готовності педагогічних працівників до здійснення професійної діяльності у період воєнного стану, з метою підвищення рівня їх професійної підготовки до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Адже розвиток інклюзивного навчання в умовах сьогодення, а саме у період війни, закономірно тягне за собою підвищення вимог до діяльності педагогічних працівників, розширення їх функціональних обов'язків, зміни професійно значимих та особистісних характеристик.

Сучасними вченими (А. Колупаєва, Н. Софій, О. Таранченко та ін.) проведено низку досліджень, у яких розглядаються питання готовності педагогічних працівників працювати зі здобувачами освіти з ООП в умовах воєнного стану. Дослідники розкривають сутність поетапного процесу формування готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Спираючись на положення компетентнісного підходу вони орієнтують особливості підготовки фахівців до професійної діяльності в інклюзивному закладі освіти та доводять вплив ступеня готовності педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії на

успішність освіти дітей з ООП.

Зарубіжними дослідниками (С. Forlin, D. Chambers, J.-R.Kim та ін.) розроблено низку інноваційних моделей підготовки викладачів у вишах: практико-орієнтована модель, що включає досвід роботи в інклюзії, модель включення до програми підготовки дисциплін, що дозволяють ознайомитися з усім спектром методів та технологій навчання та підтримки осіб, які мають ООП, модель роботи з батьками дітей з ООП як складова практичної підготовки та ін.

Отримані результати дослідження наукових розвідок дають можливість говорити про те, що провідними критеріями готовності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах інклюзії у період воєнного стану є:

мотиваційний – сукупність стійких мотивів до такої роботи, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-виховної діяльності;

освітній – система загальнопедагогічних та спеціальних знань і уявлень, розуміння сутності інвалідності та знання особливостей побудови освітнього процесу, в якому вони беруть участь;

психологічний – стійке системне психологічне утворення, що включає емоційне прийняття усіх дітей, ціннісні орієнтації, готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю, опанування психологічних методик;

творчий – поєднує особистісні якості педагогічного працівника та творчу активність, які дають змогу продукувати нові практичні та теоретичні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з ООП на основі їх спроможностей.

Практичний – складається зі способів і прийомів реалізації професійних психолого-педагогічних знань у роботі зі здобувачами освіти з ООП і передбачає формування в педагогічних працівників відповідних професійних компетенцій.

Метою даної статті є характеристика освітнього компонента, що реалізує

пізнавально-гносеологічну функцію. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності матиме цінність лише тоді, коли воно засноване на наявності чітких, компетентних уявлень як про професію в цілому, так і про окремі дисципліни навчальної програми, а також способи оволодіння ними.

Проводячи аналіз змісту фахової підготовки педагогічних працівників звернімо увагу на ті моменти теоретичної підготовки педагогічного працівника, які мають безпосереднє відношення до освітнього компонента професійної діяльності. До нього ми відносимо знання про сутність людини та її психологію, закони вікового розвитку дитини та ін. Це передбачає відповідні знання про психологічні особливості дитини, її інтереси, схильності, пізнавальну діяльність та шляхи активізації всіх її психофізичних сфер шляхом застосування методів викладання. Однак вищевикладені знання повинні дозволити педагогічному працівнику зрозуміти, що засвоєння навчального матеріалу не може досягатися ціною здоров'я дитини, рівень вимог до її розумової діяльності має відповідати віковим та психофізичним особливостям здобувача освіти.

Отже, сучасний педагогічний працівник інклюзивного закладу не може бути просто споживачем науково-теоретичних знань, бо справжня професійна компетентність – це не сума необхідних знань, а передусім сформованість специфічного стилю мислення на основі якого за допомогою наявного практичного досвіду, він створює власну, індивідуальну систему практичних дій спрямованих на проектування освітнього контенту.

Особливої уваги на нашу думку потребує процес формування освітньої компетентності педагогічних працівників щодо реалізації корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання в освітньому процесі здобувачів освіти з ООП, що включає ознайомлення із комплексною роботою різноманітних фахівців, діяльність яких зорієнтована на сприяння їх розвитку і соціалізації, послаблення або подолання наявних психофізичних порушень з метою максимально можливого розвитку та підготовки до самостійного життя.

Тому критеріями освітнього компонента були обрані: компетентна

готовність, навички педагогічної рефлексії, наявність уявлень про ООП, наявність знань про освітні ресурси, наявність знань про принципи та структуру освітнього контенту.

Автори пропонують майбутнім педагогам у ході освоєння програми підготовки використати можливості взаємодії з людьми з ООП.

Дослідження впливу ставлення педагогічних працівників до інклюзії на успішну взаємодію з особами з ООП дозволило виділити чинники, що впливають на формування їх ставлення до інклюзії: додаткову освіту, практичний досвід взаємодії. Тобто, вони мають проходити курси з інклюзивного навчання до початку роботи в інклюзії на основі освітніх програм підготовки педагогічних працівників, які є компіляцією програм педагогічної освіти та програм підготовки спеціальних педагогів. Адже, як свідчить практика, саме комбінований тип програм дозволяє формувати готовність до реалізації інклюзії в освіті.

Таким чином, освітній компонент готовності педагогічних працівників до реалізації компетентностей в умовах інклюзії передбачає: поглиблене пізнання у процесі осмислення змісту філософії інклюзії та алгоритмів взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу; посилення довготривалої пам'яті з метою збереження знань, умінь і навичок, змісту компетентностей що пов'язані з об'єктом і предметом функціонування педагогічного працівника; довірливої та після довірливої уваги що передбачає свідоме зосередженні на змісті, цінностях та трансформаціях реалізації компетентностей, як стійкого утворення; посилення та підвищення інтенсивності емоцій і почуттів у ході підготовки до реалізації фахових компетентностей в умовах інклюзивного навчання; формування сталого інтересу, інтелектуальних та вольових процесів, що спонукають їх до розвитку свідомого відношення до реалізації компетентностей в інклюзивному освітньому просторі; прогностичне розуміння потреб інклюзивного навчання дітей з ООП у воєнний та повоєнний час.

Матеріали статті становлять практичну цінність для проектування

програм підготовки педагогічних кадрів на рівні вищої та додаткової професійної освіти. Адже врахування освітнього компонента формування даної готовності має практичну обумовленість, що пов'язано з розробкою освітніх програм підготовки педагогічних працівників.

Список літератури:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М., 2024. Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації працівників інклюзивно-ресурсних центрів. А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко, К.: Особлива дитина : навчання і виховання, 2019, № 1. Том 115 № 3. – стор. 18 – 27
2. Софій Н.З., Найда Ю.М. «Педагогіка: Інклюзивна освіта» [Навчально-методичні матеріали] К.: 2022 <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41372/>
3. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 39. № P. 17-32. DOI:10.1080/1359866X.2010.540850
4. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. № 3. P. 355-377. DOI:10.1080/13603110903030097

Легкий О.М.

кандидат педагогічних наук
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

Кондратенко С.В.

науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку
Інституту спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Порушення зору створюють значні перешкоди в орієнтуванні у просторі – на території освітнього закладу, будівлі, навчальних, соціально-побутових та рекреаційних приміщеннях, а також у межах навчального середовища.

Необлаштованість *безбар'єрного середовища* у ряді випадків може створювати для дитини з порушенням зору різні небезпеки при її пересуванні

територією освітнього закладу та всередині нього, та під час тих чи інших дій, пов'язаних з життєдіяльністю дитини в освітньому закладі. Тому забезпечення *безбар'єрного освітнього середовища* для дітей та учнів з порушеннями зору починається зі зняття бар'єрів у їх орієнтуванні в приміщенні та пересуванні у навколишньому середовищі освітнього закладу.

Необхідно пам'ятати про те, що для дитини з порушенням зору успішність пересування у просторі та різні види діяльності тісно пов'язані з повнотою її сприйняття навколишнього та освітнього простору, навчальної інформації. Тому *безбар'єрність середовища*, що оточує таку дитину, визначається наявністю в ній достатніх *сенсорних індикаторів*, доступних для сприйняття дитиною з порушенням зору. Можливість орієнтування в мікро- та макро- просторі забезпечує необхідну мобільність дітей цієї категорії.

При обладнанні доступним для дітей з порушеннями зору навколишнього середовища використовують звукові, візуальні та дотикові (тактильні) орієнтири, а також створюють спеціально обладнані робочі (навчальні) місця.

Для забезпечення орієнтування в будівлі та безпечного переміщення школярів з порушеннями зору повинні бути обладнані відповідні ***тактильні орієнтири***:

- ✓ направляючі поручні в коридорах та рельєфні позначення на дверях до навчальних та інших приміщень;
- ✓ схеми приміщень з рельєфним текстом, зображенням або надписами шрифтом Брайля; рельєфні плани на сходових майданчиках та у вестибюлі;
- ✓ тактильне покриття підлоги перед перешкодами та місцями зміни напрямку руху (підйомами, сходами, поворотами коридорів тощо);
- ✓ небезпечні для учнів з глибокими порушеннями зору місця (наприклад, сходи, дерева біля освітнього закладу та ін.) повинні мати огорожі, що забезпечують їх повну безпеку. У туалетах та душових кабінах у спортивній роздягальні вентиля для гарячої та холодної води мають бути різної форми.

Дитина з порушенням зору має бути попереджена про зміну

розташування шкільних меблів у класі та звичного розташування предметів, якими вона користується. Двері та шафи не можна залишати прочиненими. У класі, в якому навчаються діти з порушеннями зору, необхідно передбачити можливість супроводу таких дітей у тих випадках, коли є якісь тимчасові перешкоди на шляху їх пересування або коли навколишнє середовище недостатньо облаштоване під потреби в орієнтуванні.

Також необхідно створити зручне для орієнтації учнів з порушенням зору середовище у шкільній їдальні.

Водночас важливо підтримувати вміння дітей пересуватися та орієнтуватися у класі та школі самостійно. Необхідні тренування та підтримка таких навичок.

Звукові орієнтири. Необхідно використовувати звукові маячки на входах, в будівлі школи, ліфтових кабінах та побутових приміщеннях.

Візуальні орієнтири – використання яскравих кольорових умовних позначень, пофарбованих яскравими кольорами огорожі, вказівники, надписи і підсвічування в затемнених місцях (наприклад, в шафах для книг і посібників, в шафах для одягу та ін.).

Перша і остання сходинки кожного сходового підйому повинні бути пофарбовані в контрастні кольори для візуального попередження дітей зі знизеним зором.

Контрастне маркування (контрастні позначення на дверях, контрастні смуги на сходах та ін.) дозволяє учням з порушенням зору отримувати інформацію про наявність перешкод.

Також необхідно організовувати **спеціальні робочі (навчальні) місця** для школярів із порушенням зору для забезпечення безпеки та комфортності навчальної роботи. Їх облаштування спрямовано на усунення надмірних фізичних, динамічних, статичних, сенсорних, емоційних та інтелектуальних навантажень і повинно унеможлилювати погіршення здоров'я або травматизм учнів з порушенням зору.

Робоче (навчальне) місце має бути забезпечене додатковим

індивідуальним джерелом світла (відповідно до рекомендацій лікаря-офтальмолога). Шкільну парту рекомендується зафіксувати та забезпечити обмежувальними бортиками, що забезпечить стабільність робочої зони (за рекомендацією тифлопедагога).

У приміщенні класу (спеціального кабінету) необхідно передбачити місця для зберігання брайлівських книг, зошитів, індивідуальних тифлотехнічних та оптичних засобів, а також дидактичних матеріалів, виконаних рельєфно-крапковим шрифтом.

Ці та низка інших спеціальних заходів дозволяють учням з порушеннями зору вільно орієнтуватися, пересуватися, навчатися та брати участь у житті освітнього закладу.

Забезпечення для учнів з порушенням зору безбар'єрного освітнього та інформаційного середовища можливе завдяки ряду **спеціальних засобів**, до яких належать такі.

16.Наявність та використання учнями з порушеннями зору наступних *засобів корекції та компенсації пізнавальних можливостей*:

- ✓ оптичні пристосування та тифлоприлади (лупи – ручні, опорні, стаціонарні; окуляри – мікроскопічні, телескопічні, гіперокулярні; монокулярні та біноклярні; проєкційні збільшувачі апарати – епі- та діапроєктори;
- ✓ рельєфно-графічні та друковані (зі збільшеним шрифтом) підручники та навчальні посібники, а також спеціальні підставки для книг;
- ✓ рельєфно-наочні посібники, об'ємні або рельєфні макети та моделі;
- ✓ грифелі та прилади для ручного письма по Брайлю, плоского письма та рельєфного малювання;
- ✓ спеціальні друкарські машинки та ін.

16.Наявність та використання учнями з порушеннями зору наступних *інформаційно-комунікаційних засобів*:

- ✓ скануючий пристрій;
- ✓ персональний мультимедійний комп'ютер (з програмою екранного збільшення та читання);

- ✓ Брайлівський дисплей;
- ✓ принтери для друку тексту у плоскодруківаному вигляді та за

шрифтом Брайля;

- ✓ синтезатор мовлення;
- ✓ бібліотека відповідних комп'ютерних програм;
- ✓ засоби для користування аудіокнигами та ін.

Для вивчення дисциплін гуманітарного циклу потрібна наявність:

✓ аудіокниг, озвучених уроків та аудіопідручників, записаних на цифрові носії;

- ✓ тифлоплеєр з функцією диктофона для відтворення;
- ✓ портативного пристрою для читання.

Крім того, мають бути передбачені:

✓ обладнання приміщень спеціальними шкільними меблями відповідно до вікових та фізичних можливостей учнів;

- ✓ застосування призначених офтальмологом засобів корекції зору;

✓ підвищення норм освітленості в приміщеннях, що дозволяє регулювати природне освітлення.

Для занять фізичною культурою також потрібне спеціалізоване спортивне обладнання:

- ✓ спеціальні тренажери та інвентар;
- ✓ бігові доріжки;
- ✓ велосипеди-тренажери та ін.

Список літературних джерел

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

2. Легкий О.М., Курінна В.Р. (2022) Ігрові технології в дошкільній освіті для дітей з порушеннями зору. Методичні рекомендації. Київ: ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/733979/>

3. Легкий О.М., Курінна В.Р. Кондратенко С.В. (2023) Корекційно-розвивальні технології розвитку дітей з порушеннями зору: навч. Метод. Посіб. Київ: ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736503/>

Ляшенко Валерія Володимирівна

аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

м. Київ, Україна

**ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ
ЩОДО МЕТОДИК РОБОТИ ОСІБ З ООП**

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл регулюється частиною п'ятої статті 50 Закону України «Про освіту», статтею 32 Закону України «Про дошкільну освіту», частиною першою статті 48 Закону України «Про повну загальну середню освіту», Постановою КБУ від 21.09.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», Наказом МОН України від 09.09.2022 № 805 «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників».

Професійне зростання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників є безперервним процесом, який охоплює різноманітні форми навчання. Це включає участь педагогів у тренінгах, конференціях, семінарах, вебінарах, онлайн-курсах та інших заходах. Теми, за якими проходить навчання, стосуються різних аспектів педагогіки. Відмітимо, що відповідно до статті 51 Закону України «Про повну загальну середню освіту» із загальної кількості академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника упродовж п'яти років, не менше 10% обов'язково повинні бути спрямовані на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок роботи із здобувачами освіти з ООП [2]. Ця вимога стосується всіх педагогічних працівників незалежно від їхньої кваліфікації та спеціалізації. Ключовими ж напрямками підвищення кваліфікації педагогічних працівників, діяльність яких є дотичною до освіти здобувачів освіти з ООП, є такі: психолого-фізіологічні особливості учнів різних вікових груп, специфіка роботи із здобувачами освіти за нозологіями, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, специфіка інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки для дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі, тощо, при

цьому актуальним залишається вивчення питань загальної педагогіки в контексті сучасних вимог до змісту освіти загалом. Постає питання, чи є обов'язковою вимога до педагогічних працівників сфери спеціальної освіти стосовно 10% обов'язкових годин підвищення кваліфікації, спрямованих на покращення навичок роботи з дітьми з ООП, або доречно вважати такими, що задовольняють вимогу, всі години підвищення кваліфікації для працівників спеціальної освіти.

Отже, проблема підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл є особливо актуальною, оскільки ці навчальні заклади працюють з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Вчителі в спеціальних школах повинні володіти не лише загальними педагогічними знаннями, але й специфічними навичками, що дозволяють ефективно працювати з учнями з різними формами порушень, такими як інтелектуальні, фізичні або сенсорні порушення. Проте часто існуючі курси підвищення кваліфікації не забезпечують достатньо глибокого вивчення специфічних методик для роботи з дітьми, які мають різні види порушень. Більшість програм для підвищення кваліфікації вчителів розраховані на загальноосвітні школи та не охоплюють специфіку викладання дітям з особливими потребами.

Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні однією із проблем за напрямом освітньої безбар'єрності визначає такі проблеми, що стосуються підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагогів: фінансова недоступність післядипломної та неформальної освіти, недостатній рівень визнання та популяризації неформальної освіти громадського сектору як самостійного освітнього інструменту. До того ж цілий блок охоплює проблему незадоволення потреб учасників освітнього процесу з особливими освітніми потребами, серед яких є визначають недостатній рівень підготовки педагогічних працівників, застарілість методик і підходів до роботи, що не відповідають сучасним викликам [1]. Це підкреслює необхідність збільшення кількості навчальних курсів для спеціальних педагогів, адже так само, як удосконалюються методики роботи з нормотиповими здобувачами

освіти, потребують оновлення, розширення та адаптації до умов сьогодення методики роботи із здобувачами освіти з ООП. Окрім того, наповнюваність курсів має варіюватись залежно від конкретної нозології: особи із порушенням зору потребують інакших підходів, аніж особи із порушенням інтелектуальними порушеннями тощо.

Певною мірою проблема формується ще на рівні закладів вищої освіти. Освітній Омбудсмен України вказує на нестачу у цілому фахівців, які мають необхідні навички для роботи з дітьми з особливими потребами. У цілому. Адже далеко не у всіх педагогічних закладах вищої освіти є факультети та спеціальності, що готують достатню кількість таких фахівців [3]. Згідно із даними сайту ЄДЕБО [1], станом на 2024 рік за освітнім рівнем бакалавр 40 закладів вищої освіти здійснювали набір абітурієнтів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, серед яких 83% висунули пропозиції за спеціалізацією Логопедія, 30% – за спеціалізацією Корекційна психопедагогіка, 8% – за спеціалізацією Ортопедологіка, 3% – за спеціалізацією Сурдопедологіка, 3% – за спеціалізацією Тифлопедологіка, пропозиції за спеціалізацією Олігофренопедологіка були відсутні. За освітнім рівнем магістр 34 заклади вищої освіти здійснювали набір абітурієнтів за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, серед яких 80% висунули пропозиції за спеціалізацією Логопедія, 29% – за спеціалізацією Корекційна психопедагогіка, 3% – за спеціалізацією Ортопедологіка, 3% – за спеціалізацією Сурдопедологіка, 3% – за спеціалізацією Тифлопедологіка, пропозиції за спеціалізацією Олігофренопедологіка були відсутні. Однак освітні програми, що пропонуються закладами вищої освіти, містять більше конкретики, як от «Корекційна психопедагогіка та інклюзивне навчання», «Мовленнєва терапія», «Реабілітаційна педагогіка», «Втручання при аутизмі», «Логопедія та психокорекційний супровід», «Олігофренопедологіка». Це, звичайно, розширює освітній, професійний та науковий потенціал майбутніх працівників спеціальної та інклюзивної освіти, проте не вирішує питання щодо перспектив їхнього подальшого підвищення кваліфікації. Проблема створення не тільки загальних курсів підвищення кваліфікації для

вчителів-дефектологів та вихователів-дефектологів вбачається також у відсутності кадрів, здатних як створити відповідні курси, так і професійно, згідно із усіма вимогами чинного законодавства, надати освітні послуги як суб'єкт підвищення кваліфікації.

Отже, з метою підвищення ефективності освітнього процесу в спеціальній школі, індивідуалізації підходів до навчання здобувачів освіти з різними освітніми потребами та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для кожного з них, неформальна освіта потребує збільшення спеціалізованих програм для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють саме в спеціальних школах, в перспективі важливим є рішення проблеми нестачі кваліфікованих спеціалістів (за нозологіями).

Список літературних джерел

1. Єдина державна електронна базу з питань освіти URL: <https://info.edbo.gov.ua/> (дата звернення: 19.10.2024)
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 17.10.2024)
3. Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв'язання. URL: <https://eo.gov.ua/problems-inkliuzivno-resursnykh-tsentriv-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/> (дата звернення: 19.10.2024)
4. Розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#n10> (дата звернення: 19.10.2024)

Мартинюк Зоряна Степанівна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
відділу логопедії ІСПП імені Миколи
Ярмаченка НАПН України м. Київ

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ

У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Важливим викликом сьогодення для освітньої галузі є удосконалення шкільної мовної освіти. Невід'ємним складником писемного мовлення є орфографічні знання, уміння та навички. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває формування правописної грамотності – засвоєння учнями

з особливими мовленнєвими потребами, знань основних правил з орфографії та уміння застосовувати їх на письмі. Сучасна методика навчання орфографії пропонує активні методи і прийоми, які сприяють кращому засвоєнню матеріалу, однак процес вироблення вмінь і навичок опанування грамотним письмом все ще залишається актуальним. Нами було розроблено розділ подолання труднощів опанування правил правопису до програми «Корекція мовлення».

Труднощі, які виникають під час опанування правописом називають дизорфографією. У спеціальній літературі дизорфографія це специфічний розлад мовних здібностей школярів з особливими мовленнєвими потребами, що характеризується наявністю різних типів дизорфографічних помилок, які мають тенденцію до стійкого прояву і не мають тенденції до зменшення їх кількості відповідно до кінця навчального року значно зростає. Прикладом дизорфографічних помилок є невірне написання:

- ненаголошених голосних в корені слова: *виликий, тремати, тревога*;
- буквосполчення «йо,ьо» в словах;
- префіксів «роз — без, з (с) при — пре» *роседнан, беззахисний, ссохнувся, привеликий, преїшов*;
- слів із дзвінками та глухими приголосними;
- суфіксів «ськ, зьк» *запоріжський, заморзький*;
- подовження м'яких приголосних: *митю, життя, проміння*;
- відсутність апострофів після префіксів: *роседнаний, зявилися, підїхали, зїв*;
- м'яких приголосних буквами *я, ю, є, і, ь* на письмі;
- великої літери у власних назвах та на початку речення: *арабська республіка єгипет, князівство монако, париж, прага*.

Також присутні граматичні помилки, які пов'язані з неправильним вибором словотворчих морфем, а саме: родових, числових, і відмінкових закінчень;

- аграматизм на письмі, порушення узгодження й керування у

словосполученнях: *скрізь лежать глибокий сніг*;

— помилки в написанні префіксів та прийменників;

— написання префіксів окремо від слова, а прийменника зі словом: *Улісі за хищає*;

— морфемний аграматизм, заміна префіксів та суфіксів: *ведмедів хвіст*;

— окреме написання частин слова: *і дуть, по чалася*;

— зміщення меж слів: *там вони спатимуть до весни*.

Дизорфографічні помилки обумовлені недостатньою сформованістю складових орфографічної навички, а саме: орфографічної пильності, орфографічного контролю та невмінням виконувати орфографічні дії. Ланцюжок порушень при дизорфографії починається з труднощів у виділенні загального значення і звучання, характерного для однієї морфеми, в різних словах, невміння знаходити зв'язок із значенням морфеми і її позначенням, невміння комбінувати морфеми за правилами в процесі словотворення. Найвизначнішими є труднощі при встановленні парадигматичних рядів словозміни й словотворення. Значні труднощі при визначенні морфемної структури слова на практичному рівні й пізніше на рівні мовленнєвої діяльності. Проблемним є засвоєння цілої низки лінгвістичних понять: склад, слово, речення, суфікс, префікс та ін., виділення з потоку мовлення лінгвістичних одиниць та їх свідоме співвіднесення із цими поняттями, диференціювання граматичних форм, відбувається неправильний вибір із парадигматичного ряду граматичного значення слова, що призводить до виникнення цілої низки труднощів до появи дизорфографічних помилок [14, 5].

Сформованість орфографічної навички передбачає виконання низки орфографічних дій, у структурі якої лежать уміння: помітити орфограму, визначити її тип, актуалізувати правило написання, вміння виконувати алгоритм згідно з орфографічним правилом і насамкінець, записати і перевірити правильність написаної орфограми.

У реалізації першої структурної складової орфографічної навички є:

- помітити орфограму, де важливу роль відіграє орфографічна пильність,

яка є складним психологічним утворенням, що формується на достатньому рівні розвитку всіх мовних і мовленнєвих систем;

- у другому структурному компоненті визначити тип орфограми на ключове місце виходить рівень сформованості орфографічної пильності і морфологічного аналізу (уміння визначати морфеми у слові);

- на етапі актуалізації відповідного правила вирішального значення набувають теоретичні знання. Застосування правила потребує від учня не тільки володіння безпосередньо теоретичними знаннями, а й сформованості навчально-практичної діяльності в ході оволодіння орфографічними вміннями, як основою навчання;

- записати орфограму на провідне місце останньої структурної складової орфографічної навички посідає самоконтроль (попереднього, поточного та опосередкованого) на довільному та мимовільному рівнях. Відбувається порівняння написаного результату з еталонним і прийняття кінцевого рішення а саме правильне написання слова [1, 3].

Низка досліджень підтверджують про значний ріст дітей з особливими мовленнєвими потребами, що мають дизорфографічні помилки, тому важливо якнайшвидше діагностувати та розпочати корекційний процес.

Розділ подолання труднощів опанування правил правопису до програми складається із трьох етапів. На першому етапі йдеться про визначення труднощів, де вчитель-логопед у першу половину вересня обстежує учнів з особливими мовленнєвими потребами. Діагностика писемної продукції школярів, включає різного роду диктанти (словниковий, текстовий, самодиктант), списування, творчі роби (письмовий переказ та твір).

На основі проведеного обстеження вчитель-логопед розробляє на кожного окремого учня план корекційної роботи за етапами. Зміст корекційно – розвиткової роботи на підготовчому етапі складається із формування фонематичного рівня, що включає: формування уваги до звукового оформлення мовлення шляхом порівняння звучання та значення слова; розвиток уваги до формальних одиниць мови, закріплення контролю за звуковим оформленням

мовлення; формування фонемних парадигм (орфографічної пильності). Наступним є розвиток психічних функцій та операцій, які беруть участь у процесі письма а саме: розвиток стійкості та концентрації зорової уваги, зорової пам'яті, зорового контролю на графемному матеріалі, формування слухового сприймання, слухової уваги, пам'яті, слухового контролю за правильністю власних та інших висловлювань. Розвиток просторового орієнтування, тимчасових уявлень, різних видів мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація).

Основний етап робота включає формування: морфологічного рівня, лексико-граматичного рівня, та структуру орфографічної навички на матеріалі орфографічних правил.

Виконання різних типів письмових завдань відповідно до навчальної програми з української мови неодмінно створює умови, в яких молодшому школяру з особливими мовленнєвими потребами, доводиться добирати різні стратегії та складати вірний алгоритм для прийняття рішень у розв'язанні орфографічної задачі, у тому числі спираючись на складові орфографічної навички, використовуючи орфографічні знання та здійснювати самоконтроль над написанням певної орфограми.

Корекційно-розвиткова робота передбачає завдання, що дібрані за принципом поступового ускладнення від знання правил та уміння розв'язати будь яку орфографічну задачу в різних видах письмових робіт. Продемонстрована поетапність роботи дає змогу організувати навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини, враховуючи поточний стан усного мовлення та орфографічного письма [2, 4].

Корекційно-розвиткова робота за визначеними розділами забезпечує виправлення та розвиток в учнів порушених складових мовленнєвої діяльності, які зумовлюють, як засвоєння мовних знань, так і використання їх з метою комунікації, а також упередження можливих труднощів у навчанні, пов'язаних із проявами чи впливами порушення усного мовлення. Робота за напрямками, представленими у розділах, може варіюватися вчителем-логопедом довільно та

проводитися за потреби в межах одного заняття. Від творчого підходу логопеда до планування і проведення занять залежить ефективність розвитку мовлення та комунікативної компетентності молодших школярів.

Контрольно-підсумковий етап учитель-логопед проводить у другу половину травня. На зазначеному етапі здійснюється перевірка рівня сформованості грамотного письма в учнів з особливими мовленнєвими потребами шляхом проведення різних видів контрольних робіт, диктантів із граматичними та тестовими завданнями [1, 3].

Література

1. Мартинюк З.С. Сучасні підходи до розробки розділу навчально-методичного посібника «Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики й подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. Наук.* 2018. Вип. 14. С 76-85.
2. Мартинюк, З. С. Сучасні підходи до розробки психолінгвістичного інструментарію щодо корекції дизорфографічних порушень письма в учнів молодшої ланки навчання з тяжкими порушеннями мовлення. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика.* 2019. № 1. С 56-62.
3. Мартинюк З.С. Моделювання орфографічної компетентності у школярів молодшої ланки навчання з особливими мовленнєвими потребами. *Monograph Publishing House of University of Technology, Katowice.* 2021. ф 44. С 482-488
4. Мартинюк З.С., Трофименко Л.І., Грибань Г.В. Українська мова: підруч. Для 4 класу. Спец. Закл. Заг. Середньої освіти (F 80) та учнів із F 81, R 48 – К.: Либідь, 2018. 192 с.
5. Мартинюк З.С. Психолінгвопедагогічна модель як основний інструментарій щодо діагностики дизорфографічних помилок в учнів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. Наук. праць.* 2020. Вип. 16. С. 259-274.

Матвєєва Олена Володимирівна,
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ДІЯЛЬНІСТЬ БАТЬКІВ ЩОДО ПІДТРИМКИ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Згідно з визначенням ВООЗ, ментальне здоров'я – це стан щастя та добробуту, в якому людина реалізує свої творчі здібності, може протистояти життєвим стресам, продуктивно працювати та робити внесок у суспільне життя. Це означає, що ментальне здоров'я об'єднує здоровий дух та психіку людини із соціальним складником. Воно є важливим для втілення бажань, реалізації цілей, доброго фізичного самопочуття [3].

Ментальне здоров'я дітей з особливими освітніми потребами є однією з найважливіших складових їхнього життя. Створення сприятливого психологічного середовища та підтримка емоційної рівноваги є основою для розвитку особистості дитини, її соціальної адаптації та успішного навчання.

Дітям з особливими потребами можуть знадобитися підтримка та заохочення до встановлення дружніх стосунків. Взаємодіючи з іншими людьми, діти вчаться вирішувати свої власні конфлікти, розуміти суспільні рамки, здобувати повагу інших та розвивати чуттєвість до унікальних потреб оточуючих. А для цього батькам необхідно: обговорювати елементи дружби – повагу, довіру, задоволення, прийняття; заохочувати дітей запрошувати їх друзів до себе додому; запросити друга дитини на якусь сімейну подію; запропонувати групи, команди чи організації, до яких може приєднатися дитина – часто дружба виникає в організаціях, де в дітей є спільні інтереси; заохочувати дитину ставити питання та демонструвати інтерес щодо оточуючих.

Стресові ситуації порушують базове почуття безпеки. І аби дитина могла вистояти фізично та ментально, важливо відновити це почуття, повернути дитині контроль бодай над якимись сферами її життя. Фізична безпека – це

перший крок до повернення психологічного комфорту. У пригоді також стануть методи психологічної підтримки. Нами визначено певні рекомендації для батьків щодо підтримки ментального здоров'я дитини з особливими потребами в кризових ситуаціях.

Вибудуйте та підтримуйте розпорядок дня. Буденні рутини – навчання, спілкування з однолітками, фізичні вправи тощо – роблять життя надійним і передбачуваним. Звісно, не всі звичні рутини реально зберегти в кризовій ситуації. Але деякі елементи життя можна відновити. Наприклад, це можуть бути сумісні сніданки/вечері, сталий режим сну тощо.

Дайте дитині відчуття контролю. У стані кризи діти часто втрачають відчуття контролю й дуже страждають через це. Дозвольте дитині ухвалювати певні рішення відповідно до її віку: вечірнє дозвілля, меню обіду або в якому одязі піти завтра до школи. Створюйте власні ритуали й традиції. Для дітей з особливими потребами рутини та усталений розпорядок дня мають критичне значення. Відновлення занять із розвитку та корекції суттєво покращить стан малюка. Заразом щоденні виклики війни чи евакуації потребують від батьків нестандартних рішень.

Мабуть, усі українські батьки сьогодні замислюються, як усе те, що бачить, чує, переживає їхня дитина, відіб'ється на її подальшому житті. З одного боку, стрес може бути дійсно руйнівним. У нещодавній публікації *European Child and Adolescent Psychiatry* [1] йдеться про серйозний вплив кризових ситуацій на дітей: підвищення ризику розвитку ПТСР (постравматичний стресовий розлад), депресії, тривожних станів, широкі наслідки для здоров'я в цілому.

За результатами світових досліджень [2] можна з упевненістю сказати: далеко не всі діти в кризових ситуаціях матимуть ознаки значного стресу чи ПТСР. Орієнтовно 7 з 10 дітей впораються зі стресом самотужки. Опірність дітей часто значно вища, ніж може здаватися. Тому не поспішайте з висновками, мовляв, дитину «поламала» війна. На стресостійкість, а відтак фізичне та ментальне здоров'я дитини впливає низка факторів. Частина з них

зовнішні: інтенсивність та тривалість травмувальної події, можливість відновлювати свій ресурс (сон, їжа, відпочинок, гра), психосоціальне оточення, вміння дорослих підтримати тощо. Також є внутрішні чинники: особливості характеру дитини, сформовані психологічні стратегії протидії стресу, стан психічного здоров'я до травматичної ситуації та інші. На деякі з цих факторів батьки вплинути не можуть, та багато що в їхніх силах.

Спілкування потрібне кожному. Щоб дитина не почала ізолюватися, з нею треба говорити про речі, які стосуються її життя: про прогулянки, книги, фільми, ігри. Попросити навчити дорослих чогось, що в неї добре виходить. Це допоможе їй відчувати, що вам важливі її інтереси.

Особливо зараз для дитини важлива емоційна близькість із батьками. Щоб зберігати її та зміцнювати, потрібно обіймати дитину, говорити, що ви її любите, хвалити її (за сміливість, за витримку, за вміння, які демонструє дитина), грати з нею, смішити, розділяти з нею емоції. Важливо пам'ятати, що діти, які пережили травматичний досвід, не завжди люблять обійматися й можуть уникати тілесних контактів. Тому слід запитувати дитину, чи можна її пригорнути.

Щоб мати ресурс і можливості допомогти дитині, батькам варто пам'ятати про власні сили, стійкість та піклуватися про себе. Важливо батькам теж дотримуватися правильного режиму харчування та сну, просити про допомогу, спілкуватись з важливими для вас людьми, розповідати про свої емоції та переживання, телефонувати рідним, дозволити собі думати про майбутнє, але водночас акцентувати увагу дітей на приємних спогадах через спільний перегляд родинних світлин, де разом з дитиною батьки покращують свій емоційний стан. Потрібно, за будь-яких обставин, планувати повторення пережитого позитивного досвіду.

Список літератури:

1. European Child and Adolescent Psychiatry. Volume 33, Issue 9. 3299 p.
2. Fernando C., Ferrari M. Handbook of Resilience in Children of War. New York, Heidelberg, Dordrecht, London: Springer. 2013.
3. Що таке ментальне здоров'я та як про нього дбати? URL: <https://smu.dsp.gov.ua/news/shcho-take-mentalne-zdorov-ia-ta-iaak-pro-noho-dbaty/>

Мірошник Олена Вячеславівна,
директор Комунального закладу «Харківська спеціальна школа №5»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

**ДОСВІД РОБОТИ КОМУНАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
«ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА № 5» ХАРКІВСЬКОЇ
ОБЛАСНОЇ РАДИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

Дуже важливим є питання об'єднання зусиль науковців та педагогів-практиків щодо організації навчання, виховання, розвитку творчих здібностей, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в цілому і зокрема з порушенням слуху. В ході таких заходів, як Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки та психології багато науковців і практиків мають змогу поділитися своїми досвідом, досягненнями та очікуваннями, які стоять сьогодні перед освітою дітей з ООП в цілому. Водночас, зараз спостерігається жаклива тенденція, коли напрацьовані методи та форми навчання, адаптивні програми та підручники, які забезпечували наступність у здобутті освіти стали раптом зайвими і «застарілими» у гонитві за калькуванням деяких тенденцій освіти окремих країн. Сучасні політичні тенденції в державі призводять до руйнування освіти в цілому, спеціальної зокрема. Реформування системи спеціальної освіти: процеси деінституалізації, перехід до повальної інклюзивної форми навчання показали поверхневність у підходах, недолугість у продумуванні деталей.

Нажаль, непрофесійність управлінців місцевих органів влади лише посилюють кризу в освіті. Відсутність кадрів, міжвідомчих зв'язків, наступності у роботі закладів підпорядкування різних міністерств і відомств, апробованих методик, продуманої системи надання послуг – це неповний перелік викликів, яких доводиться долати практикам на місцях. Натомість, ми потребуємо оновлених програм, сучасних підручників, вдосконалених методик, технологій з урахуванням положень Нової української школи на кожному уроці, кожному виховному занятті.

З 24 лютого 2022 року життя українців змінилось безповоротно. Ворог

щодня руйнує не лише будинки, лікарні, школи, мости, зтирає з обличчя землі населені пункти. Він щохвилини руйнує майбутнє наших дітей, бо ізолював дітей від суспільства, забрав у них можливість вчитися, розвиватися, спокійно спілкуватися, комунікувати, грати з друзями, однолітками. Ворог вбиває не лише військових і цивільних, він вбиває майбутнє тих дітей, що залишилися вдома, сподіваючись, що їх не зачепить, тих, що ховаються від вибухів у підвалах і бомбосховищах, і тих, хто поїхав з дому в пошуках безпечного місця. Школи зруйновано вщент, населені пункти перебувають під постійними обстрілами, сотні тисяч дітей не можуть бути впевнені в завтрашньому ранку, тож про освіту навіть не думають. Наш заклад також постраждав від російської агресії, 15 березня 2023 року російською федерацією по території закладу освіти нанесено удар ворожою ракетою, в наслідок чого частково зруйновано будівлю двох блоків з усім наявним майном. Частина будівлі цих блоків є непридатною для використання за цільовим призначенням.

Зрештою і ті діти, що перебувають у відносно безпечних регіонах України чи ті, які вихали за кордон, мають проблеми із відновленням звичного навчання. Проблемою також є психологічний стан дітей, педагогів і недостатня готовність до таких обставин із боку всіх задіяних сторін. Люди в першу чергу рятують свої життя, а потреба в якісній освіті відходить на другий план. Україна знаходиться в стані війни десять років, а в гарячій її стадії майже 1000 днів. Як би прикро та боляче не було це визнавати, ми адаптувалися до навчання в умовах війни. Здійснення освітнього процесу стало власним фронтом і важливою місію для кожного освітянина і тут українські освітяни знаходять власні шляхи подолання цієї глобальної проблеми, такі шляхи, яких ніде у світі не існує. В жодному куточку світу, де велися або ведуться військові дії не існує метрошколи, а в Харкові вона успішно працює, майже жодна країна світу, в якій є збройні конфлікти не навчає дітей у дистанційному форматі. Найчастіше під час війн у світі, освіта стає на паузу до завершення конфлікту, у кращому випадку має індивідуальний характер. Наші ж освітяни продовжують навчати, виховувати, розвивати творчі здібності, підтримувати дітей

психологічно. Крім навчальних занять, саме знаходження дітей у колі друзів та однолітків і навіть віртуальне спілкування дає їм розуміння того, що в їхньому житті залишилося місце чомусь сталому та звичному. Улюблений педагог поруч, так само посміхається чи хмурить брови, хай навіть з екрану, а значить дитина може продовжувати рух уперед. З 9 березня 2022 року у Харківському регіоні освітній процес здебільшого здійснюється з використанням технологій дистанційного навчання, що є найоптимальнішою і безпечною формою організації освітнього процесу в умовах постійних обстрілів, коли з моменту вильоту ракети вибух відбувається протягом 1-2 хвилин, а буває і скоріше.

Сьогодні маю бажання поділитися досвідом роботи і трошечки розповісти про наш заклад спеціальної освіти і про досвід роботи нашого закладу. Я поділюся загальною інформацією про роботу закладу, а наші педагоги розкриють більш детально свій практичний досвід роботи.

У Комунальному закладі «Харківська спеціальна школа № 5» Харківської обласної ради, навчаються й виховуються незвичайні діти – майже 150 дітей з різними ступенями порушення слуху та мовлення. За час військового стану мережа класів та здобувачів освіти майже не змінилася. Зменшилася лише кількість дошкільних груп. На початку війни у закладі функціонувало 6 дошкільних груп, а станом на 01.09.2024 залишилося 4 групи.

126 років тому, 28 листопада 1896 р., у Харкові з ініціативи священика Василя Ветухова при Пантелеймонівській церкві було відкрито благодійне училище для глухонімих дітей. Всю історію існування заклад неодноразово включався до експериментальної роботи. І це не дивно, оскільки навчання глухої дитини пов'язано з певними труднощами та має свою специфіку, тому організувати якісне навчання в звичайній школі надзвичайно складно.

Сьогодні для компенсації та корекції порушень слуху в закладі освіти ведеться активна робота з розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови. Школа обладнана якісною сучасною звукопідсилюючою апаратурою як колективного, так і індивідуального користування, комп'ютерами зі спеціальними навчально-корекційними

програмами та слухомовними тренажерами, що дає змогу нечуючій дитині говорити та відчувати світ звуків.

У 1995 році – школа стала експериментальним майданчиком Інституту дефектології АПН України за темою ГОновлення змісту навчання, виховання і трудової підготовки учнів на основі відродження народних ремесел та традицій, використання засобів індивідуальної корекції. Розпочатий у 1995 році експеримент виявився надзвичайно результативним.

Плануючи освітній процес, педагоги закладу приділяють увагу пошуку найбільш ефективних напрямів соціальної адаптації дітей з порушеннями слуху в суспільстві через упровадження інтерактивних методів та ІКТ, що дають можливість підвищити якість освітнього процесу, специфікою якого є подолання наслідків глухоти шляхом розвитку залишкової слухової функції, навчання мови як засобу спілкування, використання різних форм мови (дактильної, усної, писемної та жесто-мімічної), розвиток логічного мислення, слухового сприймання та формування мовлення.

У закладі освіти створено всі умови для повноцінного різнобічного розвитку особистості, збереження та зміцнення здоров'я дітей. Наслідком щоденної кропіткої роботи усіх фахівців закладу є те, що вихованці стають переможцями міжнародних конкурсів і фестивалів, чемпіонами світу та Європи у спортивних змаганнях, переможцями Дефлімпійських ігор. На базі закладу спеціальної освіти створені інклюзивні клуби за інтересами, результатом експерименту вперше стало започаткування українського дефлімпійського руху з гольфу – «Гольф Глухих».

На базі закладу функціонують 4 дошкільні груп для дітей з порушеннями слуху та тяжкими порушеннями мовлення. Заклад освіти бере участь у Міжнародному проекті «Сприяння освіті» за програмою розвитку дитини від 2 до 6 років «Безмежний світ гри з ЛЕГО» та «Шість цеглинок» у рамках меморандуму про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та благодійним фондом «ЛЕГО 27 ФАУНДЕЙШОН Данія».

Для всебічного розвитку та для організації профільного навчання глухих

дітей більш ніж 25 років поспіль у закладі освіти функціонують і розвиваються 7 творчих майстерень. Колективи гуртків «Петриківський розпис», «Ткацтво», «Художня кераміка», «Писанкарство» і художня модельно-хореографічна студія отримали від Міністерства освіти і науки України почесні звання «Зразковий художній колектив», у закладі працює шкільна медіа-лабораторія, з особливим контентом для осіб з порушенням слуху. Тривалий час учні опановують народні ремесла. У майстернях діти опановують професійні компетенції швачки, дизайнеру одягу, ткача, художника-оформлювача, гончара, писанкаря, моделі, оператора, монтажника відеоматеріалу тощо, що надає можливості в подальшому виборі професії та працевлаштування.

У вихованців під керівництвом педагогів розкриваються здібності до самовираження засобами візуального мистецтва, формуватися художньо-практичні компетентності, діти використовують набутий досвід у самостійній творчій роботі.

Провідна роль у реалізації визначених завдань належить учителю, який має працювати на рівні сучасних вимог, постійно удосконалюватись, розвиватись, збагачувати свою професійну компетентність, інноваційну культуру. На сучасному етапі активно впроваджуються в роботу інформаційно-комунікаційні технології, STEM-технології, проектну діяльність, ЛЕГО-конструювання, що відповідає сучасним тенденціям в освіті дітей з особливими потребами.

У закладі освіти застосовується білінгвальне навчання. Викладання предметів здійснюється рідною мовою та українською жестовою мовою також вивчається англійська мова та американська жестова мова ASL. Завдяки цьому здобувачі освіти не відчувають дискомфорту та в повній мірі реалізується принцип доступності.

Академік М. Ярмаченко, який все своє життя присвятив розвитку та становленню спеціальної освіти (сурдопедагогіки), у своїх наукових працях зазначав: «Що спеціально організований навчально-виховний процес, який пройшов складний та довготривалий шлях становлення, видозміни і розвитку є

головним фактором не лише в компенсації глухоти, але й в соціалізації та інтеграції». Тому надавати якісні освітні послуги, які призведуть до успішної соціалізації та інтеграції дітей з порушенням слуху можуть лише кваліфіковані спеціалісти, які обізнані з фізіологією, психологією, внутрішнім світом та культурою глухих дітей та молоді та лише в умовах спеціально організованого освітнього процесу.

Головним пріоритетом Нової української школи є виховання дитини конкурентноспроможної, креативної, з нестандартним мисленням. Здатної, незважаючи на фізіологічні особливості, до повноцінного спілкування та взаємодії з соціумом.

Під час війни школа стає осередком, який дає змогу дітям отримувати не лише знання, але й психологічну підтримку, не втрачати відчуття приналежності до своєї спільноти. Тому надзвичайно важливо гнучко підходити до організації роботи школи та налаштовувати освітній процес так, щоб він був комфортним і нетравматичним для дітей та педагогів. Якою ж має бути дистанційна освіта, коли у регіоні постійно лунає сирена повітряної тривоги? Проблема потребувала негайного вирішення. Педагоги виступили в ролі неймовірного захисту майбутнього дітей, і організували в найкоротший термін доступ до знань і можливість навчатися далі.

При плануванні дистанційного навчання для здобувачів освіти з порушеннями слуху педагоги враховують:

- ступінь прояву порушення, вид та час слухопротезування, рівень розвитку слухового сприймання та мовлення;
- провідний спосіб комунікації / основні засоби спілкування (словесна, жестова мови);
- наявність комплексних / додаткових порушень;
- індивідуальні особливості дитини.

Наш заклад так само, як і усі спеціальні заклади освіти України, веде постійну кропітку роботу щодо створення якісного освітнього середовища, створення належних умов існування для осіб з порушеннями слуху під час

війни. Від цього залежить їх соціалізоване майбутнє. Лише спільними зусиллями школи, батьків і самих учнів ми зможемо зберегти та підтримати освітні навички наших учнів, мотивувати їх до навчання. Наші вчителі задля якомога якіснішого подання навчального матеріалу працюють з такими відомими електронними освітніми ресурсами, як Moodle, Google Classroom, ClassDojo, Classtime, LearningApps.org. Але це дає можливість робити освітній процес гнучкішим, не таким консервативним, дає широке поле для творчості кожного педагога. Використання сучасних Інтернеттехнологій і засобів зв'язку допомагають усім нам долати труднощі і деякі незручності під час навчання осіб з порушеннями слуху в умовах війни.

Не можна не відмітити роль вихователя спеціальної школи в організації дистанційного навчання. Адже організація освітнього процесу у спеціальному закладі у другу половину дня, який наскрізь пронизаний корекційно-розвитковою роботою. Важливий напрямок виховної діяльності полягає у керівній ролі вихователя щодо створення в закладі в другу половину дня відповідного словесно-жестового середовища, яке конче потрібно для формування навичок розмовно-побутової лексики. Однією із результативних форм роботи вихователя з учнями є підготовка та проведення позакласних занять навчального характеру за видами. Такі заняття досить успішно проводяться з дітьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. Збірник наукових праць ЛОГОС, 114-119.

<https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44>

2. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху. С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко. Київ: УТОГ, 2011. 53 с. 2. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. Education: Modern Discourses,

3. Коломоець А.О., Луценко Л.М., Романовська О.О., Корочкова Н.П., Біланова О.А. (2022). Педагогам: організація дистанційного навчання в умовах воєнного часу для дітей з порушеннями слуху. Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/news/pedagogamorganizaciya-distancijnogo-navchannya-v-umovah-voyennogo-stanu-dlya-ditej-izporushennyam-sluhu>

Міськов Геннадій Васильович,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ І СТРАХІВ У ДІТЕЙ

Наше сучасне життя дуже стрімке, тому з його швидкоплинністю та різноманітними ситуаціями, численними випадками трагедій, повсякденним потоком інформації, тривога і страх лягає відбитком на психіку дітей. Максимально убезпечити внутрішній світ дітей від негативних впливів – турбота дорослих, які працюють з дітьми.

Піклуючись про майбутнє наших дітей необхідно вирішувати соціально-психологічні проблеми дитинства, які виникають в умовах сьогодення. Чисельні дослідження зарубіжних (Gottwald & Howland, 1992, J. Woodruff-Borden, O. Leyfer, 2006; White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L., 2009 та ін.), вітчизняних психологів Ю. Александровський, 2014; О. Андрієнко, 2014; О.Бабяк, 2021; О. Камінська, 2020; Н. Карпенко, 2019; А. Ковалевська, 2022; О. Ковальчук, 2018; Г. Кошонко, 2018; І. Кулінцова, 2012; Л. Малинович та ін., 2023; М. Мовчан, 2013; І. Мусіна, 2003; С. Томук, 2015; М. Шевченко, 2000 та ін. констатують що, страхи в дитячому віці зумовлені своєрідними віковими особливостями, пов'язаними незрілістю емоційної сфери розвитку [1-5]. Втім, дитячі страхи, які не забуваються тривалий час та важко переживаються дитиною, свідчать про нервову ослабленість дитини та ін.

Звертаючись до цієї тематики, варто зупинитися на визначенні понять «тривога» і «страх». Термін «тривога» був предметом філософських суджень щодо онтологічного значення «людських істот», на що звертали увагу Гегель, Хайдеггер, К'єркегор, Ніцше як поняття, що включає метушню повсякденного життя, екзистенціальну безпеку, яку людина несе в собі впродовж усього життя від народження до смерті, побоювання до щоденних неприємностей. Відповідно до Хайдеггера, 1993, тривога – це не почуття, якого можна уникнути, а страх – це не форма тривоги, але щось, що можна з нею пов'язати.

3. Фройд детально розробив поняття тривоги і страху у контексті незадоволених емоцій, розділяв тривогу на дві групи: реальну та невротичну.

У психологічних дослідженнях «тривога» одне з небагатьох психологічних явищ, розуміється як особливість чуттєво-емоційного поля, що включає астеничні негативні емоції з неусвідомленими причинами їх виникнення, оцінюється як надзвичайно у функціональному контексті. З одного боку, це «стрижнева проблема сучасності цивілізації», оскільки XXI ст. є часом змін (May 1950, 1996; Еріксон, 1996), оцінюється як основне «життєве відчуття сучасності» (Gottwald & Howland, 1992). З іншого боку, трактується, як властивість особистості, яка схильна до реакції у вигляді занепокоєння в різних ситуаціях, які об'єктивно є безпечними (Spielberger, 1970; Eysenck, 2001; Cattell, 2022 та ін.), стресовий стан (Rogovin & Zalevsky, 1988), межовий розлад, який пливає на розвиток особистості (Atkinson, 1950, 1965; Reykovsky, 1979 та ін.). У деяких дослідженнях «тривога» розглядається як похідна до особистісних рис, може стати стабільно сильним прогнозом перетворитися на окрему рису.

Загальне поняття «страху» (Izard, 1980; Levitov, 1969), як фізіологічних і біохімічних параметрів (Cattell, 1972), розглядається як базова емоція, а «тривога», як складніше емоційне утворення, вторинно сформоване на основі першого, часто поєднує інші основні емоції. Теорія диференційованих емоцій (Izard & Tomkins) тлумачить страх, як базову емоцію, а тривогу, як стабільну сукупність, сформовану в результаті поєднання страху з іншими основними емоціями: *«тривога... складається з переважаючої емоції страх і взаємодія цього самого страху з однією або кількома іншими емоціями, особливо зі стражданням, гнівом, провиною соромом»* (Izard, 1980, с. 331).

Страх означає небезпеку що наближається, викликає негативний стан, може змінити порядок звичних умов. За визначенням Marks, 1987, Ollendick, 2004, страх – це вроджена емоційна реакція, яка викликається сприйняттям теперішньої або майбутньої небезпеки, що призводить до уникнення загрози, тим самим маючи чітке значення виживання.

Диференціацію між тривогою і страхом, закріпленими у відповідних

поняттях (нім. Angst, англ. Тривога, фр. Angiosse означає «*пристрит, порожній жах або депресія*»), на протигагу нім.: Furcht, Еп.: страх, що означає «*певний, емпіричний, експериментальний страх, або небезпека*») здійснено ще на початку ХІХ ст. (S. Kierkegaard), котрий відрізнив певний страх (Furcht) від невизначеного, порожнього жаху (Angst).

Українські вчені (за підходом І. А. Мусіної, 2003) тривогу розглядають як багатооб'єктну сумніть (тобто велика кількість суб'єктів несуть загрозу, усі аспекти полісемічної та невизначеної реальності). Коли тривога фіксує будь-яку особливість об'єкт – все інше звільняє від нього. Таким чином з'являється страх. Певною мірою тривогу можна охарактеризувати як суб'єктивне переживання, а страх – як об'єктивний прояв. Справжній страх є відповідним вираженням почуття самозбереження як нормальної відповіді на уявну зовнішню небезпеку.

Переживання тривоги і страху розвиваються в різні періоди людини з різною щільністю і формами. Досвід тривоги і страху (за S. Essau, 2003) є складною структурою з тілесними переживання і у дітей вивчається з урахуванням особливостей різних вікових груп. Симптоми тривоги і страху можуть спостерігатися в період від перших місяців до двох років, залежать від потреб дитини у безпеці. Головними маркерами тривоги цього періоду (Schenk-Danzinger, 2008) є позбавлення дотику рідних людей, відчуття розлуки під час і після народження, відсутність у знайомому місці чи середовищі, раптові голоси та страх бути незахищеним, невизначеність тіні і ксенофобія. У віці від 3 до 6 років спостерігається нормативні страхи темряви, блискавки, бурі, сильного вітру (дощу), павуків, а відмінність між поняттями страху і тривоги дуже незначна.

Симптоми перенесених тривог і страхів у ранньому віці (від 0 до 3 і від 3 до 6 років) є не когнітивними, а тілесними і емоційно-поведінковими.

Тривоги і страхи віку від 0 до 6 років (S. Essau, 2003), які відчуваються в цьому віці, сприймаються і оцінюються дітьми, як пізнавальний набутий досвід своїх меж і набуття здатності скоріше формувати своє майбутнє, ніж оцінювати

як хворобу. Хоча страх призводить до негайної реакції на подію, сприйняту як небезпечну, тривога пов'язана з очікуванням негативних наслідків події ще до того, як вона навіть сталася.

Розвиток тривоги і страху сильно пов'язаний з життєвим досвідом кожної людини та внутрішньоособистою мінливістю, залежно від періоду нашого життя. Страху можна згрупувати у три основні виміри (уявні, соціальні, реальні).

Перший – уявні страхи перед істотами і тваринами. До 5 років чудова дитяча уява призводить до розвитку страху перед вовками, бабайками, монстрами, відьмами та ін. Ці «уявні» страхи часто породжують страх перед темним, замкненим, самотнім, який може тривати до 12 років. У кожній культурі живляться дослідом попередніх поколінь у міфах, легендах, казках, історіях, піснях, мультфільмах.

Другий – соціальні (універсальні) страхи. На основі теорії когнітивного розвитку подібні структури страху спостерігаються у дітей на одній стадії розвитку, зокрема інтенсивно можуть з'являтися у віці 5 – 6 років, коли дитина починає початкову школу, збільшуватися із соціальним досвідом. Побоювання не досягти успіху чи погано робити перед шкільними вимогами поширені, як і страх насмішок. Ці дитячі страхи є універсальними і вважається «нормальним». Вони навіть можуть посилити участь дітей у навчальних завданнях. Втім, цей позитивний ефект залежить від частоти та інтенсивності цих страхів, оскільки вони також можуть підвищити рівень стресу, що призводить до відключення від завдання, частково завдяки впровадженню стратегій уникнення.

Третій – реальні страхи перед небезпекою у певних ситуаціях загрози існуванню, наприклад, перед небезпекою (відвідування лікаря, застрягання у ліфті та ін.), смертю. На ранніх етапах цієї вікової групи діти починають усвідомлювати потенційну небезпеку у певних ситуаціях, місцях, звуках, поведінці тощо. Це усвідомлення може призвести до побоювань різної інтенсивності, наполегливості, залежно від раннього досвіду дитини, сигналів, що передаються батьками (дорослими). Реальний страх перед небезпекою стає

страхом незворотності і, таким чином, страхом смерті. Присутній протягом усього цього періоду, він досягає приблизно 9 років і залежить від розуміння його остаточного, неминучого та універсального характеру.

Тривога і страхи розвиваються впродовж усього дитинства в тісному відношенні від емоційно-поведінкового до когнітивного розвитку дитини. Втім, існують індивідуальні зміни, як і певні внутрішні фактори незалежно від віку дитини при врахуванні екологічних безпекових чинників (батьківська практика, стилі прихильності, сімейне середовище), які можуть впливати на інтенсивність тривоги, страхів. Страх і тривога не викликаються одними і тими ж ситуаціями і не призводять до однакових емоційних проявів і поведінки.

Наявність тривоги і страхів у дитини не повинно бути ігноровано, це може стати чинником порушення розвитку особистості, дозволяє передбачити можливі небезпеки та планувати реакції, які можна застосувати, коли настане час. На відміну від страху, тривога не виникає з конкретного об'єкта, відомого суб'єкту. Швидше, це дифузне відчуття, засноване на відчутті, тримає дитину настороженою і неспаною, тоді як страх дозволяє діяти безпосередньо на ситуацію. У цьому контексті тривога і страх це дві частини однієї фундаментальної системи захисту, яка є ефективною до тих пір, поки вони не заважають усім сферам життя дитини. Більше того, важливо зазначити, що зв'язки між страхом і тривогою можуть стати яснішими через розуміння конкретних видів страхів, пов'язаних з певними тривожними розладами. Наприклад, тривожний розлад почутою повітряної тривоги характеризується надмірним страхом спускатися у замкнене приміщення, що може проявлятися в різній поведінці (протест, крик, втеча, чіпляння за батьків (вихователів), небажання виходити з кімнати (класу). Такі ситуаційні асоціації наголошують на заплутаному зв'язку між конкретними страхами й відповідними тривожними розладами, ілюструючи картину індивідуальної симптоматики емоційно-поведінкових проявів.

Таким чином, тривога і страх добре вивчена у літературі різних філософських, психологічних напрямів, залишається вкрай актуальною при

вивченні сутнісних характеристик тривоги, страхів різних видів (уявних, реальних, соціальних) для дітей у конкретному функціональному контексті.

Список літературних джерел:

1. Александровський Ю.А. (2014). Соціогенні психічні порушення. *Психолог*, № 3 (2014), 12-16.
2. Андрієнко О.В. (2014). Страх, як онтологічна ознака сучасного суспільства. *Збірник наукових праць «Гілея: науковий вісник»*, № 8, 20-66.
3. Малинович, Л., Кульбіда С., Міськов Г. (2023). Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 112(4), 95-118. <https://doi.org/10.33189/ectu.v112i4.158>
4. Мовчан М. М. (2013). Дитячі страхи як особливий різновид людських страхів. *Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 7: Зб. Наук. праць*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013, № 29 (42). С. 11-15.
5. Мусіна І.А. (2003). Діагностика рівня тривожності за характеристиками сприйняття часу. *Психолог*, № 5(2003), 22-28.

Мостовий Любомир Петрович,
аспірант кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
імені М.Д. Ярмаченка факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУРДОПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

В умовах сучасного суспільства, що прагне до інклюзії, необхідно забезпечити якісну підготовку сурдопедагогів, здатних працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема дітьми, які мають порушення слуху та навчаються у спеціальних і загальноосвітніх закладах. Сурдопедагоги, які мають спеціалізовані знання та навички, повинні бути готовими до інклюзивного навчання.

В Україні формується нова філософія державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, вдосконалюється нормативно-правова база відповідно до міжнародних угод в сфері прав людини, реалізуються та поширюються моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Увага до проблем дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушенням слуху, має суспільну

значущість, яка зумовила необхідність розробки цілеспрямованих дій для створення сприятливих умов інтеграції в систему сучасних суспільних відносин. Втілення інклюзивних принципів у життя вимагає змін не лише у психолого-педагогічному супроводі, а також у науково-методичній підготовці фахівців у системі післядипломної сурдопедагогічної освіти [1, с. 292].

Проблема підготовки сурдопедагогів до процесу навчання дітей з порушенням слуху є актуальною, включає в себе не лише формування професійних знань, умінь та навичок, але й розвиток особистісних якостей, мотивації, креативності та здатності до адаптації в різноманітних освітніх ситуаціях. Спеціальна освіта та інклюзивне навчання потребують від людини не лише фахових знань, але й уміння працювати в команді. Одним із пріоритетних завдань розвитку освітньої системи є створення сучасних організаційно-правових та освітніх моделей, які забезпечують успішну соціальну адаптацію дітей з порушенням слуху. Можливість соціальної, культурної та освітньої інтеграції дітей з порушенням слуху в суспільство підкреслюється у роботі багатьох дослідників (Е. Гроза, О. Горлачов, О. Круглик, О. Комісаров, Л. Гренюк, В. Шевченко, С. Литовченко та ін.), які відзначають її педагогічний потенціал. На сучасному етапі реформування вищої освіти набуває особливої важливості, відбувається пошук інноваційних підходів до підготовки майбутніх сурдопедагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з порушенням слуху, а також забезпечення системи освітніх послуг кваліфікованими фахівцями, здатними надавати сурдопедагогічну підтримку таким дітям у загальному контексті [2, с. 40].

Дослідження в напрямку інклюзивного навчання (І.В. Дмитрієва, І.Б. Кузава та ін.) засвідчили, що для ефективної організації професійної підготовки сурдопедагогів, окрім спеціального змісту навчання, необхідно використовувати відповідні технології, спрямовані на творчий розвиток професійної готовності. Це допоможе забезпечити формування компетентності сурдопедагогів у загальноосвітній системі та дозволить правильно й ефективно

вирішувати завдання, пов'язані з навчанням дітей з порушенням слуху в умовах загальноосвітніх закладів. Вирішення питання підготовки майбутніх сурдопедагогів до роботи в спеціальному та інклюзивному середовищі має сприяти активному впровадженню компетентнісного навчання, підвищити рівень професійної підготовки випускників і забезпечити підтримку в подальшому [2, с. 44].

Аналіз існуючих досліджень у сфері професійної підготовки сурдопедагогів дозволив змінити професійну готовність сурдопедагога до навчання дітей з порушенням слуху як інтегративне професійно-особистісне утворення. Воно характеризується наявною установкою, яка забезпечує активність і потребу сурдопедагога проводити навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної школи та інклюзії. Це проявляється в наявності та мобілізації спеціальних знань, умінь і навичок для реалізації компетентнісного підходу [4, с. 84].

Професійна готовність також відображається в спрямованості свідомості сурдопедагога та його здатності виконувати професійну діяльність, забезпечуючи повноцінне навчання і виховання дитини в умовах спеціального та інклюзивного освітнього середовища. До об'єктивних характеристик професійної готовності належать цілі діяльності сурдопедагога, його структура, коло завдань, які вирішує, а також виконання ним професійних функцій для досягнення бажаного результату [3, с. 117].

Структура професійної готовності сурдопедагогів до навчання дітей з порушенням слуху в різних освітніх умовах включає кілька ключових компонентів:

1. Особистісний компонент, відображає внутрішні та зовнішні установки сурдопедагога, його мотивацію до освоєння та реалізації спеціального й інклюзивного навчання. Цей компонент охоплює сукупність особистих орієнтацій сурдопедагога, які стають стійкими і важливими в процесі рефлексії.

2. Когнітивний компонент, включає систему спеціалізованих методологічних, теоретичних і практичних знань, необхідних для здійснення навчання дітей з порушенням слуху. Ці знання дозволяють сурдопедагогу обмірковувати концептуальні теорії і методики, пов'язані зі спеціальним закладом та інклюзією.

3. Технологічний компонент, складається з практичних умінь використання методів, методик і технологій, спрямованих на досягнення оптимальних результатів в освітньому просторі. Цей компонент відображає його операційні характеристики і включає в себе здатність сурдопедагога застосовувати професійно-практичні навички для досягнення мети навчання, здатність моделювати освітнє середовище, використовувати варіативність у навчанні та вихованні, а також освоювати сучасні технології організації спеціального та інклюзивного навчання [5, с. 83].

Впровадження модульних програм навчання, які включають практичні завдання, рефлексивні сесії та навчання, дозволяє підвищити рівень готовності майбутніх сурдопедагогів до навчання дітей з порушенням слуху [5, с. 84].

Формування професійної готовності сурдопедагогів до навчання дітей з порушенням слуху в різних освітніх умовах є складним, але необхідним процесом, що вимагає інтеграції теоретичних знань та практичних навичок. Успішна підготовка фахівців у цій галузі забезпечить якісне навчання дітей з особливими потребами, зокрема і дітей з порушенням слуху, сприятиме їх соціалізації та розвитку, а також позитивно вплине на суспільство загалом.

Перспективним у підготовці фахівців-сурдопедагогів вбачаємо створення експериментальних майданчиків для проходження практики, яка б давала можливість для занурення майбутніх сурдопедагогів у проблематику навчання дітей з порушенням слуху в системі спеціальної освіти та інклюзивного навчання.

Література:

1. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика. Монографія. Луцьк. ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
2. Кузава І.Б. Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми із особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Вип. 14.2010. С.40-44.
3. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я. монографія. Харків. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
4. Костюк В.М. Запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України. Митна справа. 2011. № 6 (78). С. 84-88.
5. Кучерук О.С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. 2013. Вип. 13. С. 81-84.

Мога М. Д.,
док. Пед. Наук, доцент, професор
кафедри педагогіки та спеціальної освіти
ДНУ імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

ФОРМУВАННЯ ОСНОВНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПРОБЛЕМАМИ

Здатність виконувати довільні та цілеспрямовані рухові дії відносяться до складних вищих психо-рухових функцій дитини. Спочатку у дитини розвивається *гнозис*, тобто впізнавання об'єктів навколишнього світу за допомогою того або іншого сенсорного каналу, а вже після цього над ним надбудовуються *практичні функції*. В подальшому ці процеси взаємовпливають один на одного і розвиваються паралельно.

Працюючи з дітьми раннього віку із особливими освітніми потребами ми не можемо відштовхувати одне порушення від іншого – у даному випадку корекційній підхід повинен бути комплексним, враховуючи як первинні так і вторинні порушення. Тому потрібно враховувати особливості розвитку

психологічного з мовленнєвим, порушення опорно-рухового апарату з особливостями розвитку інтелекту, розвиток мовлення з порушеннями слуху та ін. Моторна сфера, рухові дії їх формування, розвиток, вдосконалення є фундаментом для покращення як мовленнєвого розвитку, психічного, емоційного стану, для подальшого покращення мозкової діяльності та в майбутньому соціальної адаптації даного контингенту в суспільстві.

Праксис (грец. Praxis) – це здібність до вільної, цілеспрямованої реалізації поз і рухів, яка надбудовується над гностичними функціями впізнавання. Поняття праксису можна трактувати достатньо широко, розуміючи те, що ним охоплено практично всі рухи, які виконуються за допомогою м'язів лиця, шиї, плечового поясу і верхніх кінцівок, всього тулуба, тазового поясу та нижніх кінцівок. Традиційно в логопедії прийнято виділяти три основні види праксису: **загальний, дворучний (предметний, пальцьовий) та артикуляційний**. Слід відзначити, що пальцевий та артикуляційний праксиси описані в літературі достатньо повно, а їх використання в логопедичній практиці стало вже традиційним. В значно меншому ступені розроблений дворучний праксис, який, головним чином, формується навколо пальцевих дій дитини. Але є більш глобальне бачення значущості ручної діяльності дитини в поліпшенні її психомовленнєвого розвитку. Ця проблема потребує свого подальшого глибокого і комплексного дослідження. Особливу увагу логопедів та психологів слід звернути на недостатнє представництво в корекційній системі саме **загального праксису** в якому приймає участь все тіло дитини, а також верхні та нижні кінцівки. [2; 4]

На наш погляд, первинною складовою є розвиток **основних рухів дитини**. В системі фізичного виховання дошкільників [1; 3] до основних рухів відносяться: плавання, лежання, повзання, сидіння, стояння, ходьба, лазіння, біг, стрибки. За допомогою цих основних рухів (цього загального праксису) формується вища мозкова діяльність людини, включаючи мовленнєву діяльність. Таким чином ми спостерігаємо пріоритет фізичного виховання дошкільників у формуванні загального праксису. В цьому плані неможливо не

оцінити значущість плідної співпраці інструктора з фізичного виховання (методиста ЛФК) із логопедом та психологом.

Значущість загального праксису для психо-мовленнєвого розвитку дітей із ООП помітно зростає, якщо формувати цей праксис не стандартно, а за спеціальною методикою. Якщо звичайний фізичний розвиток вважати базовим, то для досягнення більшого корекційно-розвиткового ефекту можна застосовувати такі методичні напрями:

1. **«Дзеркальна» координація**, тобто із виконання вправ не зручною кінцівкою або в зручний бік, а – навпаки, протилежною кінцівкою або в протилежний бік.

2. **«Парадоксальна» координація**, тобто виконання рухової дії, навмисно виконаної не зручним способом, а складним, нетиповим

3. **Координація на тлі вестибулярного збудження**. Використання цього виду вправ передбачає попередню вестибулярну стимуляцію дитини за допомогою різних варіантів обертань, розгойдувань, вібрацій тощо

4. **«Сліпа» координація**. Передбачається виконання достатньо складних координаційних дій дитиною без використання зорового контролю.

Реалізуючи певні комплекси вправ по цім методичним напрямам, педагог не тільки стимулює у дитини формування основних рухів [1; 5], а й посилює розвиток більш розвинутого і густого нейронного каркасу великих півкуль головного мозку. Це, безсумнівно, буде сприяти поліпшенню мозкової діяльності дітей, зокрема їх вищих психічних функцій.

Перспективи дослідження цього напрямку вбачаємо в об'єднанні і удосконаленні можливостей всіх видів праксису (загального, ручного, артикуляційного, зорово-моторного та інших) в поліпшенні психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 356 с.

2. Ефименко Н. Н. Мога Н. Д. Авторские тренажеры в физическом воспитании и двигательной реабилитации детей. Винница : Глобус Пресс, 2011. 223 с.

3. Мога Н.Д. Коррекция двигательных нарушений у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Дис... кан. Пед. Наук: 13.00.03. Защищена 19.01.2008; Утв. 2.08.2008. Одесса, 2008. 215 с.: ил. Библиогр.: с.198–215.

4. Мога М. Д., Зюзін Ю.В. Модель комплексної корекції мовленнєвого розвитку дошкільників засобами адаптивного фізичного виховання. Педагогіка. Грані. Том 26. № 1. Дніпро. 2023. С.74-79

5. Moga N. D. The author's modification of the existing praxis classification among children with special needs in the context of their psycho-speech development. EUREKA : Social and Humanities. 1. 2024. P.24-31.

Мякушко Оксана Іванівна,
кандидат психологічних наук,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЗДОРОВ'Я, БЕЗПЕКА ТА ДОБРОБУТ» УЧНЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація: У статті описане теоретичне підґрунтя модельної навчальної програми О.Мякушко і О.Кожановської для інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут» для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, а саме: базові ідеї (холістична модель здоров'я, модель психічного здоров'я дітей та молодих людей М. Ферлонга, розуміння добробуту як якості життя), спрямованість і основні завдання курсу, структура змісту модельної програми.

Ключові слова: модельна навчальна програма, учні з порушеннями інтелектуального розвитку, холістична модель здоров'я.

Myakushko O.I. Innovative approaches to teaching the integrated course FHealth, safety and well-being for students with intellectual disabilities/

The article describes the theoretical basis of the model curriculum authored by O. Myakushko and O. Kozhanovska for the integrated course FHealth, safety and well-being for grades 5-10 of special institutions of general secondary education for children with intellectual disabilities, namely: basic ideas (holistic model of health, M. Furlong's model of mental health of children and young people, understanding of well-being as a quality of life), direction and main tasks of the course, structure of the content of the model program.

Keywords: model curriculum, students with intellectual disabilities, holistic model of health

Постановка проблеми. Зміни у суспільній свідомості, які відбулись в другій половині ХХ ст. і були пов'язані з переходом від «культури корисності» до «культури гідності», зумовили характерний для сьогодення перехід від традиційної реабілітаційної та корекційної методології до сучасної моделі

соціальної реабілітації людини з фізичними, сенсорними чи ментальними обмеженнями. Системоутворювальним чинником нової, гуманної реабілітаційної філософії, визнано впровадження технологій особистісно орієнтованої освіти [Шевцов та ін.], зорієнтована на особистість дитини (в її самотності та цілісності).

Разом з тим слід відзначити, що особистісно орієнтовані технології освіти характеризуються не лише гуманістичністю, але й антропоцентричністю та психотерапевтичною спрямованістю (Г. Селевко та ін.), які, однак, досі не достатньо досліджені і розроблені в спеціальній психології для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Перспективи реалізації антропоцентричного¹ напрямку і, деякою мірою, психотерапевтичного напрямку надає можливість інтегрований курс «Здоров'я, безпека та добробут», значення якого як раз й полягає у формуванні в учнів з порушеннями інтелекту *ключових і наскрізних компетентностей*, що сприяють розвитку їх особистості та самостійності (в рамках реалізації мети й завдань соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі). Унікальність курсу обумовлена також можливістю створення необхідних умов для формування у здобувачів освіти із порушеннями інтелектуального розвитку *життєвих компетентностей*.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку страждає особистість у цілому, в тому числі й організм. Це виявляється у затримці їх фізичного розвитку (статичних і локомоторних функцій) та його пороках (різні дисгенезії і дисплазії), а нерідко й супроводжується пороками розвитку окремих органів і систем (А. Василенкован де Рей, В. Синьов, О. Чеботарьова та ін.).

Відповідно, у дітей з порушенням інтелектуального розвитку наявна більша, порівняно з іншими категоріями, кількість проблем зі здоров'ям (зокрема, підвищення захворюваності, більш високі показники ожиріння та

¹ Антропоцентризм як особливий принцип дослідження полягає у тому, що наукові об'єкти вивчаються перш за все згідно їх ролі для людини, згідно їх призначення для її життєдіяльності, згідно їх функцій для розвитку людської особистості та її удосконалення.

психічних розладів, нижчі показники серцево-судинної працездатності тощо). У дорослих осіб з порушенням інтелекту спостерігається (Martínez-Leal et al., 2011) погіршення стану здоров'я та низька участь у заходах щодо зміцнення власного здоров'я (здійснення профілактичних медичних оглядів та ін.).

При цьому дуже складний взаємозв'язок між психічними, фізичними та соціальними аспектами при порушеннях інтелектуального розвитку утруднює його діагностику, порівняно з іншими станами здоров'я, та ускладнює надання особам цієї категорії медичної допомоги.

Окрім проблем зі здоров'ям, особи з порушенням інтелектуального розвитку, які хоч і являють собою збірну групу людей з різними групами синдромів і розладів, проте характеризуються низьким інтелектом і пов'язаними з цим обмеженнями в адаптивній поведінці, що своєю чергою може мати прояви соціально-небезпечної поведінки (А. Обухівська, 2018; О. Хохліна, 2008; Chaidi, Drigas, & Karagiannidis, 2021; Díaz, 2018; Salvador-Carulla and Bertelli, 2008; та ін.).

Тобто, порушення інтелектуального розвитку має наслідки на всіх етапах життя, вимагає високого рівня обслуговування та призводить до високих медичних та соціальних витрат. За підрахунками, загальна оцінна вартість осіб з порушеннями інтелектуального розвитку у Європі (яких понад 4,2 мільйона) становить 43,3 мільярда євро щороку (Olesen et al., 2011; Westerlin et al., 2007; Wittchen et al., 2011).

Описане вище потребує приділення особливої уваги викладанню учням з порушеннями інтелекту концепції здоров'я та підтримання фізичної форми, безпечного поводження в довкіллі, а також оволодінню навичками здорового співіснування з іншими в соціумі для розвитку власної особистості.

Актуальність проблеми обумовила **мету статті**: висвітлити теоретичне підґрунтя викладання інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут», яке б було релевантне можливостям учнів з інтелектуальними порушеннями і сприяло б розвитку тих життєвих і соціальних навичок, які необхідні для максимально можливої їх соціальної адаптації до життя в демократичному й

інформаційному суспільстві та їх особистісної самореалізації.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. В результаті аналізу та узагальнення досліджень з теми дослідження були виділені кілька базових ідей для визначення змісту і структури інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут».

Передусім ми виходили з того, що розуміння благополуччя на найпростішому рівні означає особисте щастя – тобто почуватися добре і жити безпечно і здоровим.

Особистісно-орієнтований підхід зумовив вибір в якості основи для змістової лінії «Здоров'я людини» *холістичної моделі здоров'я*, тобто цілісне уявлення про здоров'я людини як стану її фізичного, психічного і соціального благополуччя.

Слід зазначити, що тема психічного здоров'я учнів є актуальною в останні роки в усьому світі (Pašková, 2017), а тим більше в Україні на тлі військових дій.

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, психічне здоров'я розуміється як синонімічне поняттям «духовне», «душевне» або іноді «ментальне» здоров'я і розуміється як стан благополуччя, при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно і плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти.

Аналіз підходів до вивчення феномену «психологічний добробут» свідчить, що сучасне людство поступово відходить від його розгляду суто через призму індивідуальних надбань, як у гедоністичних концепціях, де благополуччя описується головним чином у термінах задоволеності – незадоволеності та будується на балансі позитивного і негативного афектів (М. Бредберн, Е. Дінер); або у евдемоністичному розумінні цієї проблеми, яке будується на постулаті, що особистісне зростання – головний і

найнеобхідніший аспект благополуччя (А. Вотермен).

Розглядаючи психологічний добробут з точки зору позитивного психологічного функціонування особистості (теорії Д. Біррена, Ш. Бюлера, Е. Еріксона, А. Маслоу, Б. Ньюгартена, Г. Олпорта, К. Роджерса, К. Юнга, М. Яходи), К. Ріфф узагальнила і виділила такі шість основних компонентів психологічного благополуччя, як: самоприйняття, позитивні стосунки з оточуючими, автономія, управління довкіллям, ціль у житті, особистісне зростання (цит. За Кузнєцова, 2017). Тобто, в такому визначенні психологічне благополуччя людини складається з трьох аспектів – гармонічних стосунків із собою, іншими людьми та вищим Я.

Більш практичною і відповідною до філософії соціальної реабілітації нам уявляється міжнародно визнана та використовувана *модель психічного здоров'я дітей та молодих людей* у початковій та середній школі, а також вищих навчальних закладах М. Дж. Ферлонга (Furlong, & Furlong, 2013; Furlong, Gilman, & Huebner, 2014), у якій, виходячи з положень соціальної психології та когнітивної терапії, визначено 4 ключових позитивних сфери (домени) психічного здоров'я: уявлення про себе (Я-образ), віра в себе, віра в інших, емоційна компетентність та зайняте життя.

Базуючись на вище зазначених психологічних концепціях, положенні про визнання в якості базисних цінностей дошкільної освіти для дітей з порушенням інтелекту людини та її здоров'я – духовного, фізичного, соціального (Г. Блеч, А. Висоцька, Н. Макачук, Г. Мерсіянова, О. Мякушко, С. Трикоз, О. Чеботарьова та ін., 2013), підходах до розвитку духовнозбережувальної компетенції у дітей з порушеннями психофізичного розвитку (М. Супрун, І. Гладченко, 2015), у змістовій лінії «**Здоров'я людини**» курсу програмовий матеріал був згрупований за чотирма тематичними блоками стосовно тілесного, душевного, духовного і соціального здоров'я.

Розрізнення душевного і духовного здоров'я обумовлене їх різним контентом. У блоці «*Душевне здоров'я*» увага приділяється психоемоційному благополуччю учнів, розвитку їхньої емоційної компетентності та оволодінню

стратегіями заспокоєння для збереження емоційної стабільності.

Блок «*Духовне здоров'я*» спрямований на виховання в учнів морально-ціннісних переконань щодо «цінності життя і здоров'я» (як власного, так і навколишніх), формування в учнів здорового, позитивного мислення, позитивного «образу Я», основ Я-свідомості, готовності проявляти самостійність, розуміння власної відповідальності за збереження свого тілесного здоров'я і емоційного благополуччя, підтримання здорових стосунків з людьми і добробуту, а також за негативні наслідки власних вчинків.

Тож в основу інтегрованого курсу покладено сучасне розуміння особливостей розвитку дітей з порушеннями інтелекту та *важливості спеціального формування у них в процесі навчання ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів опанування різних видів діяльності*. Так, у змісті курсу значної уваги надається вихованню учнів, їх залученню до загальнолюдських і національних цінностей, соціокультурних і моральних цінностей суспільства, прийнятих у ньому норм і правил поведінки в інтересах людини, родини і спільноти – тієї морально-етичної бази, що створює підґрунтя для адаптації випускника школи у подальшому самостійному житті до вимог соціального оточення шляхом та максимально можливого забезпечення повноцінного життя і праці осіб з інтелектуальними порушеннями в сучасному суспільстві. Зокрема, це стосується цінностей, які найбільше впливають на душевне і соціальне здоров'я людини та якість її життя, таких як: цінування життя і життєвий оптимізм, визнання унікальності й талановитості кожної дитини («ні дискримінації»), позитивне відношення до себе й власних можливостей, інтерес до вивчення власних можливостей і потреб (фізичних, емоційних, соціальних), миролюбність до близьких оточуючих, спілкування, дружба, співчуття, шанобливе ставлення до родини, суспільства, природного довкілля, національних та культурних цінностей українського народу, визнання своєї національної ідентичності, активне громадянство тощо.

Акцент на розвиток мотиваційно-потребової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями сприяє розробці антропоцентричного виміру

особистісно-орієнтованої освіти і відповідно результатам дослідження останніх десятиріч, які показали, що в основі поведінки людей із порушеннями інтелектуального розвитку лежать не лише когнітивні особливості (як вважалося раніше), але й мотиваційні фактори. І оскільки інтелектуальні здібності неможливо суттєво змінити, зміна мотиваційної структури може виявитися вирішальним моментом, від якого залежить успішність соціальної адаптації. Підтримуючи бажання, спонукання, прагнення та розвиваючи мотивацію, можна підсилити життєву активність й продуктивність розумово відсталих та практично допомогти їм реалізувати свій потенціал повною мірою (А. Кукуруза, А. Кравцова, 2008).

З метою мінімізації ризиків появи в учнів з інтелектуальними порушеннями можливих соціальних, емоційних і поведінкових труднощів, проблем у взаєминах з іншими, а також сприяння соціальному та емоційному благополуччю учнів у змісті блоку *«Соціальне здоров'я»* приділено спеціальну увагу вихованню соціально позитивної особистості учнів, формуванню у них ціннісної позиції щодо вибору безпечних і корисних практик поведінки, які зменшують ризики для життя, здоров'я і стосунків або запобігають їх появі. Основна увага приділяється навчанню дітей правилам поведінки у суспільстві та найближчому соціумі, правилам комунікації і спільної взаємодії для налагодження здорових стосунків з людьми, мирного розв'язання непорозумінь і конфліктів, а саме: як жити у мирі та злагоді з оточуючими, культурно спілкуватися; як дружно і спільно діяти у команді; протидія негативному впливу інших людей. При цьому слід зауважити, що навчання цим навичкам має супроводжуватись наданням можливості дітям практикувати засвоєні адекватні моделі соціальної поведінки протягом навчального дня з подальшим позитивним конкретним відгуком вчителя.

Програмовий зміст блоку *«Тілесне здоров'я»* спрямований на формування необхідних для життєдіяльності уявлень про ознаки здоров'я і нездоров'я людини, різні заходи щодо його зміцнення (профілактичних і медичних), а також основні компоненти та навички здорового способу життя

для підтримання психофізіологічних ресурсів життєстійкості: «життя у чистоті» (позитивні звички дотримання особистої гігієни, уявлення про відповідних лікарів, до яких слід звернутися у разі потреби); «життя у злагоді з природою» (комфортні та непридатні для життя природні умови, безпечне використання природних факторів для оздоровлення організму тощо); життя у русі (переваги активного та шкідливі наслідки малорухливого способу життя, види рухової активності); здорове харчування (в тому числі уявлення про лікувальні дієти і застосування трав'яних чаїв); профілактика різних видів захворювань.

Змістова лінія «**Безпека людини**» надає уявлення про те, як забезпечити власну життєдіяльність та середовище проживання, формує правила безпечної поведінки (у школі, в побуті, на вулиці, на природі, при взаємодії зі сторонньою людиною, у небезпечних та надзвичайних ситуаціях), навички надання домедичної допомоги, а також уміння звернутися про допомогу дорослого у разі виникнення будь-якої небезпечної ситуації.

Змістова лінія «**Добробут людини**» базується на *розумінні добробуту як якості життя*, що відчувається як щасливе й задоволене життя, забезпечення якого певною мірою залежить від людини, її зусиль (з максимального розвитку власних здібностей та самостійності), соціальної активності (спілкування з іншими, участі у житті своєї спільноти та посиленої допомоги на її користь), культури споживання та розумного ведення господарства. Відповідні уявлення та навички формуються під час вивчення трьох змістових блоків: «Особистий добробут» (розуміння власних потреб і навичок, розвиток самоефективності, самосвідомості і наполегливості), «Родинний добробут» (уявлення про потреби сім'ї, шляхи створення її добробуту, злагоди у родині, а також створення затишку власноруч за допомогою рукоділля); «Суспільний добробут» (з чого він складається, турбота держави про добробут людей, турбота один про одного та особистий внесок у життя громади).

Отже, зміст курсу структуровано за наскрізними для всього періоду вивчення здоров'язберезувальної освітньої галузі змістовими лініями, які задають орієнтовну послідовність вивчення конкретних 23 тем. Для зручності

організації педагогом навчально-пізнавальної діяльності учнів, в табличному вигляді для кожної теми поданий: пропонований зміст і базові знання курсу; види навчальної діяльності учнів; очікувані результати навчання; спрямованість корекційно-розвивальної роботи.

Висновки. Описані вище підходи до викладання інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут», орієнтуючись на розвиток особистості, антропоцентричний і, певною мірою, психотерапевтичний напрямки сприятимуть вихованню в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку спрямованості вести здоровий спосіб життя та засвоєнню ними системи життєвонеобхідних практичних навичок та умінь, що забезпечують адекватну безпечну поведінку в реальному житті (у повсякденних, небезпечних та надзвичайних ситуаціях), дбайливе і відповідальне ставлення до власного здоров'я (тілесного, душевного і духовного), його підтримки та зміцнення, до створення здорових стосунків з оточуючими людьми та добробуту (особистого, родинного і суспільного).

Список літератури:

1. Прохоренко, Л.І. (2023) Спеціальна психологія в незалежній Україні: розвиток та перспективи. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (110), 7-23.
2. Супрун М.О., Гладченко І.В. (2015). Формування духовнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору. *Труди Київської Духовної Академії УПЦ*, 22, 303-309.
3. Шевцов, А.Г. (2006). Особистісно орієнтовані освітні технології як системоутворювальний чинник комплексної соціальної реабілітації осіб з інвалідністю. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*, 8 (1), 32-38.
4. Chaidi I., Drigas A., Karagiannidis C. ICT in special education. *Technium Social Sciences Journal*. 2021. Vol.23. P.187-198. DOI: <https://doi.org/10.47577/tssj.v23i1.4277>. (in English).
5. Díaz, E. A. (2018). Desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Varela*, 18 (50), art (01), pp. 128-140. <http://revistavarela.uclv.edu.cu>
6. Furlong, M.J., You, S., Renshaw, F.L., Malley, M.D. & Rebelez, J. (2013). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Child Indicators Research* (6, Springer), 753 – 775.

Назаренко Віта Георгіївна,
вчитель-методист,
Комунальний заклад освіти
«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради,
м. Кривий Ріг Україна

**ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЄКТУ «ГАЙДА НА КУХНЮ!»
В ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНИЙ ПРОЦЕС СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ –
ОДИН ІЗ ГОЛОВНИХ ЧИННИКІВ ВИХОВАННЯ В УЧНІВ З
ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ СТАВЛЕННЯ
ДО СВОГО ЗДОРОВ'Я ЯК ДО ОСОБИСТИХ ЦІННОСТЕЙ**

У 2020 році в Україні, за ініціативою першої леді Олени Зеленської розпочалася реформа шкільного харчування. Яка мала на меті сформувати здорові харчові звички в українців, забезпечити різноманітне, збалансоване і якісне харчування в школах і дошкільних закладах.

Першим етапом реформування була розробка приблизних двотижневих меню з урахуванням використання сезонних продуктів, модернізації харчоблоків закладів та сприяння популяризації формування культури харчування, розвитку принципів здорового харчування. Розробляв нове шкільне меню (близько 160 страв) український кулінар Євген Клопотенко. Ключовою особливістю змін став перехід до більш здорового харчування: менше цукру, солі, хліба, жирів, субпродуктів та збільшення кількості споживання молока, кисломолочних продуктів, м'яса, риби, свіжих овочів і фруктів. Важливо розуміти, що меню, розроблене Є. Клопотенком, є рекомендованим. А обов'язкові для впровадження лише затверджені норми щодо сировини, продуктів, їхньої кількості та техніки приготування. Тобто за бажанням школи можуть розробити власне меню, з дотриманням необхідних вимог. Головне – сформувати правильні харчові звички у молодшого покоління, а саме вживати збалансовану та здорову їжу.

Наш заклад, а це спеціальна школа, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, розпочав роботу з реформування шкільного харчування,

з виконанням всіх нормативів. А для більшого розуміння цієї реформи здобувачами освіти було прийнято рішення, що популяризацію здорового харчування можна провести через впровадження проєкту «Гайда на кухню!». Для цього був оговорений термін проведення даного проєкту (з 01.09.2021 р. по 01.09.2024р.), він був розділений на три етапи, а саме:

I етап – організаційно-прогнозуючий: з 09.2021р. по 09.2022р.

II етап – формуючий (практичний): з 09.2022р. по 09.2023р.

III етап – узагальнюючий: з 09.2023р. по 09.2024 р.

Розроблене положення проєкту «Гайда на кухню!» (додаток 1), обраний склад творчої групи, учасників проєкту та напрямок роботи, а саме: практична допомога учням з формування у них культури, основ здорового харчування, правильних харчових звичок та здорового способу життя; соціалізація дітей з порушеннями слуху та дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Протягом I організаційно-прогнозуючого етапу розробили нормативні складові проєкту: мета, об'єкт, предмет, завдання, зміст роботи, очікувані результати проведення проєкту (додаток 2), план роботи (додаток 3).

На батьківських зборах обговорили доцільність впровадження проєкту в роботу закладу на уроках трудового навчання/технології та провели анкетування (додаток 4), щодо бажання здобувачів освіти та їх батьків приймати в ньому участь. Після анкетування був зроблений висновок (додаток 5): проведення роботи з учнями з формування культури, основ здорового харчування, правильних харчових звичок та здорового способу життя зацікавило 72% (53 чол.) учнів 5-9 класів, що є позитивним результатом для продовження проведення проєкту.

Вся проведена робота була зафіксована у звіті на кінець терміну організаційно-прогнозуючого етапу (додаток 6).

Протягом II формуючого (практичного) етапу проєкту проводилась робота зі складання переліку страв. Перелік складався з трьох розділів: напої, бутерброди, салати, в які входить 10 страв. Розроблялась рецептура страв, яка використовувались для виконання практичної роботи під час приготування

страв на уроках трудового навчання/технології (додаток 7). Складалась та проходила апробацію програми варіативного модулю «Школа здорового харчування» (додаток 8), розробка та оформлення презентаційних матеріалів щодо приготування страв (додаток 9) та звіти про проведену роботу .

Для складання переліку страв, діти самостійно обирали їх зі Збірника рецептури страв для харчування дітей шкільного віку в організованих освітніх та оздоровчих закладах, який розробив Є. Клопотенко. І спрацювало правило: щоб пробудити у дитини цікавість, потрібно залучити її до процесу. З дитиною можна домовитись, якщо їй пояснити, що цю їжу ми їмо для здоров'я, а іншу можливо інколи їсти для настрою, а краще дотримуватись здорового харчування. І якщо тобі щось не подобається, то є всі можливості самостійно щось змінити.

Для кращого розуміння учнями теми були розроблені покрокові правила виконання практичної роботи, щоб на них можна було спиратися під час відпрацювання теми. Були створені презентаційні матеріали з приготування страв, які використовувались учнями під час виконання практичної роботи. А саме: в розділі «Напої» приготування лимонаду, трав'яного чаю каркаде; в розділі «Бутерброди» — закритий бутерброд, солодкий бутерброд з медом, джемом тощо, бургер; в розділі «Салати»- салат з яйцем та зеленою цибулею, салат картопляний, салат з буряком та сухариками, салат з буряком, картоплею та квашеною капустою, салат з капусти з ароматною олією, салат з капусти з насінням.

Протягом III узагальнюючого етапу проекту проводилась підсумкова робота, а саме: затвердження програми варіативного модулю «Школа здорового харчування» на засіданні методичного об'єднання /методичної ради /педагогічної ради; моніторинг учасників проекту щодо нагальності введення в освітню діяльність закладу роботи з формування культури та основ здорового харчування, правильних харчових звичок та здорового способу життя; розробка рекомендацій щодо впровадження проекту, оформлення документації та звітування щодо проведенної роботи.

Протягом всього терміну проведення проєкту здійснювалось поширення всіх матеріалів, фото та відео звітів з приготування страв учнями на різних інтернет-платформах, а саме: освітній проєкт «На урок» (<https://naurok.com.ua/biblioteka/moe>) та особистий блог «Сторінка вчителя трудового навчання спеціальної школи» у соціальній мережі «Facebook» (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100056345111990>).

Якщо переглянути зроблену роботу протягом всього терміну проведення проєкту, то можливо зробити такий висновок: поставлені завдання виконані на достатньому рівні. Учні ознайомлені з головними чинниками харчування, такими як достатність, якість, безпечність, збалансованість харчових продуктів, режим харчування; розпочате у них формування правильних харчових звичок через приготування «здорових страв»; на початковому рівні змінена культура харчування; проведена соціалізація дітей з особливими освітніми потребами.

Можна сказати, що мета досягнута, але є деякий нюанс. А саме: високий результат можна отримати тільки коли складеться гарний тандем: заклад — учні — сім'я. Велика частка позитивних результатів залежить від бажання батьків підтримувати правильні харчові звички у колі своєї сім'ї. Підсумок: нівелюються всі позитивні результати, які були досягнуті у закладі, якщо вдома батьки не підтримують наші починання, не зрозуміють важливості цієї ідеї. І розпочинати роботу щодо пропагування здорового способу життя потрібно з сім'ї, з роз'яснення батькам принципів здорового харчування.

І девіз: Культура харчування — висока якість життя — самодостатня, щаслива людина - запорука здорової нації втілиться в життя!

Додатки.

1. Положення про проєкт «Гайда на кухню!» - <https://naurok.com.ua/proekt-gayda-na-kuhnyu-310335.html>

2. Документація проєкту (мета, об'єкт, предмет, завдання, зміст, очікувані результати) – <https://naurok.com.ua/dokumentaciya-proektu-gayda-na-kuhnyu-310338.html>

3. План роботи над проектом – <https://naurok.com.ua/plan-roboti-nad-proektom-gayda-na-kuhnyu-310342.html>
4. Анкетування про проведення проекту – <https://naurok.com.ua/anketuvannya-pro-provedennya-proektu-gayda-na-kuhnyu-310581.html>
5. Аналіз проведеного анкетування – <https://naurok.com.ua/analiz-anketuvannya-schodo-provedennya-proektu-gayda-na-kuhnyu-310582.html>
6. Звіти про проведену роботу над I етапом – <https://naurok.com.ua/zvit-pro-provedenu-robotu-z-i-etapu-proektu-gayda-na-kuhnyu-310584.html>, над II етапом – <https://naurok.com.ua/zvit-pro-provedenu-robotu-z-ii-etapu-proektu-gayda-na-kuhnyu-369699.html>, над II етапом – <https://naurok.com.ua/zvit-pro-provedenu-robotu-z-iii-etapu-proektu-gayda-na-kuhnyu-417248.html>
7. Перелік та рецептура страв - <https://naurok.com.ua/perelik-ta-receptura-strav-programi-variativnogo-modulyu-shkola-zdorovogo-harchuvannya-369697.html>
8. Програма варіативного модулю «Школа здорового харчування» - <https://naurok.com.ua/programa-variativnogo-modulyu-shkola-zdorovogo-harchuvannya-369695.html>
9. Презентаційні матеріали щодо приготування страв – <https://naurok.com.ua/biblioteka/moe>

ЛІТЕРАТУРА

1. Клопотенко Є. Збірник рецептур страв для харчування дітей шкільного віку в організованих освітніх та оздоровчих закладах. Львів: Літопис, 2020. 149с.

Ничта Наталія Любомирівна,
кандидатка наук з державного управління,
старша викладачка кафедри психології
та соціально-гуманітарних дисциплін
Національного лісотехнічного університету України,
практичний психолог КЗ ЛОР
«Багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру Святого Миколая»
Львів, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ ВІДНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ
НЕЙРОПЛАСТИЧНОСТІ МОЗКОВИХ СТРУКТУР ТА КОГНІТИВНИХ
ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ СТРЕСОВОГО ВПЛИВУ ВІЙНИ
(З ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП)**

Дослідження властивості мозкових структур до нейропластичності в умовах війни виявилось особливо актуальним. Вплив постійного стресу на психічну діяльність як учнів, так і педагогів не варто недооцінювати. Нейропластичність у цьому контексті розглядається як відновний ресурс. Тому, особливо актуальними є сьогодні дослідження можливостей та методів, інструментів розвитку нейропластичності, як передумови успішної навчальної діяльності.

За останніх п'ять років спостерігається тривожна тенденція зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), а також відчутні труднощі у процесах їхнього навчання, виховання, соціалізації [4].

Причин цьому зростанню є достатньо. Зокрема, тенденції щодо розвитку та вдосконалення методів діагностики та обстеження дітей дозволяють виявляти особливі освітні потреби на більш ранніх стадіях, що призводить до збільшення кількості зареєстрованих випадків [4].

Поряд із цим, маємо постійне зростання обізнаність громадськості - серед батьків, вчителів, медичних працівників про різноманітні форми ООП. Це також сприяє виявленню дітей, які потребують спеціальної допомоги.

Важливим, якщо не ключовим фактором є зростаючий вплив війни та стресу в сім'ях, соціальні зміни та вплив екологічних чинників – усе це прямо впливає на психоемоційну та психічну сфери не лише дітей, а й дорослих.

Спостерігаємо, що діти з особливими освітніми потребами потребують особливої уваги та підтримки в умовах війни, щоб мінімізувати негативні наслідки стресу на їхню психічну та пізнавальну діяльність, а також на загальний розвиток. Кожна дитина індивідуальна, неповторна. А діти із ООП не є виключеннями. Для них характерна низка особливостей у психічній та особистісній сферах, які визначаються і впливом стресових факторів. Зокрема:

- зниження розумової працездатності;
- підвищення психічного виснаження;
- зайва збудливість і роздратування;
- емоційна нестійкість;
- підвищена лабільність поведінкових реакцій;
- нестійкий фон настрою, який призводить до підвищення рівня тривожності;

Водночас у дітей з ООП часто спостерігаються агресивні реакції на вплив стресових факторів. Наприклад, з початком війни та очного навчання, від вимушеного перебування в укритті під час повітряної тривоги у 95% дітей з розладами аутичного спектра у цій ситуації зростала схильність до агресії та самоагресії (з досвіду роботи БП НРЦ Святого Миколая). І це той аспект, який ми навчилися успішно коригувати у своїх учнів розвиваючи у них нейропластичність.

Нейропластичність — це властивість мозку, яка дозволяє йому змінювати структуру та спосіб роботи залежно від діяльності та психічних переживань людини [2, ст. 9].

Мозок людини може себе зцілювати в притаманний лише йому, унікальний спосіб, а якщо цей спосіб зрозуміти, виявиться, що чимало захворювань, порушень, дисфункцій, пов'язаних із роботою мозку, котрі вважалися невиліковними або невідворотними, можна полегшити, а інколи й зовсім їх позбутися.

Діти з РАС часто можуть мати труднощі у вираженні своїх потреб і емоцій. Це може призводити до фрустрації, яка проявляється у формі агресії.

Тут потрібно працювати на випередження цієї фрустрації емоцій. Досить поширеною у дітей з РАС є надмірна чутливість до звуків, світла чи інших сенсорних стимулів. Це також може викликати дискомфорт і агресивні реакції. Передбачити та максимально виключити такі впливи на психіку дитини [1].

Багато дітей у спектрі аутизму відчують тривогу у зв'язку зі змінами звичного розвитку подій, певними непередбачуваними змінами у їхній системі навігації. Це може призводити до агресивних або аутоагресивних вчинків, коли їхній комфорт порушується. Тут також важливо працювати на випередження.

Попри те, ці явища можуть бути успішно скорегованими за допомогою підвищення здатності нервової системи до адаптації мозкових структур до нейропластичності.

Відновлення та розвиток нейропластичності мозкових структур і когнітивних функцій у дітей, які пережили стрес війни, є важливим напрямом психологічної допомоги. Ось кілька практичних психологічних технік, спрямованих на підтримку цих процесів у дітей з РАС:

Для дітей із розладом аутистичного спектра (РАС) застосовуються спеціальні психологічні техніки, спрямовані на розвиток комунікативних, соціальних, емоційних навичок та когнітивних функцій. Оскільки кожна дитина з РАС має індивідуальні особливості, підходи мають бути адаптовані до конкретних потреб і рівня розвитку дитини.

Одним із методів із доведеною ефективністю для дітей із РАС є АВА-терапія (Прикладний аналіз поведінки). Вона фокусується на навчанні соціальних, мовленнєвих і когнітивних навичок через систему підкріплень та спостереження за поведінкою дитини. Методи, які застосовуємо для корекції поведінки учнів з РАС:

1) *Позитивне підкріплення* або використання нагород (солодощі, іграшки, похвала) для закріплення бажаної поведінки. Наприклад, дитина отримує похвалу або винагороду після того, як правильно виконає інструкцію або соціальну взаємодію.

2) *Алгоритмізація поведінки* або розділення завдань на послідовність

етапів. Складні завдання поділяються на прості кроки, кожен з яких дитина засвоює поступово. Наприклад, для навчання самостійного одягання ми можемо спочатку навчати дитину лише тримати одяг, потім одягати одну частину тіла і так далі.

Для зниження стресовості та розвитку нейропластичності особливо ефективною у роботі з дітками з ООП є *арттерапія*. Мистецтво є потужним інструментом для вираження внутрішніх емоцій, які дітям з РАС чи інтелектуальними порушеннями часто важко артикулювати словами. Техніками арттерапії, які допомагають впоратися з негативними емоціями та зменшити вплив стресових факторів та дитячий організм є *малювання агресії* (дітям можна запропонувати намалювати свої агресивні емоції у формі образів або символів. Після цього можна обговорити, як саме вони почуваються, та які є інші шляхи вираження цих почуттів). Позитивно на психоемоційний стан дітей впливає робота з *глиною та пластиліном* (робота з м'якими матеріалами допомагає дітям вивільняти агресію через створення або розбиття фігурок. Це також сприяє розвитку моторних навичок і поліпшенню емоційної регуляції).

Добре себе зарекомендували лікувально-освітні стратегії ТЕАССН для роботи з дітьми з аутизмом. Це метод, що спрямований на структурування середовища для дітей з РАС, що допомагає їм легше адаптуватися до навколишнього світу. Зокрема мова йде про такі методи як: *візуальні розклади, візуальні підказки для спілкування*. Використання візуальних підказок і карток допомагає дітям з РАС орієнтуватися в рутинних завданнях та очікуваннях. Наприклад, для щоденних дій (ранковий туалет, приймання їжі, відвідування школи, дії під час повітряної тривоги) створюються картки або піктограми, що наочно демонструють кожен крок. Діти можуть використовувати візуальні картки з зображеннями і для комунікації. Наприклад, картка зі зображенням води може означати, що дитина хоче пити. Це допомагає компенсувати труднощі з вербальною комунікацією.

Важливим та дієвим методом стабілізації психологічного та фізичного стану дітей в умовах війни є робота з тілом [3]. Фізичні вправи можуть

допомогти дітям краще контролювати свої емоції та підтримувати належне функціонування мозкових структур. Дітям із РАС цей метод допомагає розвивати сенсорну інтеграцію, покращувати координацію та регулювати емоційний стан.. Дітям пропонують рухатися відповідно до свого стану (наприклад, як вони почуваються — сумно, весело, тривожно). Це допомагає вивільнити емоції через тіло, що важливо для дітей, яким складно вербалізувати свій стрес. Вправи, що поєднують обидві півкулі мозку, сприяють нейропластичності. Наприклад, малювання обома руками одночасно. На розвиток нейропластичності та підвищення адаптивності нервової системи позитивно впливає система нейропсихологічних вправ, які включають перехресні рухи (наприклад, торкатися лівим ліктем до правого коліна), також вправи на балансування, що сприяють інтеграції роботи обох півкуль мозку. Вправи на тиск (обійми, м'яке стискання рук і ніг) або терапія за допомогою обгортання сенсорними мішками чи ковдрами допомагають дітям заспокоїтися, знижують рівень тривоги та сприяють сенсорній інтеграції, підвищенню нейропластичності мозкових структур

Музична терапія та музика загалом можуть бути потужними інструментами для розвитку когнітивних та емоційних навичок у дітей з РАС [5]. Використання різноманітних інструментів для розвитку відчуття ритму допомагає покращувати координацію рухів та мовленнєву активність, розвиває слухове сприймання. Слухання заспокійливої музики або співання простих пісень можуть стимулювати розвиток мовлення та соціальних навичок. Музика також допомагає емоційній регуляції, заспокоюючи дитину в стресових ситуаціях.

Відновлення нейропластичності у дітей, які зазнали стресу через війну, вимагає комплексного синергетичного підходу. Техніки регуляції емоцій, когнітивні вправи, фізичні активності та креативні методи можуть допомогти дітям справитися з травматичними наслідками та підтримати розвиток мозкових структур. Важливо адаптувати ці техніки до віку дитини й працювати в середовищі, яке сприяє відчуттю безпеки та підтримки.

Список використаних джерел:

1. Боброва І. А. (2023). Психологічні аспекти агресії у дітей з особливими потребами: проблеми та шляхи вирішення. Психологічна наука і практика, 2023.13(2), 45-59.
2. Дойдж Н. Самовідновлення мозку. Київ: Наш формат, 2020. 416 с.
3. Коваленко О. В. (2018). Психологічні аспекти підтримки дітей з особливими потребами під час війни. Психологія: реалії часу, 2018. 5(2), 23-31.
4. Ляшенко Ю. Тенденції у розвитку дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Психологічна наука і практика, 2023.13(1), 34-47.
5. Руденко С. О. Підходи до корекційної роботи з агресивними дітьми з особливими потребами. Сучасна психотерапія, 2020. 16(1), 53-68.

Обухова Наталія Олександрівна,
аспірантка 3-го року навчання
фак-ту СПП Запорізького національного університету,
м. Запоріжжя, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Родина є першоджерелом впливу у формуванні особистості дитини. Саме вплив родини формує підґрунтя особистісних рис дитини, якими вона керуватиметься на різних етапах соціалізації.

В умовах воєнного стану в Україні постає важливість підтримки батьків дітей із особливими потребами. Руйнування об'єктів соціально-реабілітаційних послуг, вимушена міграція, як сімей, так і фахівців, створюють кризу в наданні освітніх та реабілітаційних послуг дітям із особливими потребами, створюють перешкоди у їх подальшій соціалізації. Виокремимо запити, які потребують підтримки сім'ї, яка має дитину із порушенням слуху:

- психологічний запит: розуміння своїх емоційних станів, вміння ними керувати, вміння конструктивно спілкуватися із навколишнім середовищем; пошук напрямку та змісту життя, здатність опрацювати втрати та знайти ресурси для шляху в майбутнє;

- освітній запит: пошук адаптивних методів та форм навчання офлайн та онлайн для дітей із порушенням слуху; пошук нових освітньо – виховних та корекційних інституцій;

- соціальний запит: соціальна інтеграція та адаптація сім'ї до нових умов

існування (пошук та встановлення нових контактів з профільними фахівцями, із службами соціальної допомоги, роз'яснення батькам роботи із відповідною документацією, знання своїх прав та нових законодавчих змін, інтеграція до нових соціальних спільнот та малих груп).

Важливим питанням є оновлення системи супроводу таких сімей, організації підтримки батьків на державному рівні. Розглянемо важливі аспекти соціально-психологічного супроводу родин дітей із порушенням слуху в умовах воєнного стану.

Соціально-психологічна підтримка батьків дітей із порушенням слуху в період воєнного часу складається з таких складових:

1. Психологічна складова: підтримка у прийнятті діагнозу дитини, отримання початкових знань про стан та перспективи розвитку дитини, можливі складнощі, а також рекомендації щодо створення відповідного середовища вдома для ефективного розвитку дитини та гармонійної комунікації між усіма членами родини.

2. Особистісна складова: супровід та складання алгоритму вирішення питань погіршення або втрати соціально-комунікативних, освітніх навичок дитини, навичок самообслуговування тощо.

3. Соціальна складова: надання батькам джерел із потрібною інформацією, організації безбар'єрного доступу до послуг реабілітації, соціалізації, інтеграції та організація співпраці сім'ї із фахівцями реабілітаційного процесу (аудіолог, сурдолог, ЛОР, сурдопедагог, логопед, невролог та інш.)

4. Корекційна складова. В умовах воєнного стану постає питання вимушеної міграції як батьків з дітьми, так і фахівців. Через це стає брак фахівців на місцях можливої реабілітаційної допомоги та незнання батьками до кого, куди і за якою допомогою в незнайомій обстановці звертатися. Варто зазначити, що важливим джерелом отримання інформації стають спільноти та об'єднання батьків дітей із порушеним слухом у соцмережах, які надають потрібну інформацію та відгуки з важливих питань пошуку відповідних

спеціалістів, збору потрібної документації, роботи технічних засобів реабілітації (слухових апаратів, кохлеарних імплантів), надають приклади свого реабілітаційного шляху. Фахівці корекційно-реабілітаційного процесу також стають для батьків доступними онлайн.

5. Освітня складова. Освіта в кризовий період вимагає пошуку нових рішень у наданні освітніх послуг. Ланка дітей із порушенням слуху стає новим викликом у викладанні освітнього матеріалу та нових методів, видів роботи із дітьми зазначеної категорії. Запит батьків щодо отримання дітьми освітніх та корекційних послуг в умовах руйнування освітньої та корекційно-реабілітаційної інфраструктури вимагає певного переформатування процесу навчання та надання корекційних послуг. Запит родини стає можливим через використання Інтернет-технологій та надання запитуваних послуг онлайн.

Усі вищезазначені складові має супроводжувати команда супроводу та підтримки сім'ї. До її складу мають належати: фахівці служби раннього втручання, сурдологи, сурдопедагоги, логопеди, аудіологи, психологи, лікарі, реабілітологи тощо. Головним завданням є створити для батьків алгоритм взаємодії із відповідними фахівцями. Розвитком новітніх технологій, отримання багатьох інформаційних запитів з Інтернету надає можливість створення Інтернет-ресурсу підтримки сімей дітей із особливими потребами, в тому числі сімей дітей із порушенням слуху. Такий Інтернет ресурс має містити всю потрібну інформацію, щодо даних про наявність певних організацій, соціальних структур, відповідних фахівців, їх послуг та можливостей і умов взаємодії з ними.

Таким чином, соціально-психологічна підтримка батьків дітей із порушенням слуху в умовах воєнного стану є актуальною та потребує створення належних умов. На наш погляд, важливим є розроблення онлайн порталу супроводу батьків дітей із особливими потребами на державному рівні.

Список літератури:

1. Шевченко В.М. Кохлеарна імплантація та реабілітація осіб з кохлеарними імплантами: навч.-метод. Посіб. К., 2021. 112 с.

2. Шевченко В.М. Особливості слухомовленнєвої реабілітації осіб з кохлеарними імплантами різного віку: методичні рекомендації для фахівців та батьків. Київ, 2022. 80 с.

3. Литовченко С.В. Теоретико-методичні засади корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху: автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.03. Київ, 2021. 40 с.

Околович Олена Сергіївна
аспірантка кафедри психології
Запорізький національний університет
директор закладу дошкільної освіти
(ясла-садок) №144 «Запорожець» Запорізької
міської ради, м. Запоріжжя, Україна

НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧАСНИКІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Активне впровадження в українську систему дошкільної освіти інклюзивного підходу сприяє появі у закладах дошкільної освіти все більшої кількості дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим сучасний етап розвитку системи дошкільної освіти в Україні характеризується гострим усвідомленням значущості та необхідності організації якісного психологічного, психолого-педагогічного супроводу учасників інклюзивного процесу.

Психологічний супровід учасників інклюзивного процесу визначається як пріоритетний напрям в діяльності психолога та педагогів закладів дошкільної освіти. Станом на теперішній час система психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у дошкільному віці включає роботу психологів, корекційних, педагогічних та адміністративних працівників, медичного персоналу, самих дітей та їх батьків, або осіб, що їх замінюють [3; 5].

Слід зазначити, що ефективність психологічного супроводу може бути забезпечена визначенням функціональної спрямованості яка дозволить вивчати змістовну та технологічну сторону діагностичного, корекційного та розвивального середовища. Змістом психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у дошкільному віці є створення психолого-педагогічних умов для ефективної полісуб'єктної взаємодії дошкільників з

особливими освітніми потребами, зі значущими дорослими та однолітками.

Питання психологічного і соціального супроводу дітей з ООП перетинається з функціями багатьох експертів, а отже не може бути віднесене до сфери професійної діяльності виключно одного фахівця (наприклад, психолога). Тому у джерельній базі часто можна зустріти такий узагальнений термін як «соціально-психологічний супровід», в якому зроблено явний акцент, що окрім психологічної складової, якісний супровід має також виконувати функцію соціального та юридичного захисту особливих дітей. Спираючись на це, можна стверджувати, що в найбільш узагальненому вигляді можна виділити психологічний та соціально-юридичний напрями супроводу інклюзивного процесу в сучасних дошкільних закладах освіти. При цьому необхідно зазначати, що соціальний напрям тісно пов'язаний із суто психологічним та опікується станом комунікації дітей з ООП, подоланням труднощів спілкування, гармонійним включенням таких дітей до соціуму, успішною соціальною адаптацією та соціалізацією як системоутворюючим процесом набуття здобувачем освіти соціальних компетенцій [4].

Станом на теперішній час в українському сегменті науковців є чимало таких, які досліджували саме соціальний напрям та соціальні аспекти організації супроводу в умовах інклюзивного процесу (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша).

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує розроблена Є. Клопотою модель соціально-психологічного супроводу інтеграції осіб з глибокими порушеннями зору в суспільство. Її цілком успішно можна екстраполювати на соціально-психологічний супровід інклюзивного освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами. Науковець виділяє цільовий, діяльнісний, змістовний та оцінювальний компоненти супроводу. У рамках діяльнісного компоненту розкрито основні напрями соціально-психологічного супроводу осіб з ООП: психодіагностичний, психопрофілактичний, напрям психологічної просвіти, консультативний та тренінговий напрями [1; 2].

Теоретичні та емпіричні дані проаналізованої джерельної бази переконливо свідчать про те, що психологічний супровід родини і дитини з ООП дошкільного віку, сприяє зміцненню стосунків у родині, корекції негативних емоційно-особистісних особливостей членів родини, успішної інтеграції родини і дитини з ООП у суспільство. Зокрема, психологічний супровід родини, що виховує дитину дошкільного віку з ООП запобігає розладам у родині, сприяє корекції її психологічного клімату, корегуванню родинного виховання, успішної інтеграції дитини у суспільство однолітків та корекції психологічних порушень. У той же час ефективність роботи спеціалістів, які забезпечують психологічний супровід, залежить від мотивації всіх членів родини до участі в ній, від правильно визначених методичних прийомів, вікових, освітніх та особистісних особливостей батьків; ступеню важкості психічних порушень дитини та професійної компетентності психолога та педагогів. У цілому процес психологічного супроводу родини, що виховує дитину з ООП є багаторівневим та потребує ретельного методологічного і методичного підходів.

Узагальнюючи теоретичний аналіз напрямів психологічного супроводу учасників інклюзивного процесу в закладі дошкільної освіти, необхідно зазначити, що основні напрями такого психологічного супроводу можуть бути класифіковані за різними критеріями: за інтенсивністю психологічного впливу (психологічний моніторинг, психологічна підтримка, психологічна допомога, створення сприятливих соціально-психологічних умов), за виявом окремих компонентів соціально-психологічного супроводу (соціальний захист, за змістом психологічних послуг (діагностика, консультування, психокорекція), за об'єктом впливу (психологічна робота з дітьми, психологічна робота з педагогічним колективом, психологічна робота з батьками). Найбільш важливою умовою ефективного психологічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного процесу є максимальне охоплення його учасників, а також якісна психологічна робота з родиною, в якій виховується дитини з ООП. Важлива мета психологічного супроводу такого рівня полягає у формуванні

специфічних психологічних компетенцій, позитивних рис та індивідуально-психологічних якостей у педагогів та батьків, які дозволили б їм максимально зберігати психологічне благополуччя та розкривати особистісний потенціал кожної дитини.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору : автореф. Дис. Д-ра психол. Наук : 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2015. 40 с.

2. Клопота Є. А., Клопота О. А. Соціально-психологічний супровід професійного становлення осіб з глибокими порушеннями зору. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 1. С. 76-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_1_16 (дата звернення: 01.06.2024).

3. Кльоц Л. Психологічний супровід освітнього процесу інклюзивної освіти в умовах нової української школи. *Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (02 грудня 2018 р., м. Житомир). Кафедра психології комунального закладу «Житомирський ОППО» Житомирської обласної ради, 2018. С. 52-59. URL: https://dpsz2018.blogspot.com/2018/12/blog-post2_53.html (дата звернення: 17.02.2024).

4. Ainscow M. Towards Inclusive Schools. *British Journal of Special Education*. 2003. №24. Р. 3 – 6. DOI :10.1111/1467-8527.00002 (last accessed: 16.03.2024).

5. Andrews J., Lupart J. The inclusive classroom: Educating exceptional children (2nd Edition). Scarborough O. N.: Nelson Canada, 2000. 561 p.

Орленко Ірина Миколаївна,

доктор філософії PhD,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

м. Одеса, Україна

ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

В УМОВАХ ВІЙНИ:

ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ СПІВПРАЦІ З ГРОМАДАМИ

Військові дії в Україні суттєво вплинули на життя кожного з нас, залишаючи глибокий слід не лише у нашому повсякденному існуванні, але й у професійній сфері. Інклюзія в Україні отримала новий зміст, адже перед нами постали численні виклики, зумовлені не лише бойовими діями, а й значними змінами в економічному, географічному та соціальному контекстах. Фахівці,

діти з особливими освітніми потребами та їхні батьки опинилися в умовах непередбачуваності, де важливими є не тільки методичний супровід, але й психологічна підтримка.

Важливу роль у цьому процесі відіграє Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957, яка затверджує новий порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Ця постанова вводить новий формат оцінювання функціональних можливостей дітей з особливими освітніми потребами шляхом визначення категорій труднощів і рівнів підтримки. Одна з найбільш актуальних категорій труднощів під час війни — це соціоадаптаційні виклики, що охоплюють особистісні, середовищні та соціокультурні аспекти [2].

В умовах війни адаптація дітей до змін і викликів, пов'язаних з дистанційним навчанням, стає особливо важливою. Це створює нові завдання для інклюзивно-ресурсних центрів, які тепер стикаються з потребою перегляду пріоритетів у підтримці. Сучасні умови вимагають нових рішень і методів супроводу, що забезпечують ефективну допомогу не лише дітям, а й педагогам і батькам, які виховують дітей з особливими потребами. Така підтримка є критично важливою, оскільки дозволяє зменшити стрес та адаптуватися до змін, забезпечуючи якісне і доступне навчання в інклюзивному середовищі [3].

Зміни, що відбуваються в країні, вимагають оновлення підходів і способів роботи інклюзивно-ресурсних центрів, створюючи передумови для розвитку нових форматів співпраці між різними учасниками процесу інклюзивної освіти.

Моделі інклюзивної освіти акцентують увагу на створенні середовища, яке забезпечує рівний доступ до навчання для всіх учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Це середовище має бути не лише фізично доступним, але й підтримувати умови, необхідні для розвитку та реалізації потенціалу кожної дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей.

Сучасні підходи до інклюзії включають різноманітні форми ресурсної підтримки, зокрема використання спеціалізованих навчальних матеріалів та

технологій, індивідуальні консультації, а також терапевтичні та реабілітаційні послуги. Мультидисциплінарний підхід до інклюзивної освіти передбачає участь фахівців різних напрямків, таких як психологи, дефектологи, логопеди та інші спеціалісти, що дозволяє забезпечити комплексну підтримку всебічного розвитку дитини.

В Україні інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) відіграють важливу роль у реалізації інклюзії. Їхня діяльність включає проведення комплексної оцінки дітей з ООП, надання кваліфікованого супроводу та підтримки, а також інформування дітей і їхніх родин. Це особливо важливо для тих, хто був змушений змінити місце проживання через війну або карантинні обмеження, а також для тих, хто навчається дистанційно [3].

Також ІРЦ відіграють важливу роль у створенні позитивного соціального середовища та підтримці психологічного здоров'я дітей з ООП. Вони сприяють формуванню безбар'єрного освітнього середовища, що відповідає міжнародним стандартам доступності, надаючи освітні та інші послуги на високому рівні. Завдяки цьому забезпечується єдиний стандарт інклюзії по всій країні, незалежно від місця розташування закладів освіти.

Однак через карантин та воєнні дії багато дітей втратили доступ до освіти. Це спричинено відсутністю розвинених онлайн-платформ для навчання, руйнуванням шкіл та вимушеними перервами під час повітряних тривог. Тому розвиток цифрових інструментів для дистанційного навчання та відновлення інфраструктури стає пріоритетом для забезпечення безперервного навчання всіх учнів, включно з дітьми, які мають особливі потреби.

Також, нагальною залишається проблема співпраці громад з інклюзивно-ресурсними центрами. Отже, в Законі України «Про співробітництво територіальних громад» підкреслюється, що діяльність ІРЦ повинна відповідати законодавчим вимогам щодо співпраці між територіальними громадами. Це забезпечує правову основу для укладання угод і співпраці між громадами, що сприяє покращенню доступності послуг ІРЦ. Внесені зміни у Положенні про інклюзивно-ресурсний центр мають сприяти розширенню

можливостей для обслуговування осіб з особливими освітніми потребами з різних адміністративно-територіальних одиниць, що дозволить забезпечити, що кожна особа, незалежно від місця проживання, матиме доступ до необхідних послуг ІРЦ, але при цьому не буде суперечити та обмежувати ІРЦ у витратах на утримання ІРЦ. У разі відсутності договору про співробітництво між громадами звернення «до найближчого інклюзивно-ресурсного центру» несе стихійний та безконтрольний характер, унеможлиблює подальший супровід особи, яка має супроводжуватися у закладі освіти [1].

Слід врахувати, що у разі відсутності ІРЦ у відповідній територіальній громаді, батьки або законні представники можуть звертатися до органів місцевої влади чи відділу освіти. Це дозволяє забезпечити офіційний процес ініціювання підписання угоди про співпрацю щодо послуг найближчого ІРЦ, що сприятиме ефективнішій організації послуг та гарантує, що особи з особливими освітніми потребами отримують необхідну підтримку, а територіальні громади будуть розуміти потреби мешканців та важливість співпраці з іншими громадами щодо послуг ІРЦ або створення ІРЦ на місцях. В Положенні слід зазначити, що органи місцевого самоврядування можуть застосовувати «інші форми не заборонені законодавством», що організовується в одній із форм співробітництва, окрім визначених Законом України «Про співробітництво територіальних громад». Додавання цієї фрази надає можливість для більшої гнучкості у виборі форм співпраці, що можуть бути використані ІРЦ. Це важливо, оскільки дає можливість адаптувати співпрацю під конкретні обставини і потреби, що може сприяти більш ефективному наданню послуг особам з особливими освітніми потребами через прямі договори надання послуг без оголошення тендерів на придбання послуг.

Також, у вирішенні питання співробітництва з громадами актуальним постає використання мобільних інклюзивно-ресурсних центрів, тобто за Положенням це «автомобільний транспортний засіб спеціального призначення, обладнаний для проведення комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами». Але у

правовому аспекті, команда фахівців інклюзивно-ресурсного центру не може бути автомобільним транспортним засобом. Якщо йдеться мова про мобільний ІРЦ, то в ньому працює команда фахівців, інструментом роботи якої є обладнаний автомобіль. Виходячи з цього, було б логічно у Положенні вживати поняття мобільного інклюзивно-ресурсного центру наступним чином «мобільний інклюзивно-ресурсний центр – агенція установи, яка має в користуванні автомобільний транспортний засіб спеціального призначення, обладнаний для проведення комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з особливими освітніми потребами, з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти таких осіб». В сучасних умовах війни співпраця інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) з громадами та її правове регулювання набувають особливого значення у забезпеченні доступу до освіти дітей з особливими освітніми потребами. В умовах війни особлива увага приділяється статтям, що регулюють доступність та адаптацію освітніх послуг, в тому числі через онлайн-ресурси та дистанційне навчання, які стали вкрай актуальними.

У воєнний час важливою складовою роботи ІРЦ є співпраця з місцевими органами влади, які можуть сприяти забезпеченню ресурсами, спеціалістами та фінансовою підтримкою. На законодавчому рівні це відображається у положеннях про міжсекторальне співробітництво, що закріплює можливість залучення різних установ та організацій до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також передбачає механізми захисту прав таких дітей у випадках переміщення або втрати доступу до попередніх освітніх послуг.

Отже, з огляду на надзвичайні умови, в яких перебуває Україна, співпраця інклюзивно-ресурсних центрів із громадами стає життєво необхідною для підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що знаходить своє відображення у відповідному правовому регулюванні та механізмах його реалізації.

Список літературних джерел

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2022 р. № 493 «Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр» URL:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>

2. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

3. Прохоренко, Л., Стойка, В., & Йовдій, В. (2024). Інклюзивно-ресурсні центри в умовах війни: окремі питання освіти дітей з особливими потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 2(23), 115-130.

Пензіна Наталія Миколаївна,
учитель української мови та літератури
КЗ «Полтавська спеціальна загальноосвітня школа №39»,
м. Полтава, Україна

ОСОБЛИВОСТІ УРОКУ З НЕМОВЛЕННЄВОЮ ДИТИНОЮ:

ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Мовлення – найдієвіший спосіб спілкування, що застосовує людство для передачі різноманітної інформації у повсякденному житті. Розуміючи та використовуючи активне мовлення у власному спілкуванні, учень здатний розповісти оточуючим про свої потреби, вподобання, зацікавленості, наміри, очікування тощо. Для дитини мовлення – один з найперших дієвих інструментів для успішної соціалізації. Почасти, працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами, ми зустрічаємо випадки, коли дитина не здатна спілкуватися звичним для більшості людей способом. Про таку дитину часто кажуть «немовленнєва». Вона більше за інших потребує спілкування, й, найчастіше, прагне до нього, але внаслідок певних причин не може застосовувати ті навички та вміння спілкування, які застосовують її однолітки. У такому випадку учасникам команди психолого-педагогічного супроводу необхідно добирати інші, підходящі саме для такої дитини засоби спілкування та вчити таку дитину взаємодіяти з іншими на її особистому, унікальному досвіді. Проблема адаптації до оточуючого середовища, корекції поведінки та оволодіння навчальною діяльністю дошкільного типу та відповідно шкільною програмою дітей із затримкою психологічного розвитку та іншими нозологіями, а саме: синдромом Дауна, аутистичним спектром, гіперактивністю тощо, – безумовно важлива та нагальна [2]. Відхилення в розвитку мовлення позначаються на формуванні всього психічного розвитку дитини. Вони

утруднюють спілкування з оточенням, нерідко перешкоджають правильному формуванню пізнавальних процесів, впливають на емоційно-вольову сферу. Під впливом мовленнєвої вади часто виникає низка вторинних відхилень, які утворюють картину аномального розвитку дитини загалом [5].

При дослідженні обраної теми нами було проведено теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної, загальної та спеціальної педагогічної літератури, який виявив низку праць наукового й методичного характеру щодо особливостей організації освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Так у своїх працях А. Колупаєва, Л. Савчук [3] окреслюють особливості організації навчання дітей з особливими освітніми проблемами, створення індивідуального плану розвитку дитини. Автори вказують на важливість врахування в навчанні поточного рівня знань і навичок учнів; розробку індивідуального плану, що є основоположним компонентом навчання дитини з особливими освітніми потребами. В працях вчених підсилене значення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, яке передбачає створення освітнього середовища та відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Х. Ткач в посібнику «Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу» [4] описує основні ланки обстеження дитини з порушенням мовлення, механізми і методику підготовки до спілкування з дітьми з порушенням мовлення. Авторка вказує на те, що у багатьох дітей із РАС або іншими особливостями розвитку порушена концентрація уваги. Їх легко відволікають сторонні звуки, предмети, явища. Тому, особливістю занять з дитиною – необхідність прибрати відволікаючі чинники. І. Зайцева, І. Родименко [1] надали конкретні рекомендації педагогам по роботі з дітьми з алалією. Автори вказують на те, що під час уроків та перерв доцільно проводити логоритмічні ігри, задля залучення дитини з ООП в загальну роботу. І. Зозуля, М. Бухрякова [2] вказує на те, що в методиці АВА основний акцент робиться на позитивне підсилення поведінки, заохочення хорошої поведінки й

ігнорування поганої. Авторка розкриває унікальність технології АВА, яка дає можливість розвивати вплив факторів навколишнього середовища на поведінку дитини з аутизмом і змінювати її, тобто маніпулювати цими факторами.

Особа з особливими освітніми потребами потребує додаткової постійної підтримки в освітньому процесі, адже має право на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті суспільства.

Поміж дітей з особливими освітніми потребами значну групу утворюють діти з розладами соціальної взаємодії діти з РАС. Психолого-педагогічна картина аутичних розладів особистості дитини надзвичайно складна і різноманітна у порівнянні з іншими порушеннями психічного розвитку. Розлади у дітей із РАС зумовлюють низку труднощів у навчанні, які пов'язані з проблемною поведінкою, неадекватними формами взаємодії з навколишніми людьми. Робота з дітьми з РАС передбачає дотримання принципів індивідуального та диференційованого підходу [3]. Крім того, таким дітям має бути наданий психолого-педагогічний супровід, а саме мультидисциплінарний (командний) підхід у навчанні і вихованні.

Великого значення для створення сприятливого навчально-виховного середовища має правильна оцінка динаміки розвитку дитини, спостереження за поведінкою та реакціями дитини під час самостійної діяльності, навчальної та ігрової діяльності, в побутових ситуаціях та під час самообслуговування, при взаємодії з людьми.

На уроці використовуємо вплив на активні точки, що пов'язані з артикуляцією, вправи з координації (зокрема на балансірі), використання візуальних підказок, дихальні вправи, звуковий вплив (спеціальні музичні композиції, медитація, голосове навчання).

Щоб дитина була «почутою», вчимо її альтернативному спілкуванню, використовуючи побутові жести, піктограми, а також максимально спрощуємо своє звернене до дитини мовлення, в допомогу собі підключаємо тон голосу, міміку, жести.

Під час спостереження за дитиною, ми фіксуємо як вона виконує і реагує на завдання різного ступеню адаптації. Наприклад, звичайне завдання в пропису дитина взагалі відмовляється робити, або робить з повною допомогою. Коли ми збільшуємо шрифт і даємо фломастер, дитина виконує завдання з письма, інколи самостійно, і дозволяє писати своєю рукою. Ми використовуємо методику «рука в руці». Бажання виконувати це завдання збільшується, бажання використовувати навичку збільшується, а, отже, дитина вчиться писати через адаптований матеріал. Методика написання в даному випадку передбачає добір різної складності матеріалів. Тобто, на одному занятті дитина пише і обводить по контури предмети, намагаючись повторити зображене, пише ці назви в прописах спочатку по контуру, потім пробує копіювати самостійно.

У навчанні немовленневої дитини з розладами аутистичного спектру важлива наочність. Необхідно на кожне завдання добирати малюнки, зображення, об'ємний матеріал – предмети. Кожне завдання ліпше оформлювати на окремих аркушах паперу, що знизить ймовірність відволікання на інші завдання, збільшить фокус уваги, збільшить бажання до виконання завдання і прискорить виконання завдання. Навчальний матеріал повинен бути спрощеним, або модифікованим, підлаштований до індивідуальних особливостей дитини. Важливого значення набуває заохочення дитини, похвала за кожен невеликий крок, що вона робить, підтримка у дитини відчуття успіху. Немовленнєва дитина з розладами аутистичного спектру – це дитина зі своїм сприйняттям, зі своїми фізичними, психічними можливостями, якій важливий індивідуальний підхід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зайцева І. Ю., Родименко І. М., Посібник Робота з дітьми з алалією в умовах інклюзивного простору. – Дніпро: 2019. – 37с. С 25.
2. Зозуля І. Є к.пед.наук., Бухрякова М. М. Стаття «Ава-терапія як один із корекційних методів для роботи з дітьми з аутизмом». <http://wsconference.com/> № 10(26), Vol.3, October 2017. С.1.
3. Колупаєва, А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Науково-методичний посібник. Видання доповнене та перероблене. – Київ:, 2011. – 206с. С. 9.

4. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення на основі поведінкового підходу: практичний посібник. – Тернопіль: Мандрівець, 2020. – 136с. С. 6.

5. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.: С. 5.

Перетяга Людмила Євгенівна,
доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ VOOMWHACKERS НА ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Останнім часом зі зростанням кількості порушень мовлення серед дітей та ускладненням мовленнєвих дефектів активізувався пошук ефективних шляхів корекційної роботи, що, у свою чергу, сприяло активному впровадженню та поширенню логопедичної ритміки.

Термін *«логопедична ритміка»* або скорочено *«логоритміка»* складається з двох частин, де перша частина – *«лого»* походить від терміну *«логопедія»* (від грецького *logos* – «слово»/«мова» та грец. *Παιδεία* – «виховання», що трактується як «виховання правильного мовлення»), а друга частина – *«ритміка»* (*rytmika*) походить від фр. *Rythmique*/ англ. *eurythmics*/ нім. *Rhythmik*, грецького *rhythmikos* означає «рівномірний, розмірений» і трактується як система музичного виховання, заснована на передачі музики за допомогою рухів. Логоритміка органічно об'єднує такі структурні елементи: *рух, музику, слово* (див. рис. 1), де кожен елемент існує не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку один з іншими.



Рис. 1. Структурні елементи логоритміки

Аналіз передового педагогічного досвіду дозволяє зробити висновок, що сьогодні логоритміка використовується як з метою *корекції* вже існуючих *мовленнєвих порушень*, так і як превентивний захід для *попередження виникнення порушень мовлення* і особливо активно використовується у роботі з дітьми дошкільного віку – в період, коли відбувається інтенсивний розвиток мовлення.

Головна мета логоритміки – це стимулювання розвитку мовлення та покращення його якості через ритмічні рухи під музику у поєднанні з логопедичним матеріалом. За допомогою логоритмічних занять створюються оптимальні умови для розвитку мовленнєвої координації, артикуляції, інтонації, темпу і ритму мови.

Зробити заняття з логоритміки цікавими та ефективними дозволяє використання Boomwhackers. Це сучасний перкусійний ударний інструмент, який з'явився у США у 1995 році і дуже швидко здобув популярність серед дітей і дорослих у всьому світі про що свідчать нагороди: «**Dr. Toy's Best 100 Children's Products**», «**Oppenheim Toy Portfolio Gold Seal**» та інші.

Назва *boomwhackers* походить від поєднання двох англійських слів «*to whack*», що означає – «вдарити» та «*boom*» «бум», «звук»; українська назва – *бумвокерс*; польська назва – *bum dum rurki*) [1]. Їх створив американський винахідник Крейг Рамселл (*Craig Ramsell*) у 1995 році.

Boomwhackers – це перкусійний (від лат. *percussio* – постукування) ударний інструмент у вигляді кольорових пластикових трубок, які видають різні звуки при ударі по твердій поверхні (о підлогу, об тіло) або один об інший, що робить інструмент надзвичайно простим у використанні, тому що він не потребує спеціальних технічних навичок чи тривалого навчання, він є ідеальним для використання під час логоритмічних, музичних занять і можуть застосовуватись у роботі з дітьми від 3 років і без вікових обмежень!

Boomwhackers виготовляються з пластику, тому їх легко транспортувати і використовувати в різних умовах, що робить їх привабливими для дитячих садочків, загальноосвітніх шкіл, логопедичних пунктів та інших навчальних закладів. Крім цього, трубки абсолютно безпечні для дітей, оскільки не мають гострих кутів.

Стандартний набір *Boomwhackers* (рис. 2) складається із 8 яскравих, пластикових трубок сьомі кольорів (за кольорами веселки) і відповідає 7 нотам у музиці. Кожна трубка позначається нотами латинської абетки, де *C₁* (до першої октави), *D* (ре), *E* (мі), *F* (фа), *G* (соль), *A* (ля), *B* (сі), *C₂* (до другої октави), тобто відповідають білим клавішам фортепіано. Трубки невеликі за розміром і діти легко їх тримають. Діаметр кожної трубки 4 см, а довжина від 30 до 65 см, чим менша довжина трубки, тим вище звук вона видає.



Рис. 2 Діатонічний набір Boomwhackers

Особливістю *Boomwhackers* є їх візуальна та тактильна привабливість, що значно підвищує мотивацію дітей до участі в заняттях. Вони яскраві, легкі та прості у використанні, що дозволяє малюкам швидко оволодіти прийомати гри і активно включатися у виконання завдань.

Boomwhackers – це чудовий інструмент для розвитку *музичного слуху* та *ритму*. Кожна трубка видає звук певної висоти, що дозволяє дітям легко ідентифікувати трубки за кольором та звучанням. Гра на Boomwhackers розвиває відчуття ритму, координацію та знайомить з основами музичної грамоти. Однією з найбільших переваг Boomwhackers є те, що вони забезпечують інтерактивне ігрове навчання. Їх можна використовувати під час *групових занять*, де кожен з дітей грає певною трубкою, для цього підійде великий концертний набір (рис. 3), що складається з 28 трубок.



Рис. 3. Концертний набір Boomwhackers

Перший досвід гри на Boomwhackers для дошкільників має бути веселим і водночас структурованим, щоб діти могли з легкістю освоїти базові правила: для безпечного використання потрібно ударяти Boomwhackers лише по підлозі або о свою руку, щоб не нашкодити іншим; коли педагог піднімає руку – всі діти перестають грати і кладуть Boomwhackers на підлогу; на початковому етапі кожен бере лише одну трубку. Для того щоб зіграти мелодію, педагог знайомить дітей з «кольоровою партитурою» – системою музичних записів, яка використовує кольори замість традиційних музичних нот для позначення звуків. Можливо запропонувати дітям зіграти гаму від низького до високого звуку, прислухаючись до підвищення тону (рис. 4 А), а потім зробити це у зворотному напрямку (рис. 4 Б), орієнтуючись на «кольорову партиттуру».



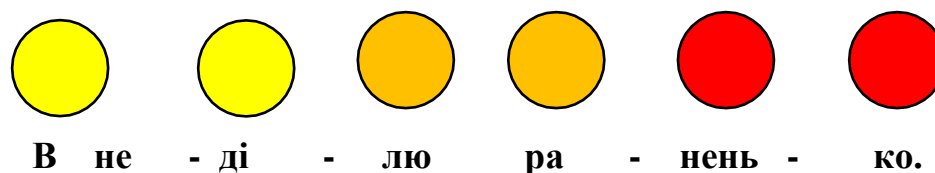
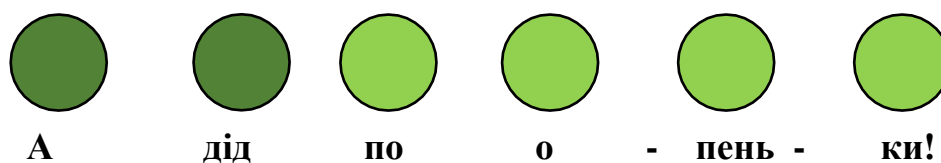
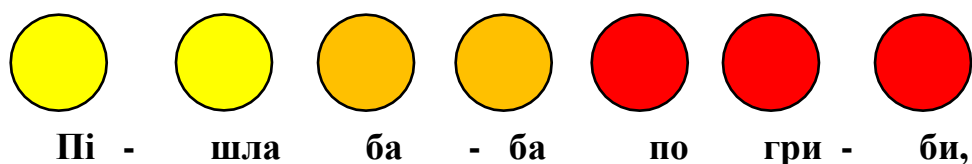
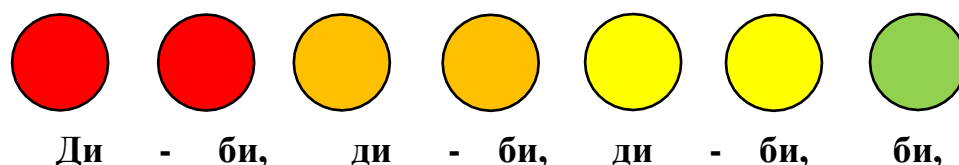
Рис. 4. А Зразок «кольорової партиттури» гами від низького до високого

звук



Рис. 4 Б. Зразок «кольорової партитури» гами від високого до низького звуку

Поступово завдання ускладнюються і діти, вчаться «читати» партитуру по кольорах, граючи відповідний звук і промовляючи ще і слова, наприклад:



На YouTube є різні композиції, які можливо використовувати під час занять зі старшими дошкільниками, наприклад *We Wish You a Merry Christmas* [2]. Такі завдання сприяють командній роботі та формуванню соціальних навичок і стимулюють дітей бути активними та заохочують до співпраці. Гра на Boomwhackers сприяє розвитку моторики, адже діти вчаться контролювати силу удару та координувати свої рухи відповідно до завдань.

Отже, Boomwhackers – це не просто музичний інструмент, а потужний

освітній засіб, який сприяє мовленнєвому, музичному, фізичному, творчому розвитку і позитивно впливає на загальний розвиток дитини.

Література

1. Tomaszewska Maria Zofia, Miler Małgorzata · Piosenki i zabawy edukacyjne na Bum Bum Rurki (+CD) Wydawnictwo Muzyczne Absonic · 2014 – 72 s.
2. We Wish You a Merry Christmas – Boomwhackers Easy <https://www.youtube.com/watch?v=KFWlr3nzGnc&list=PL2mHraZxofIynOS3kFgYST238f4JTpcj7>

Поліщук Ю.В.,

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровський національний університету імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

СЕЛЕКТИВНИЙ МУТИЗМ: ОСОБЛИВОСТІ

КОРЕКЦІЙНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Селективний мутизм є тривожним, емоційним психічним розладом, який характеризується постійною неспроможністю вербального (в деяких випадках і невербального) спілкування в окремих соціальних обставинах чи з окремими особами при збереженій здатності говорити та розуміти мовлення. Він виникає в результаті спільної взаємодії несприятливих зовнішніх факторів, біологічної та психологічної нестійкості, яка має місце у дітей (навіть в ранньому віці, коли ще наймолодша функція мовлення інтенсивно розвивається). Цей феномен обумовлений еволюційно-дизонтогенетичними порушеннями, які обумовлені безпосереднім проявом первинних механізмів порушеного дозрівання мозку та психіки дітей (Ю.В. Поліщук, 2023: 69) [1].

Етіологічний фактор, що викликає дизонтогенез у вигляді загальної або парціальної ретардації, акселерації, асинхронії або регресу до більш ранніх форм розвитку, може подіяти одноразово, або продовжувати діяти більш-менш тривало. Він провокує виникнення різноманітних порушень або призводить до прояви тільки деяких індивідуальних особливостей, психологічних синдромів, які не досягають ступеня психічної патології. Такий дисгармонічний розвиток, навіть клінічно невиражений, ускладнює життєву адаптацію дитини, зумовлює

підвищену чутливість до соматогенних і психогенних впливів та служить ґрунтом для психічних відхилень під впливом навіть тих соціальних та біологічних факторів, які для дитини з нормотиповим розвитком не є патогенними. З іншого боку будь-яке важке або тривале поточне захворювання, що почалося в дитячому віці, здатне порушити процес нормального дозрівання психічних властивостей, функцій і компонентів особистості. Адже те, що пропущено, не сформовано у відповідний сензитивний період розвитку, саме по собі не компенсується пізніше, тому вимагає спеціальних і складних зусиль психіатрів, психологів та педагогів (В. Oerbeck et al., 2019: 1) [2].

У теперішній час широке визнання отримало комплексне медичне та психолого-педагогічне обстеження дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які страждають на селективний мутизм, що дозволяє найбільш об'єктивно оцінити їх загальний рівень розвитку та стан нервово-психічної сфери. На базі результатів такого обстеження безпосередньо корекція дітей, як правило, здійснюється шляхом психіатричного та/або психолого-педагогічного впливу у поєднанні з медикаментозною терапією (або без її використання, особливо у молодшому дитячому віку).

Позбавлення дитини хворобливих симптомів і психотравмуючих переживань, створює передумови для нормального онтогенезу психіки, тому що раніше аномально сформовані функціональні системи дитини (нейропсихологічного, операційного чи особистісно-поведінкового рівня) під впливом відповідних цілеспрямованих дестабілізуючих впливів здатні заново переформуватися із стійкого патологічного стану на нову, нормальну для цього віку функцію. При цьому оптимальним кінцевим результатом корекційної психолого-педагогічної роботи з дитиною, яка страждає на селективний мутизм, на нашу думку, є наближення її психічного статусу до такого гіпотетичного стану, який (з урахуванням спадково-конституційних передумов її індивідуальності та за наявності адекватних умов життя і виховання) був би характерним в відповідному віці при нормальному онтогенезі. Можливість досягнення такого результату полягає в тому, що у дитячому віці (який

характеризується незавершеністю формування та дозрівання структурно-функціональних відділів мозку, високою пластичністю психіки та наявністю великих компенсаторних можливостей) будь-який позитивний терапевтичний вплив викликає у дитини як власне лікувальний ефект, так і здатність до розвитку загального гармонізуючого ефекту. Крім того, використання в процесі корекційного психолого-педагогічного впливу позитивного регресу до більш ранніх рівнів функціонування (наприклад, активізація і подальший розвиток тактильного контакту, невербальної експресивності ситуативно-особистісного та ситуативно-ділового спілкування, наочно-дійового мислення, інстинктивних і ранніх онтогенетичних механізмів регуляції поведінки та психотехнічних прийомів саморегуляції) включає психодинамічні процеси, що гармонізують невдалий індивідуальний і соціальний досвід. Такий позитивний регрес не супроводжується втратою здібностей, властивих рівню актуального розвитку (як при патологічному та гіпнотичному регресі), а стає необхідною умовою виправлення дефектів виховання та навчання, що виникли на попередніх етапах онтогенезу.

Щодо несвоєчасного надання допомоги дітям, які страждають на селективний мутизм, дизонтогенетичні феномени (що виникли в періодах відповідних інстинктивному сомато-вегетативному, психомоторному, афективному або емоційно-ідеаторному рівням нервово-психічного реагування) зберігаються у вигляді різних психологічних комплексів і патологічного розвитку особистості. Хоча інколи тією чи іншою мірою такі комплекси все ж згладжуються за рахунок компенсуючого функціонування більш вищих рівнів психічної регуляції, але це вимагає від дітей додаткової напруги, що обмежує їх власні можливості та зменшує життєстійкість психіки та організму в цілому (В. Zakszeski, 2019: 109) [3].

Доречно зазначити, що сучасна концепція психолого-психіатричного та корекційного психолого-педагогічного впливів щодо подолання у дітей селективного мутизму, як правило, формується на основі трьох основних груп факторів: факторів сприйнятливості (генетика, характер, соціальна тривога,

стримана поведінка та розлади, пов'язані з порушенням неврологічного розвитку), провокуючих факторів (вікові перехідні періоди та несподівані події, такі як початок відвідування дитячого садка або школи, міграція, необхідність використання іноземної мови) та підтримуючих факторів (адекватна, сприятлива поведінка оточуючих людей, які в процесі спілкування не допускають виникнення дискомфорту у дитини).

Серед немедикаментозних (психотерапевтичних і психолого-педагогічних) методів лікування дітей із селективним мутизмом найбільш поширені психодинамічна терапія, поведінкова терапія та сімейна терапія. Однак, вони часто застосовуються без урахування вікових характеристик дітей (таких як: поточний період розвитку, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, вікові психологічні зміни) з їх індивідуальними здібностями (темпераментом, психотипом, акцентуацією характеру, особистісними рисами). Зокрема, в кожному віковому періоді дитини є свій соціально заданий зміст провідної діяльності. Саме він визначає функції дитини та дорослих, що реалізуються в їхній взаємодії, тобто в тому вкладі, який вносить до неї кожен із учасників.

Таким чином, хоча селективний мутизм трудно підлягає лікуванню, але психолого-психіатричний та корекційно-педагогічний впливи можуть бути достатньо ефективними якщо вони здійснюються із врахуванням особливості онтогенезу організму дитини (щодо встановлення наявності патогенезу, його типу та механізму виникнення на відповідному сензитивному періоду становлення психологічної системи) та рівня загального й інтелектуального розвитку, а також соціального оточення.

До того ж, на наш погляд, для підвищення ефективності лікування дітей з селективним мутизмом організацію цього процесу необхідно здійснювати на базі системного підходу щодо встановлення діагнозу та розробки індивідуальної комплексної психолого-психіатричної та корекційної психолого-педагогічної терапії. Підвищена ефективність такого підходу зумовлена тим, що в системі, (яка є сукупністю цілком певних елементів, що перебувають у стані взаємосприяння), проявляються синергетичний ефект та ефект

емерджентності. Тобто системний підхід дозволяє отримати не просто адитивний результат дії всіх елементів системи, а в тій чи іншій мірі більш значущий результат (синергетичний ефект) за рахунок саме взаємного сприяння її елементів, а не просто їхньої взаємодії. До того ж, у системі виникають деякі нові властивості (ефект емерджентності), які не були притаманні жодному з її елементів, що існували поза системою. Більше того системний підхід передбачає врахування в процесі лікування соціального довкілля дитини.

На нашу думку, така система повинна включати наступні елементи:

— дитина (об'єкт, який потребує допомоги);

— висококваліфіковані спеціалісти: дитячий психіатр, психолог або психотерапевт, логопед (відповідні суб'єкти, що встановлюють діагноз та безпосередньо здійснюють корекційний вплив);

— оточуючі фахівці: вихователі дитячих садків, шкільні вчителі (суб'єкти, які строго додержуються рекомендацій спеціалістів, створюючи для таких дітей сприятливу обстановку у дитячому колективі, та ненав'язливо, творчо сприяють їх соціальній адаптації);

— батьки (суб'єкти що виховують дитину, задовольняють її потреби, підтримують стан здоров'я та доброзичливими відношеннями в сім'ї сприяють загальному розвитку).

Саме для гармонізації особистісної структури дитини, сімейних і позасімейних взаємин та вирішення актуальних психотравмуючих проблем необхідне залучення в цей процес батьків, озброєних відповідними необхідними знаннями та маючими можливість систематично отримувати консультації спеціалістів на протязі всього періоду лікування дитини.

Література

1. Поліщук Ю. Особливості етіології селективного мутизму у дітей старшого дошкільного віку // Особлива дитина: навчання і виховання. Науковий, навчальний, інформаційний журнал. Інститут спеціальної педагогіки ім. М.Я. Драгоманова. Київ: Педагогічна преса, 2023. № 3 (111). С. 69-88.

2. Oerbeck B. Et al. Selective mutism // IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. Geneva: International Association of Child and

Adolescent Psychiatry and Allied Professions. Chapter F.5. Anxiety Disorder, 2019. P. 1-23.

3. Zakszeski B. Best Practices in Assessment and Intervention for Childhood Selective Mutism // Journal of Health Service Psychology, 2018. Vol. 44. P. 109-116.

Попович Ігор Степанович,
професор, доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу компаративістики і міжнародних наукових зв'язків
ІСПП імені Миколи Ярмаченка, м. Київ, Україна;
професор кафедри психології
Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна

САМОЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Вступ. Швидкоплинні зміни, що огорнули наше суспільство, пандемії, військові конфлікти та природні катаклізми, актуалізують питання якісної професійної підготовки педагогів. Соціальна, економічна і політична реальність спонукають шукати оптимальні шляхи ефективної реалізації сервісу освітніх і наукових послуг. Локдаун, зумовлений пандемією COVID-19 і військовий стан, що діє в Україні, створили умови для впровадження дистанційної форми навчання і пошуку шляхів виходу з критичної ситуації, що склалася. Динамічний розвиток штучного інтелекту також спрямовує вектор підготовки майбутніх фахівців у цифрове освітнє середовище. Цифрове освітнє середовище – це сконструйована реальність, у якій взаємодіє сучасне суспільство. Якісна навчально-професійна підготовка будь-яких фахівців соціономічного профілю є взаємодією Глюдина–людина і вимагає сформованості у здобувачів низки компетенцій. Компетенцій, що забезпечують ефективну роботу з людьми, серед яких ключовими є рефлексивні та емпатичні. Типи самоздійснення є домінуючими психоконструктами інтерналізованих індивідуально-типологічних властивостей професійної діяльності майбутніх фахівців, що релевантно відобразили параметри предмету дослідження в умовах цифрового освітнього середовища.

Метою є емпіричне дослідження самоздійснення майбутніх вчителів в умовах цифрового освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні реалізовано методологічні вихідні положення ключових концепцій: самоактуалізації Абрахама Маслоу (1954) і Еверетта Шострома (1964), самоздійснення Шарлотти Бюлер (1968), емоційної регуляції освітньої діяльності Олексія Чебикіна (2023) [4]. Взято до уваги результати сучасних досліджень конструювання цифрового освітнього середовища, що релевантні з представленою нами вибірковою сукупністю і враховують вікові закономірності юнацького віку [3; 5].

Респонденти представили освітні програми на бакалавріаті і в магістратурі. Розмір вибіркової сукупності склав $n = 259$ осіб, з яких жіночої ($n = 225$; 86.87%) і чоловічої статі ($n = 34$; 13.13%).

Реалізовано констатувальну стратегію дослідження. Здійснено анонімне опитування за допомогою стандартних бланків, які було оформлено в застосунку Google-form. Дотримання анонімності, добровільності і повної поінформованості про хід і мету емпіричного дослідження, що дозволило отримати достовірні емпіричні зрізи.

Змінними, що релевантно відобразили предмет дослідження, були змістові психологічні параметри визначені психодіагностичними інструментами: FСАМОАЛ|| Еверетта Шострома (1964); FМетодика вивчення мотивації|| (модифікація О. Цюняк, 2020); FTест життєвих орієнтацій|| (LOT-R) (адаптація С. Лукової, 2023) [1].

Згідно констатувальної стратегії дослідження, застосовано метод кластерного аналізу k-середніх (а саме типову центроїдну кластерну модель) для встановлення типів самоздійснення майбутніх фахівців. Для кластеризації відібрано ті параметри, які мали статистично достовірні кореляційні зв'язки. Масив емпіричних даних за ($n = 13$) вимірами розподілено на оптимальну кількість кластерів ($k = 4$). Оскільки, найбільш залежним досліджуваним параметром є Fціннісні орієнтації||, його обрано за головну ознаку, далі розташовані параметри у такій послідовності: часова компетентність,

креативність діяльності, когнітивні потреби, самоповага, особистісна спонтанність, міжособистісна підтримка, внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, зовнішня негативна мотивація, диспозиційний оптимізм, позитивні очікування, негативні очікування. Емпірично встановлено мінімальну кількість респондентів у кластері ($k \geq 31$). Далі з'ясовано статистично достовірні параметри, які уможливили використання кластеризації методом k-середніх: коефіцієнт вибіркової адекватності (КМО) склав .698. Коефіцієнт Бартлетта склав ($p < .001$).

Ядром першого кластера був параметр ґціннісні орієнтації (ЦО). Сформовано чотири кластери, які відобразили типи самоздійснення майбутніх фахівців, отримано їхні основні параметри. Назву типу присвоєно за домінуючим параметром у кластері.

Кластер I ($k = 34$; 13.13%) є найменшим за кількістю респондентів. Ядром першого кластера є ґціннісні орієнтації ($a = 22.00$; $b = 19.00$), високі параметри ґсамоповаги ($a = 12.00$; $b = 10.00$) і відносно низькі рівні ґзовнішньої негативної мотивації ($a = 7.00$; $b = 5.00$). Тип самоздійснення, який визначено за ключовим параметром отримав назву ґЦіннісно-орієнтаційне самоздійснення

Кластер II ($k = 73$; 28.18%) є другим за розміром і налічує достатньо велику кількість респондентів. Ядром другого кластера є ґчасова компетентність ($a = 17.00$; $b = 14.00$), середні параметри ґміжособистісної підтримки ($a = 33.00$; $b = 26.00$) і низькі рівні за ґособистісної спонтанності ($a = 5.00$; $b = 3.00$) і ВМ ($a = 4.00$; $b = 9.00$). Даний тип самоздійснення отримав назву ґТемпоральне самоздійснення

Кластер III ($k = 93$; 35.91%) є найбільшим за розміром і таким, що відтворює домінуючу частину вибіркової сукупності. Ядром третього кластера є ґзовнішня негативна мотивація ($a = 14.00$; $b = 9.00$), високі параметри ґміжособистісної підтримки ($a = 59.00$; $b = 39.00$) і низькі рівні ґкогнітивних потреб ($a = 2.00$; $b = 9.00$) і ПО ($a = 8.00$; $b = 15.00$). Поєднання означених вимірів дає підстави присвоїти даному типу назву ґПасивне самоздійснення

Кластер IV ($k = 59$; 22.78%) є третім за розміром. Характерною відмінністю даного кластера є домінуючий параметр $F_{\text{когнітивні потреби}}$ ($a = 14.00$; $b = 9.00$), низка середніх рівнів і низькі рівні за $F_{\text{ціннісними орієнтаціями}}$ ($a = 8.00$; $b = 13.00$) та $F_{\text{креативністю діяльності}}$ ($a = 7.00$; $b = 11.00$). Тип самоздійснення, який визначено за окресленими параметрами отримав назву $F_{\text{Прагматичне самоздійснення}}$.

Найбільший за розміром кластер III ($k = 93$; 35.91%), дещо неочікувано об'єднав респондентів з високими параметрами зовнішньої негативної мотивації та низького рівня когнітивних потреб. Пояснюємо це тим, що зовнішня негативна мотивація об'єднує мотиви, які не мають безпосереднього відношення до процесу і результату навчально-професійної діяльності, а радше відображають ставлення до неї майбутніх педагогів. Така мотивація спрямована на уникнення покарання, критики чи осуду і немає конструктивної копінг-стратегії, що не протирічить результатам отриманим іншими дослідниками. У дослідженні Віктора Плохих (2022) емпірично з'ясовано і доведено, що захисні механізми обмежують когнітивні процеси навчальної діяльності студентів [2]. Допускаємо, що отримане поєднання зовнішньої негативної мотивації і низького рівня когнітивних потреб не спонукає до самоздійснення здобувачів, а радше свідчить про його відсутність. У той же час, отриманий тип названо $F_{\text{пасивним самоздійсненням}}$, з огляду на змістові виміри досліджуваного феномену. Також звернемо увагу на низькі параметри $F_{\text{позитивних очікувань}}$, які тлумачимо як наслідок зовнішньої негативної мотивації. Високі рівні параметру $F_{\text{міжособистісної підтримки}}$ свідчать про компенсаторний характер або психологічний механізм заміщення у професійній діяльності майбутніх педагогів. Нами проаналізовано параметри найбільшого за розміром кластера. Перейдемо до аналізування найменшого – кластера I ($k = 34$; 13.13%), який є ціннісно-сенсовим уособленням самоздійснення респондентів. Ціннісно-орієнтаційний тип самоздійснення вирізняє високий рівень ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та високі показники параметру $F_{\text{самоповага}}$ у поєднанні з майже відсутньою зовнішньою негативною мотивацією. Очевидно,

що майбутні фахівці, яким притаманний даний тип готові присвятити себе майбутній діяльності і вбачають у цьому сенс свого життя. Два інші кластери – кластер II ($k = 73$; 28.18%) і кластер IV ($k = 59$; 22.78%) займають за розміром і проявом досліджуваного феномену проміжне місце між розглянутими. Безумовно, темпоральне і прагматичне самоздійснення є важливими типами, які підкреслюють домінуючу роль часової компетентності і когнітивних потреб респондентів.

Висновки. Типи самоздійснення є домінуючими психокомплексами інтерналізованих індивідуально-типологічних властивостей професійної діяльності майбутніх вчителів, що релевантно відобразили параметри предмету дослідження в умовах цифрового освітнього середовища. Встановлено кластеризацією методом k -середніх чотири типи самоздійснення майбутніх педагогів: Γ ціннісно-орієнтаційне самоздійснення»; Γ темпоральне самоздійснення»; Γ пасивне самоздійснення»; Γ прагматичне самоздійснення». Констатовано, що фахівці, яким притаманний ціннісно-орієнтаційний тип самоздійснення готові присвятити себе майбутній діяльності і вбачають у цьому сенс свого життя. Рекомендовано отримані наукові факти імплементувати у цифрове освітнє середовище підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю.

Література:

1. Лукова С. В. Валідизація української версії методики диспозиційного оптимізму (Life Orientation Test-Revised – LOT-R). *Науковий вісник ХДУ. Серія. Психологічні науки.* 2023. №1. С. 47–55. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-6>
2. Плохих В. В. Обмеження психологічних захистів на формування часової перспективи студентів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2022. №8. С. 39–55. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2022-8-4>
3. Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості: монографія. Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.
4. Чебикін О. Психолінгвістичні механізми емоційної регуляції навчальної діяльності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2023. №10. С. 117–136. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-6>
5. Popovych I., Hoi N., Koval I., Vorobel M., Semenov O., Semenova N., Hrys A. Strengthening of student youth's mental health using play sports. *Journal of*

Денис Прохоренко,

аспірант 2-го курсу

ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України

СТРАТЕГІЇ ТА МЕТОДИ РОБОТИ З ПСИХОТРАВМОЮ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному світі психотравма стала досить поширеною проблемою, що особливо виявляється серед дітей, які мають особливі освітні потреби. В останні роки спостерігається зростання випадків психотравми серед дітей, особливо у зв'язку з військовими конфліктами, соціальною напругою та природними катастрофами. В умовах постійних соціальних, економічних та політичних змін, зокрема війни та криз, діти з особливими потребами піддаються ще більшим ризикам, які можуть негативно впливати на їхній емоційний та психологічний стан. Таким чином, вивчення стратегій та методів роботи з психотравмою у цієї категорії дітей є надзвичайно актуальним завданням сьогодення.

Численні вчені у галузі психології, педагогіки, медицини, соціології підкреслюють важливість дослідження впливу психотравми на дітей з особливими освітніми потребами, та надають методи підтримки і реабілітації, зокрема, серед українських науковців, які досліджують проблеми психотравм і їх наслідки, зосереджувалися на особливостях переживання травматичних подій дітьми – О. Туринін, Д. Романовська, О. Ілащук, Н. Веселова; розглядають питання стресостійкості та розвитку емоційної сфери дітей під час війни, яка триває в Україні в останні роки – Н. Макаренко, В. Мовчан; комплексне дослідження посттравматичних стресових розладів у дітей з психофізичними порушеннями, які перебували в зоні військового конфлікту – І. Марціновська; пропонували рішення проблеми переживання психотравм дітьми у світлі останніх подій і надавали практичні рекомендації для педагогів і психологів – Н. Пророк, С. Гончаренко, Л. Кондратенко, Н. Макаруч, Л. Мельник, З. Кісарчук та ін.

Дослідники в галузі спеціальної психології та педагогіки стверджують, що діти з особливими освітніми потребами часто мають додаткові труднощі в адаптації та сприйнятті емоцій, що ускладнює їхню здатність справлятися з травматичними переживаннями й підкреслюють необхідність розроблення специфічних методів подолання наслідків психотравми.

Так, в дослідженнях І. Сухіної розглядається проблематика посттравматичного стресового розладу, стосовно якого проводиться психоедукація. Розкривається зміст понять психотравми, гострого стресового розладу, ПТСР, окреслюється його симптоматика. Авторка наголошує, що проведення роботи з психоедукації батьків дітей з ООП в умовах війни передбачає також розвінчання міфів про ПТСР, створення безпечного простору для постраждалої людини.

М. Оксютівич, В. Сабадуха розкривають актуальну проблему психології дитинства та соціальної педагогіки, яка стосується впливу психотравми на процеси соціалізації і формування психологічного самопочуття дітей. Вчені стверджують, що в сучасному світі, де стресові ситуації та соціокультурні чинники можуть стати дійсністю для багатьох дітей, важливо розуміти, як психотравмуючий досвід впливає на їхнє психічне здоров'я та соціальну адаптацію.

Роль батьків у подоланні психотравми вивчали Н. Бачуріна, В. Дмитрієва, Н. Здоровенко. Вчені дослідити копінг-стратегії матерів, які виховують дітей із інвалідизуючими психоневрологічними захворюваннями. Автори завважають, що наявність психотравм може суттєво вплинути на загальний розвиток дітей, їх навчання та соціалізацію. Тому своєчасна і адекватна підтримка є критично важливою для їхнього успішного розвитку.

Вчені стверджують, що психотравма є реакція на події, що загрожують життю або безпеці, і може проявлятися в різних формах, таких як тривога, депресія, агресивність або соціальна ізоляція. У дітей з особливими освітніми потребами ці реакції можуть бути більш вираженими або специфічними через їхні індивідуальні труднощі у сприйнятті і обробці інформації.

До ефективних стратегій підтримки відносять:

- створення безпечного і підтримуючого середовища в класі, де діти можуть висловлювати свої емоції та переживання ;
- використання інтерактивних та різноманітних методів навчання, що допомагають дітям з ООП краще засвоювати матеріал і відчувати себе включеними в навчальний процес;
- навчання дітей розпізнавати і виражати свої емоції, розуміти почуття інших, а також впровадження практик, які сприяють розвитку емпатії;
- методи арт-терапії, які є одними із ефективних методів роботи з психотравмою у дітей з особливими потребами, яка дає змогу дітям виразити свої емоції через творчість, що може бути особливо важливим для тих, хто не може чи не хоче говорити про свої переживання. Арт-терапевтичні техніки, такі як малювання, ліплення, або створення колажів, допомагають дітям обробити травматичний досвід, зменшити тривожність і відновити впевненість у собі;
- важливим аспектом роботи з психотравмою є групова терапія, де діти можуть взаємодіяти один з одним, обмінюватися досвідом і підтримувати одне одного;
- індивідуальна терапія також має велике значення, оскільки дозволяє кожній дитині отримати індивідуальну увагу та підтримку;
- залучення батьків до процесу лікування є ще однією важливою стратегією та ін.

Підсумовуючи можна зазначити, що стратегії та методи подолання психотравми у дітей з особливими освітніми потребами вимагають комплексного підходу, що включає адаптацію навчального середовища, використання інклюзивних методів, арт-терапію, групову та індивідуальну терапію, а також активну співпрацю з батьками і педагогами. Важливо, щоб усі стейкхолдери працювали разом, забезпечуючи дітям доступ до якісної підтримки і допомагаючи їм подолати наслідки травми, сприяючи їхньому розвитку та адаптації в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачуріна, Н., Дмитрієва, В., & Здоровенко, Н. (2022). Копінг-стратегії матерів, які виховують дітей з інвалідністю. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*, 2 (7), 22-33. <https://doi.org/10.32689/2663-0672-2021-2-4>
2. Оксютович М.О., Сабадуха В.О. (2023). Психотравмуючий досвід дитини та особливості соціалізації при цьому. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 34 (73), 5. DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.5/11>
3. Сухіна, І. (2023). Психоедукація батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни як напрям роботи психолога. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 111(3), 7-31. <https://doi.org/10.33189/ectu.v111i3.144>
4. Adams, D., Rose, J., Jackson, N., et al. (2018), Coping strategies in mothers of children with intellectual disabilities showing multiple forms of challenging behaviour: Associations with maternal mental health. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, Vol. 46(3), pp. 257-275.
5. Arellano, A., Denne, L. D., Hastings, R. P., & Hughes, J. C. (2019), Parenting sense of competence in mothers of children with autism: Associations with parental expectations and levels of family support needs. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 44(2), pp. 212-218.

Ольга Рибак,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу української жестової мови
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПЕРЕКЛАДАЧ ЖЕСТОВОЇ МОВИ:

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

Назва професії «перекладач жестової мови (сурдоперекладач)» затверджена Національним класифікатором України ДК 003:2010 «Класифікатор професій». Водночас, документ зберігає професійну назву роботи «перекладач-дактилолог» (професіонали в галузі філології, лінгвістики та перекладів), «перекладач-дактилолог навчальних закладів» (належать до класифікаційного угруповання «вчителі спеціалізованих навчальних закладів».

Основною метою професійної діяльності перекладача жестової мови є забезпечення міжмовної та міжкультурної комунікації між особами з порушенням слуху та тими, якічують, у різних сферах суспільного життя.

Вагомим поштовхом до розвитку в Україні української жестової мови загалом [1-3] та професії перекладача жестової мови зокрема став Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019), а саме *Стаття 4. Статус української жестової мови та мовні права жестомовних осіб*:

1. Українська жести́ва мо́ва є мовою спільноти жестомовних осіб.

2. Українська жести́ва мо́ва - природна візуально-жести́ва мовна система з власною лексико-граматичною структурою, що сформувалася еволюційним шляхом і використовується як основний або один з основних засобів спілкування жестомовних осіб, які постійно проживають або впродовж тривалого часу проживали на території України.

3. В Україні кожному гарантується право вільно використовувати українську жести́ву мо́ву в суспільному житті, вивчати та підтримувати її, а також навчатися українською жести́вою мо́вою.

4. Жодне з положень цього Закону не може тлумачитися як таке, що спрямоване на звуження сфери використання української жести́вої мо́ви [4].

У цьому ж році був затверджений Професійний стандарт «Перекладач жести́вої мо́ви (сурдоперекладач)» На відміну від попереднього періоду розвитку професії перекладача жести́вої мо́ви в нашій державі, цим стандартом було чітко розмежовано професійні компетентності перекладача:

1. Комунікаційний супровід осіб з порушеннями слуху для вирішення громадських та особистих питань.

2. Послідовний переклад (словесно-жести́вий, жести́во-словесний).

3. Синхронний переклад (словесно-жести́вий, жести́во-словесний).

4. Комунікаційний супровід осіб з порушеннями слуху у громадських приймальнях державних органів влади та місцевого самоврядування, на підприємствах, в установах, організаціях.

5. Організація та надання особам з порушеннями слуху та тими, які чують, міжмовної та міжкультурної комунікації [5].

Вузької спеціалізації у перекладачів жести́вої мо́ви в Україні немає, є лиш

умовний поділ за сферами професійної діяльності: соціальна, медична, юридична, освітня, інформаційна. В останні роки набуває популярності та розвитку сфера культурних івентів (концерти, виставки, фільми, модні покази, театральні вистави, подкасти, майстер-класи тощо).

Пандемія коронавірусу та війна внесли свої корективи у форми роботи перекладачів жестової мови, наявні наступні форми: очна, дистанційна, змішана. Нині в нашій країні з'явилися нові професійні спільноти, які об'єднують перекладачів жестової мови. Це, до прикладу, громадська організація «Всеукраїнська асоціація перекладачів жестової мови та людей з інвалідністю», громадська організація «Перекладачів жестової мови та людей з інвалідністю «МІСТ», Рада перекладачів жестової мови при ВГО «Українське товариство глухих», основним завданням яких є об'єднання перекладачів ЖМ з усіх регіонів України та людей з інвалідністю, та адвокація інтересів, прав і свобод людей з інвалідністю, допомога в створенні комфортних умов, та в реалізації проєктів, пов'язаних з побудовою інклюзивного суспільства та забезпеченням базових потреб усіх людей з інвалідністю, підтримка професійного розвитку спільноти перекладачів жестової мови в Україні.

З розвитком громадянського суспільства прогнозована поява більшої кількості громадських об'єднань перекладачів, які намагаються підняти престиж професії, сприяти розвитку кожного свого члена, а також запобігати емоційному вигоранню та професійній підтримці.

Список використаних джерел:

1. Кульбіда С.В. (2008). Українська жестова мова. Енциклопедія освіти / АПН У; гол. ред. В.Г.Кремень. К.: Юрінком інтер, 2008. С.928-929.
2. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с. Режим доступу <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/>
3. [Kulbida S. \(2017\) The Steps Ukrainian science in the Study and popularization the Ukrainian Sign Language. Issues of upbringing and teaching in the context of modern conditions of objective complication of the person's social adaptation processes. – Peer-reviewed materials digest \(collective monograph\) published following the results of the CXXXVIII International Research and Practice](#)

4. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019).

5. Про затвердження професійного стандарту «Перекладач жестової мови (сурдоперекладач)», наказ Міністерства соціальної політики України № 203 від 19.02.2019 р.

Рібцун Юлія Валентинівна,
канд. пед. наук, ст. наук. сп.,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

НАУКОВЕ ПІДГРУНТЯ СТВОРЕННЯ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ

Освіта – це основа для прогресу та розвитку суспільства, фундамент майбутнього. Дошкільна освіта, зокрема спеціальна, має на меті всебічний розвиток, навчання, виховання, корекцію (компенсацію) інтелектуальних, функціональних, фізичних, навчальних, соціоадаптаційних (соціокультурних) труднощів дитини, виявлення її потенційних можливостей і соціалізації дитячої особистості. Візією майбутнього освіти і науки України [1], Законом України «Про дошкільну освіту» (№8030 від 6.06.2024 р.) [2] передбачено здобуття дошкільної освіти дітьми (обов'язковість для старшого дошкільного віку) на основі свободи вибору та безбар'єрності, у сучасному просторі безпечного, здорового, інклюзивного освітнього середовища, згідно з вимогами до якості та змісту, з урахуванням можливостей для самореалізації.

У країнах близького зарубіжжя для роботи з дітьми з особливими мовленнєвими потребами використовують дві групи програм, які спираються на: 1) психолого-педагогічну класифікацію мовленнєвих порушень (загальний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, заїкання); 2) клініко-педагогічну класифікацію, фокусуючись на конкретному мовленнєвому розладі (дизартрія, ринолалія, заїкання тощо). В існуючих корекційних програмах подолання мовленнєвих розладів зводиться лише до цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції окремих ланок мовленнєвої

діяльності, що не враховує уявлення про мовлення як цілісну єдину систему у поєднанні лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, мовлення та мислення, мовлення та практики, мовлення та ін. вищих психічних функцій.

Наразі в Україні відбулися зміни відносно організації навчання осіб з особливими освітніми потребами (затверджено постановою Кабінетів Міністрів України №765 від 21.07.2021 р.). Відповідно до нормативного документа [4] в освітніх закладах надається психолого-педагогічна підтримка дітям з наступними категоріями (типами) особливих освітніх потреб (труднощів), зокрема: а) інтелектуальними; б) функціональними (сенсорними, моторними, мовленнєвими); в) фізичними; г) навчальними; г) соціоадаптаційними (соціокультурними).

Так, діти з особливими мовленнєвими потребами мають функціонально-мовленнєві труднощі, що стосуються відтворення звуко-складової структури слова, розбірливості мовлення, темпу і ритму, мелодико-інтонаційного малюнку, характеристик голосу, розрізнення звуків мовлення на слух, використання словникового запасу і граматики, перебігу читання, письма, комунікації.

Вираженість зазначених утруднень може бути різною та варіюватись від найлегших до найтяжчих, зокрема можна виділити такі труднощі: 1) *поодинокі незначні* – діти отримують при цьому перший рівень підтримки на рівні закладу; кількість дошкільників у групі не обмежується; 2) *легкого ступеня* – другий рівень підтримки; в групі серед інших дошкільників може перебувати не більше трьох дітей із зазначеним ступенем труднощів; адаптація змісту навчання; за потреби асистент вихователя; 3) *помірного ступеня прояву* – третій рівень підтримки; не більше двох дітей в групі; адаптація змісту навчання; за потреби асистент вихователя, асистент дитини; 4) *тяжкого ступеня прояву* – четвертий рівень підтримки; не більше однієї дитини в групі; адаптація чи модифікація змісту навчання; за потреби асистент вихователя, асистент дитини; 5) *найтяжчого ступеня прояву* – п'ятий рівень підтримки; не більше однієї

дитини в групі; адаптація чи модифікація змісту навчання; обов'язкові асистент вихователя, асистент дитини [3].

Особливі мовленнєві потреби можуть спостерігатись не лише у дітей з функціонально-мовленнєвими, а й з інтелектуальними, функціонально-сенсорними, функціонально-моторними, фізичними, навчальними, соціоадаптаційними та соціокультурними труднощами (Ю. Рібцун). Різноманітність наявних мовленнєвих порушень потребує детального аналізу та створення індивідуальних корекційно-розвиткових програм, основні алгоритми та напрями яких міститиме основна Програма.

Саме тому у відповідь на наказ Міністерства освіти і науки України (директорат дошкільної та інклюзивної освіти) №6/457-24 від 13.05.2024 р. «Про розробку навчально-методичного забезпечення» була створена «Програма з корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з особливими мовленнєвими потребами», побудована на новітніх засадах інклюзивної та логопедичної освіти (авторське право на літературний письмовий твір наукового характеру №128520 від 26.06.2024 р.).

Методологічною основою програми стали:

1) *вчення про:* а) анатоμο-фізіологічні основи мовленнєвої діяльності (О. Беляєва, С. Білаш, А. Головацький, М. Коптев, Л. Матешук-Вацеба, О. Проніна, П. Сидоренко, В. Сокур, Г. Чайченко, В. Черкасов, В. Цибенко та ін.); б) методи комплексної діагностики і корекції порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Е. Данілавічюте, Л. Волкова, К. Карлепп, С. Корнєв, В. Лубовський, О. Лурія, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Трауготт та ін.); в) мову як знакову систему (О. Авраменко, Т. Береза, О. Бодик, Г. Голосовська, Ю. Данчук, Ю. Дворецька, І. Житар, М. Коновалова, О. Леонтєв, Т. Матвійчук, Л. Мацько, О. Микитюк, В. Німчук, Т. Рудакова, О. Шахнарович, С. Шевчук та ін.); г) практичний взаємозв'язок мовлення та мислення (Д. Браун, Дж. Брунер, Л. Виготський, Дж. Грін, М. Жинкін, О. Леонтєв, Ж. Піаже, Д. Слобін, О. Шахнарович та ін.); д) різні види діяльності, зокрема мовленнєвої, їх психофізіологічну структуру,

загальнофункціональні та специфічні мовленнєві механізми (Т. Ахутіна, Дж. Грін, Е. Данілавічюте, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін.);

2) **підходи:** а) діяльнісний у системних наукових дослідженнях (В. Давидов, В. Зінченко, О. Конопкін, О. Леонтєв, Ю. Рібцун, С. Рубінштейн, В. Шадріков, Г. Щедровицький та ін.); б) логопсихосинергетичний (Ю. Рібцун); в) особистісно-орієнтований (Т. Алексеєнко, Ш. Амонашвілі, І. Бех, Г. Блеч, Л. Виготський, Е. Данілавічюте, І. Зимня, Г. Китайгородська, Г. Костюк, О. Леонтєв, Ю. Рібцун, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Т. Сак, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Френ, В. Шаталов, І. Якиманська та ін.); г) психолінгвістичний підхід (Л. Андрусин, Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, О. Леонтєв, Ю. Рібцун, Д. Слобін, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, О. Шахнарович, М. Швачкін та ін.); д) психолінгвосинергетичний (Е. Данілавічюте);

3) **положення про:** а) багаторівневу структуру процесу сприймання мовлення (О. Вінарська, В. Галунов, М. Жинкін, І. Зимня, Є. Соботович, Л. Чистович та ін.); б) взаємовплив формування ручної моторики та розвитку мовленнєвої діяльності (О. Аксьонова, М. Бернштейн, В. Бехтерєв, Ю. Бойко, Е. Вільчковський, Е. Данілавічюте, Н. Денисенко, М. Єфименко, М. Кольцова, Т. Круцевич, О. Миронюк, Ю. Рібцун, Л. Фоміна, А. Шевцов, Б. Шеремет, С. Циба та ін.); в) функціональну єдність фонетичного та фонематичного компонентів мовленнєвої діяльності (О. Бабич, В. Бельтюков, Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, М. Жинкін, Т. Мельниченко, В. Орфінська, Ю. Рібцун, М. Швачкін та ін.);

4) **принципи:** І. загальнодидактичні: а) систематичності; б) комплексності; в) наочності; г) доступності; ґ) цілісності; д) інтеграції; е) дитиноцентризму; є) концентризму; ж) гендерності; з) компетентності; и) результативності; і) особистісно орієнтованої освіти; ї) природовідповідності; й) відповідності програмним вимогам закладів дошкільної освіти; к) адаптивності до швидко змінного світу; л) євроінтеграції

та глобалізації; м) науково орієнтованого навчання; н) наступності з початковою ланкою освіти (Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, Н. Денисенко, І. Єрмаков, О. Кононко, К. Крутій, Т. Піроженко, О. Пометун, Т. Поніманська, Ю. Рібцун, О. Савченко, І. Якиманська та ін.); П. *Спеціальні*: а) онтогенетичний; б) епігенетичний; в) корекційної спрямованості навчання та виховання; г) безбар'єрності та інклюзивної освіти; г) урахування симптоматики порушення і структури мовленнєвого розладу; д) диференційованості у формуванні усного мовлення; е) стимулювання психомовленнєвого розвитку; є) врахування зони актуального і найближчого розвитку дитини (Л. Андрусин, Е. Данілавічюте, Е. Еріксон, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, О. Таранченко, Л. Трофименко, О. Чеботарьова, Н. Ярмола та ін.);

5) *теорії, концепції*: а) центральної організації рухів та усного мовлення (М. Бернштейн, В. Бехтерєв, М. Введенський, Е. Вільчковський, М. Єфименко, М. Кольцова, О. Лурія, О. Ухтомський, А. Шевцов, Б. Шеремет та ін.); б) розвитку мовлення в дошкільному віці в онто- та дизонтогенезі (Н. Базима, Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, І. Мартиненко, І. Марченко, Л. Парамонова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Хватцев, М. Шеремет та ін.); в) про структуру мовних знань, механізми їх засвоєння та особливості оволодіння мовленнєвою діяльністю на практичному рівні у процесі онто- та дизонтогенезу, зокрема артикуляторними та акустичними характеристиками звуків мовлення (В. Бельтюков, Л. Виготський, Е. Данілавічюте, М. Жинкін, М. Зесман, І. Зимня, О. Леонтєв, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.); г) концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (Ю. Рібцун, Є. Соботович) та ін. [5].

Зазначені вчення, теоретичні положення, наукові підходи, концепції та перераховані принципи дали змогу створити комплексність, цілісність і системність корекційно-розвивальної роботи в умовах закладу дошкільної освіти.

Список літературних джерел

1. Візія майбутнього освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny/12.07.2023/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny-12.07.2023-2.1.pdf>
2. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/250462.html>
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. К. : Квант-Раціо, 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730624>
4. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
5. Рібцун Ю. В. Концептуально-теоретичні основи корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice*: Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. P. 189-204. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/742287>

Рібцун Юлія Валентинівна

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,

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

Василенко Ірина Миколаївна,

старший викладач,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

УВАГА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування психомовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку з функціонально-мовленнєвими труднощами є актуальною та досить складною проблемою сьогодення, що зумовлено важливістю вироблення готовності до шкільного навчання, розкриття індивідуальних потенційних можливостей, необхідністю повноцінної адаптації та соціалізації в колективі ровесників, розгорнутої комунікації для подальшого безбар'єрного життя.

Як зазначають науковці, «комунікативний компонент у мовленнєвій діяльності – реалізація комунікативної функції мовлення в процесі вербального

спілкування, що означає використання суб'єктом мови як засобу передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації, планування своїх дій» [1, С. 10].

Процес удосконалення психомовленнєвої діяльності потребує врахування психологічних механізмів мовлення, які являють собою складні багаточарові утворення, що постійно змінюються, а за норми – удосконалюються [3, С. 9]. Насамперед це стосується загальнофункціональних механізмів (Є. Соботович), куди входять:

- а) мисленнєві операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, аналогії;
- б) довільна пам'ять зорової та слухової модальностей;
- в) процеси довільної уваги [4].

Якщо дослідження мисленнєвих процесів знайшли своє відображення у роботах багатьох учених (Л. Андрусишин, І. Брушневська, Н. Гавриш, Л. Калмикова, А. Колупаєва, С. Конопляста, О. Корнєв, І. Мартиненко, Т. Піроженко, Ю. Рібцун, Т. Сак, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, С. Forlin, L. Wilson та ін.), то з питання вивчення стану сформованості мнестичних функцій та уваги різних модальностей у дітей з особливими мовленнєвими потребами наукових розробок обмаль, що підтверджує важливість нашої експериментальної роботи.

Загалом увага – «це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях» [2, С. 125].

Увага відноситься до регулятивних функцій психіки і як механізм мовленнєвої діяльності відіграє важливу роль у процесах засвоєння мови і її використання, є обов'язковою складовою та засобом протікання усіх когнітивних процесів: сприймання, пам'яті, мислення.

З одного боку, увага супроводжує процес породження мовлення, з іншого, мовлення є засобом спрямованості уваги і контролю, про що і

зазначається у теорії планомірного (поетапного) формування розумових функцій П. Гальперіна (1952, 1956, 1974) [5].

На думку П. Гальперіна, увага являє собою скорочену дію самоконтролю. Саме тому довільну увагу ми розглядаємо у тісному взаємозв'язку із самоконтролем, що є невід'ємною складовою якісного виконання будь-якої дії. Як і увага, контроль покращує продуктивність діяльності, і саме контроль є зовнішнім аналогом уваги. Увагою називають здійснення добору потрібної інформації, забезпечення вибіркового програмування дій і збереження постійного контролю за цими процесами.

Увага – це контроль у формі ідеальної скороченої автоматизованої дії, яка є завершальним продуктом формування зазначеної мисленнєвої операції. Всі акти уваги, які здійснюють мимовільний і довільний контроль, є результатом формування нових розумових дій. Це дає можливість поетапно формувати та розвивати увагу, починаючи з контролю як певної предметної дії, котра, шляхом поетапної обробки, доводиться до розумової, скороченої і автоматизованої форми та перетворюється на акт уваги.

Важливою умовою формування комунікативно-мовленнєвих умінь є розвиток первинних мовленнєвих слухо-вимовних (слухання, говоріння) та лексико-граматичних навичок, котрі являють собою відпрацьовані операції, що ще недостатньо усвідомлюються в процесі здійснення дії дошкільником.

Дитина отримує з навколишнього світу безліч подразників, але водночас вона вибирає одні та ігнорує інші. Завдяки процесу уваги засвоєння мовлення дитиною починається з виокремлення певних мовленнєвих сигналів серед інших звукових подразників, а згодом такі сигнали поєднуються у морфеми, лексеми, синтагми, що стає базою для зв'язного мовлення, матеріалом для подальшої комунікації.

Формування інтелектуальної уваги дозволяє здійснювати самокорекцію психологічної бази мовлення, формування моторної уваги активізує механізми самоконтролю за власними кінетичними і кінестетичними відчуттями, формування сенсорної уваги сприяє підвищенню рівня зорового та слухового

сприймання.

Процеси уваги беруть безпосередню участь у повноцінному функціонуванні всіх складових мовленнєвої діяльності. Так, формування правильної звуковимови здійснюється на основі розвиненої слухової уваги та сприйняття, фонематичних процесів, адже саме розвиток слухової уваги допомагає дитині навчитися слухати, чути і розуміти зміст того, про що говорить співрозмовник, доречно користуватись інтонаційними засобами виразності.

Завдяки фонематичній увазі дитина правильно розрізняє звуки близькі та далекі за акустико-артикуляційними ознаками, а це, своєю чергою, підвищує рівень комунікативних навичок, покращує пам'ять, мисленнєві операції. Використовуючи смислову увагу, дитина може виокремлювати з мовного потоку незнайомі слова, дізнаватись у дорослих про значення лексем, т. ч. поповнюючи свій словниковий запас.

Завдяки залученню уваги дошкільник помічає, що слова мають різні, а іноді спільні морфологічні маркери (корінь, флексія, суфікс, префікс), вчиться розуміти їх зміст і використовувати у власній мовленнєвій практиці, що допомагає вдало будувати синтаксичні конструкції, бути грамотним співрозмовником.

Отже, саме увага дає змогу зосереджуватися на певних об'єктах або подіях, виокремлюючи їх із загального потоку інформації, що сягає людської свідомості. Ця здатність є ключовою для ефективного сприйняття, мислення, ухвалення рішень і взаємодії з навколишнім світом.

Таким чином, мовленнєве емоційне спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває під час раннього онтогенезу і що є важливою умовою розвитку особистості в період дошкілья. У процесі комунікації дитина пізнає різноманітність довкілля, інтенсивно формує та розкриває власний внутрішній світ, контактує з ровесниками та дорослими, соціалізується.

Саме тому ми й обрали тему дослідження, яка охоплює взаємозв'язок

уваги як дії контролю (самоконтролю) з усіма складовими мовленнєвої діяльності і дозволяє розробити діагностичну методику вивчення зокрема уваги (інтелектуальної, моторної, сенсорної) як важливої ланки комунікативного компонента мовленнєвої діяльності старших дошкільників із лексико-граматичними труднощами.

Список літературних джерел:

1. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей п'ятого року життя із лексико-граматичними труднощами : навч.-метод. Посіб. Для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2023. 204 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. Посіб. К. : Центр учб. Літ-ри, 2012. 272 с.
3. Рібцун Ю. В. *Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу*. Х. : ВГ «Основа», 2012. 240 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730595/>
4. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності та механізми її формування. К. : ІЗМН, 1997
5. Engeness I. P. Y. Galperin's Development of Human Mental Activity. *Cultural Psychology of Education*, 2021, 14, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64022-4>

Романовська Оксана Олександрівна,

вчитель початкових класів

Корочкова Наталія Володимирівна,

вчитель-дефектолог слухового кабінету

КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР»

Коломоєць Анатолій Олександрович,

начальник управління Дніпропетровської обласної ради

Оновлення корекційно-розвиткової складової

для дітей з порушеннями слуху

Маємо багаторічний досвід роботи з дітьми з порушеннями слуху. Кожне покоління дітей змінюється, і ми адаптуємося до змін. Наші напрацювання поєднують традиційну сурдопедагогіку з концепцією Нової української школи, пропонуючи комплексний підхід до розвитку слухового сприймання та формування вимови учнів з порушеннями слуху [1].

Оновлення змісту навчання включає в себе:

1. Комунікативну спрямованість. Навчальний (мовленнєвий) матеріал

орієнтований на задоволення реальних комунікативних потреб.

2. Практичну спрямованість. Це формування практичних навичок, необхідних для ефективного спілкування в повсякденному житті.

3. Міжпредметну інтеграцію. Зв'язок з іншими навчальними дисциплінами для комплексного розвитку особистості.

Оновлення корекційно-розвиткової складової для дітей з порушеннями слуху обумовлює такі стратегії викладання для 1-4 класів:

1. Вимова. Систематичне відпрацювання артикуляційних вправ, постановка, автоматизація, диференціація звуків, робота над ритмом, наголосом та інтонацією.

2. Слухове сприймання. Розвиток слухо-зорово-тактильного сприйняття на основі мовленнєвого матеріалу, формування та розвиток фонематичного слуху.

3. Індивідуальний підхід. Врахування особливостей кожного учня з ПС, добір ефективних методів та прийомів корекційно-розвиткової роботи.

4. Комунікативний підхід. Модельовання ситуацій спілкування, групова взаємодія, використання комунікативних ігор.

Розроблюючи програми та посібники, ми враховували індивідуальні особливості учнів, в першу чергу, стан слуху. Корекційні педагоги нашого закладу проводять діагностику. Визначають рівень стану звуковимови та розвитку слухо-зорового сприймання кожного учня. Складається індивідуальний план з урахуванням потреб та можливостей дитини. Протягом року відбувається постійний моніторинг прогресу та коригування напрямів корекційно-розвиткової роботи.

Сучасний підхід до навчання та розвитку дітей з порушеннями слуху вимагає постійного вдосконалення корекційно-розвиткової складової освітнього процесу. Результатом нашої багаторічної роботи (керівник-заступник директора з НМР Любов Луценко є створені модельні програми «Формування вимови та розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для

дітей з ПС (Н90, Н 91) та навчальні посібники.

Програма містить такі блоки: I Блок «Формування вимови». Програма спрямована на розвиток артикуляційних навичок, голосу, дрібної та загальної моторики, чіткості та виразності мовлення. II Блок «Розвиток слухового/слухозоро-тактильного сприймання». Програма забезпечує формування та розвиток слухового/слухозоро-тактильного сприймання мовлення.



Навчальні посібники для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) «Вимова» для 1 та 2 класів пропонують комплексний підхід до вивчення правильної вимови, поєднуючи концентричний та аналітико-синтетичний методи [2, 3, 4, 5]. Вони містять детально відібраний мовленнєвий матеріал та практичні вправи для ефективного автоматизування основних звуків.

Концентричний метод навчання полягає у:

- * поступовому введенні звуків. Діти спочатку вчаться вимовляти основні звуки I концентру, а саме: [а], [п], [о], [т], [м], [у], [ф], [н], [в], [с], [з], [л], [к], [є], [ш], [х], [р], розширюючи свій звуковий арсенал. Кожен звук представлено у різних позиціях: ізольовано, на початку, в середині та в кінці слова;

- * систематичному повторенні. Раніше вивчені звуки повторюються та закріплюються у нових словах та фразах;

- * зв'язку зі звуко-буквеним аналізом. Концентричний метод тісно пов'язаний з навчанням звуко-буквеному аналізу, сприяючи розумінню мовної системи.

Аналітико-синтетичний метод. Це аналіз – розбиття слова на склади та окремі звуки. Дитина вчиться розпізнавати звуки; синтез – з'єднання звуків у склади та слова. Дитина починає вимовляти звуки в різних позиціях.

Автоматизація – повторення і закріплення звуків у мовленні. Дитина впевнено вимовляє звуки в різних контекстах.



Навчальні посібники для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) «Слухове сприймання» для 1 та 2 класів [6, 7, 8, 9]. Ці посібники пропонують цілісний підхід до розвитку навичок слухового сприймання. Систематизовані мовленнєві вправи дозволяють учням всебічно закріпити матеріал, покращити розуміння та здатність до інтерпретації почутого та вивченого. Захоплюючі посібники з розвитку слухового сприймання знайомлять дітей з навколишнім світом через призму різноманітних тем, які допомагають розвинути їхні пізнавальні та комунікативні навички.

Посібники мають логічну організацію мовленнєвого матеріалу. Матеріал згруповано за тематичними тижнями/блоками, що дозволяє системно опрацьовувати різні аспекти слухового сприймання. Запропоновані у посібниках вправи поєднують аудіювання, відтворення почутого та інтерпретацію змісту для всебічного розвитку навичок. Повторення та закріплення вивченого матеріалу на різних етапах навчання забезпечує міцне засвоєння.

Посібники пропонують чіткі настанови щодо поступового ускладнення вправ та переходу від простого до складного. Можливість адаптації завдань до рівня підготовки та стану слуху учнів забезпечує ефективність занять. Використання різноманітних аудіовправ, пісень, музичних ритмів розвиває слухові навички, необхідні для повсякденного життя.

Зміст навчальних посібників насичений великою кількістю вправ та завдань на розвиток критичного та креативного мислення. Нестандартні

завдання розвивають творче мислення та уяву учнів з ПС. Учні з ПС, виконуючи завдання, вчаться аналізувати інформацію, знаходити причинно-наслідкові зв'язки та приймати обґрунтовані рішення. Завдання, запропоновані у посібниках, сприяють розвитку самосвідомості, співчуття та навичок спілкування.

Системний підхід використання посібників дозволяє значно покращити розуміння усного мовлення, формування правильної вимови та розвиток слухового/слухо-зорового сприймання учнів з ПС.

Розвиток слухових навичок та звуковимови підвищує мовленнєву компетентність та готовність учнів з ПС до комунікації. Посібники рекомендовано використовувати як основний ресурс на індивідуальних заняттях з РСЗТСМ та ФВ та інклюзивного навчання.

Навчальні цифрові підручники містять інтерактивні вправи, які дозволяють учням закріплювати пройдений матеріал у зручний для них час. Відеоматеріали наочно демонструють правильну вимову звуків та матеріали для розвитку слухо-зорового сприймання. Аудіозаписи з різноманітними звучаннями допомагають учням тренувати навички слухо-зорового сприймання.

Співпраця вчителів і батьків відіграє ключову роль у використанні навчальних посібників:

- систематичний обмін інформацією про динаміку розвитку дитини.
- узгодження цілей і методів корекційно-розвиткової роботи.
- залучення батьків до активної участі в навчально-виховному процесі.

Ми сподіваємось, що наші напрацювання стануть у нагоді та сприятимуть успіху в навчанні дітей з порушеннями слуху.

Список використаних джерел:

1. Коломоєць А., Луценко Л. (2023). Шляхи зміцнення авторитету та створення позитивного іміджу сучасного спецзакладу на прикладі діяльності Криворізької спецшколи «Сузір'я». Актуальні проблеми системи освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад, 1 (3), 384–393. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17719>

2. Корочкова Н. В., Романовська О. О. Вимова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 1 клас (у 2-х частинах), частина 1, — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 128 с: іл.
3. Корочкова Н. В., Романовська О. О. Вимова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 1 клас (у 2-х частинах), частина 2, — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 128 с: іл.
4. Корочкова Н. В., Романовська О. О., Коломоець А. О. Вимова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 2 клас (у 2-х частинах), частина 1, — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 144 с: іл.
5. Корочкова Н. В., Романовська О. О., Коломоець А. О. Вимова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 2 клас (у 2-х частинах), частина 2, — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 144 с: іл.
6. Романовська О.О., Корочкова Н.В. Слухове сприймання : навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 1 клас (у 2-х частинах), частина 1. — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 128 с: іл.
7. Романовська О.О., Корочкова Н.В. Слухове сприймання : навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 1 клас (у 2-х частинах), частина 2. — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 128 с: іл.
8. Романовська О.О., Корочкова Н.В., Коломоець А.О. Слухове сприймання : навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 2 клас (у 2-х частинах), частина 1. — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 144 с: іл.
9. Романовська О.О., Корочкова Н.В., Коломоець А.О. Слухове сприймання : навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н90, Н91) 2 клас (у 2-х частинах), частина 2. — Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. — 144 с: іл.

Савінова Н.В.,
доктор педагогічних наук, професор,
Медичний інститут
Чорноморського національного університету ім. Петра Могили,
м. Миколаїв, Україна

Нездатна А.Ю.,
викладач Медичного інституту
Чорноморського національного університету
ім. Петра Могили,
аспірант ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Миколаїв, Україна

СТИМУЛЮВАЛЬНІ СКЛАДОВІ ДІАЛОГІЧНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У освітніх програмах «Впевнений старт», «Дитина», «Я у світі», «Стежини у всесвіті» та інших програмах розвитку, виховання, навчання представлено вимоги щодо мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Завдання з розвитку діалогічної компетентності дітей посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в освітньому процесі ЗДО.

Значний вклад у дослідження питання формування діалогічного висловлювання внесли такі вчені як Ю. А. Аркін, Е. А. Данілавічюте, Г. М. Леушина, Г. Ф. Лоза, О. Р. Лурія, А. К. Маркова, М. І. Попова, Ю. В. Рібцун, С. Л. Рубінштейн, Н. В. Савінова, Л. І. Трофименко, М. К. Шеремет.

Формування зв'язного діалогічного висловлювання є провідним завданням практичного опанування мовою, розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування особистісних якостей таких, як ініціативність, компетентність, комунікабельність, доброзичливість, креативність тощо. Діалогічне мовлення дитини сприяє актуалізації мислення, трансляції вербальної думки, легкості комунікації із оточуючими, трансформації власних ідей, суспільної діяльності.

З огляду на значення діалогічного мовлення для розвитку особистості, яка зростає, важливим є знаходити стимулювальні засоби для формування діалогічної компетентності. Особливо актуальним це є у дітей з тяжкими

порушеннями мовлення.

Розглянемо наступні стимулювальні складові діалогічного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення:

- ✓ Емоційний стан (особистісний зміст і значення, яке має для людини предмет);
- ✓ Психологічний стан (емоційні, пізнавальні, мотиваційні або вольові складові);
- ✓ Нейрофізіологічна складова (координація рухів, повнота поля зору, слух, нюх, дотик, смак);
- ✓ Нейробіологічна складова або стимулювальна (біологічні процеси в основі психічного функціонування);
- ✓ Педагогічна (педагогічна діяльність з проектування, організації та проведення освітньо-корекційного, навчального процесу);
- ✓ Фізичний стан (стан здоров'я, функціональні можливості організму, фізична працездатність та підготовленість);
- ✓ Поведінкова або адаптивна складова (кількісні та якісні поведінкові індикатори).

Засоби стимулювання емоційного стану – це позитивне середовище, нові іграшки, нові ігри, що лежать в полі інтересів та актуальні для дитини. Необхідно визвати стеничні емоції та почуття, які спонукають до активності, коли важко мовчати, не діяти активно (радість, тріумф, злість, страх, впевненість).

Під психологічними стимулювальними засобами ми розуміємо систему психологічних фільтрів, що забезпечують специфічне сприйняття зовнішнього світу. Впливають на протікання психологічних процесів, а, повторюючись часто, набираючи стійкість, можуть включитись до структури особистості як її специфічна властивість.

Аналізатор є анатоמו-фізіологічною структурою, в якій виникає відчуття. Кожен з аналізаторів забезпечує формування відчуттів певної якості —

зорових, слухових, температурних, больових, м'язових тощо. Головною їх характеристикою є їхня якість та характеристика, в якій виявляється особлива специфічність подразників. За рахунок впливів на аналізаторну систему в процесі цілеспрямованої корекційної діяльності досягається стимулювальний ефект.

Нейробіологічні засоби стимулювання. Поведінка людини мотивується такими фізіологічними потребами, як голод, спрага, уникнення втоми і болю. Здатність людини користуватися мовою, мислити і вирішувати проблеми залежить від роботи мозку. В основі найскладніших розумових процесів утворюють певні сукупності електричних і хімічних явищ.

Організація різних видів педагогічної діяльності зі стимулювання діалогічної активності у дітей із ТПМ передбачає використання варіативних технологій.

Фізіологічні засоби стимулювання діалогічного висловлювання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення розглядаються як реакції пристосування у відповідь на вплив довкілля (соціального, природничого тощо).

Фізичний стан – це певний рівень набутих людиною рухових властивостей і форм людського тіла, що визначається ступенем розвитку рухових якостей, антропометричними даними і станом здоров'я. Фізичний стан порівнюють з рівнем розвитку аеробних можливостей людини, що служить кількісною мірою оцінки здоров'я.

Мотиваційні поведінкові стимули – це внутрішні або зовнішні подразники, які сприяють виникненню певної поведінкової реакції.

Отже, перспективу подальших досліджень вбачаємо у глибшому вивченні формування діалогічного висловлювання, із врахуванням стимулювальних складових, у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Література

1. Савінова, Н. В. (2017). Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв: Ілїон. 261 с.
2. Шеремет М. К. Кондукова С. В. (2014). Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології. Науковий

Саламовська Ілона Василівна,
вчитель-дефектолог, вчитель-логопед
Обласний центр комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю
Святого Пантелеймона
м. Стебник, Львівської області, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На початку XXI століття змінюється світ. Найбільш успішними стають суспільства, що мають високий рівень знань та інтелекту. Отже, надзвичайно велике значення має зміст освіти та її якість, проте погіршується стан здоров'я населення та зростає кількість дітей з інвалідністю. На сьогоднішній день це є однією з найважливіших проблем у нашій країні.

Міжнародна спільнота запропонувала використовувати для дітей із порушеннями термін «діти з особливими освітніми потребами», який стосується однаковою мірою як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенями порушень.

Нова методологія спеціальної освіти дітей з ООП обґрунтована у «Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу» (1996), «Концепції реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998), «Концепції державного стандарту спеціальної освіти» (1999), «Проекти державного стандарту спеціальної освіти» (2004),

«Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010).

Для реалізації основних положень Концепції ООН про права дитини, забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей спеціальне навчання в нашій країні здійснюється за трьома напрямками:

1. Спеціальні школи (школи-інтернати).
2. Інтегроване навчання в умовах загальноосвітньої школи.

3. Інклюзивне навчання — спільне перебування дітей із різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими ровесниками.

Офіційно прийнята в державі інтернатна модель перестає бути єдиним і обов'язковим типом закладу, в якому діти з особливостями психофізичного розвитку вчаться відокремлено та ізольовані від соціуму. У батьків і учнів з'явилася можливість вибору різних форм навчання (індивідуальне в домашніх умовах, у спеціальній школі, школі-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дитсадку-школі, у формі екстернату тощо). Більшість із цих учнів можуть навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі означає надання якісних освітніх послуг школярам з ООП у звичайних класах (групах) загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладів за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей.

Інклюзивна освіта — це розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, в освітньому процесі. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та досягненні якості навчання. Основною метою інклюзивної освіти є якісні зміни в особистісному розвитку таких дітей.

Знання закономірностей генезу психіки в нормі дає можливість краще розібратися у своєрідності психічного розвитку дитини з вадою інтелекту, в той вплив, який чинить на хід психічного розвитку поразки чи недорозвинення головного мозку.

До числа основних закономірностей слід віднести залежність розвитку психіки дитини від його навчання і виховання дорослими. Саме дорослі, користуючись виразом Л.С. Виготського, «вводять дитину в світ навколишньої дійсності», і це, звичайно, стосується як до здорового, так і

хворого, котрий володіє неповноцінною нервовою системою.

Концепцію розвитку психіки дітей з вадою інтелекту створено вітчизняним психологом Л.С. Виготським. Розглядаючи процес розвитку як єдиний процес, де кожний наступний етап розвитку залежить від досягнутого раніше, Л.С. Виготський говорить про необхідність розрізняти первинний дефект та вторинні ускладнення розвитку. «Неправильно було б виводити всі симптоми, всі особливості психіки розумово відсталого дитини з основної причини його відсталості, тобто з факту поразки його головного мозку. Чинити так, означало б ігнорувати процес розвитку. Окремі симптоми не шикуються в один ряд, кожен член якого знаходиться в зовсім тотожній відношенні до причини, яка породила весь ряд », - пише Л.С. Виготський [1].

Розрізнення первинних і вторинних дефектів розвитку має, на думку Л.С. Виготського, не тільки теоретичний, а й суто практичний інтерес у тому сенсі, що вторинні ускладнення і затримки виявляється найбільш піддаються лікувально-педагогічному впливу[2].

Л.С. Виготський пише про те, що «основною відмінною рисою психічного розвитку ненормальної дитини є дивергенція, розбіжність обох планів розвитку, злиття яких характерне для розвитку нормальної дитини». У цієї думки Л.С. Виготського про розбіжність двох планів розвитку дитини з неповноцінною нервовою системою слід шукати ключ до розуміння своєрідності цього розвитку. Біологічна неповноцінність дитини позбавляє його можливості своєчасно, тобто з самого дитячого віку, засвоювати культуру людства. А ця культура підноситься дитині у формі звичних для людського суспільства прийомів і звичаїв виховання, розрахованих на здорову дитину. Особливо гостро виступає ця невідповідність у періоди раннього і дошкільного виховання.

Вплив розбіжності між біологічним і культурним розвитком дитини з вадою інтелекту проявляється зокрема, в дисгармонійному зростанню потреб. Для того щоб усвідомити динаміку розвитку потреб дитини з вадою

інтелекту, слід зіставити її з шляхами розвитку потреб у здорових дітей. Нам видається правомірною і цілком узгоджується з багатьма встановленими фактами гіпотеза Л.І. Божович про те, що провідною в психічному розвитку дитини є потреба в нових враженнях. Потреба немовляти в нових враженнях, розвиваючись, переростає у власне пізнавальну потребу, тобто прагнення пізнавати навколишній світ [1].

Виходячи із вищезазначеного, розвиток осіб з ООП вимагає створення особливих педагогічних умов, які забезпечать максимальне сприяння їхньому навчальному та соціальному включенню. Важливою складовою є співпраця педагогів, психологів, соціальних працівників та батьків. Створення належного навчального середовища та розуміння потреб осіб з ООП є ключем до їх повноцінної інтеграції у суспільство.

Список використаної літератури

1. Виготський Л.С. Основи дефектології. – М.: Наука, 2002. – 217 с.
2. Гессен С.І. Основи педагогіки. – М.: Логос, 2005. – 298 с.
3. Таран В.О. Психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: методичні рекомендації. – Одеса: Фенікс, 2017.

Сергеева Наталія Вікторівна,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
головний редактор ТОВ «Генеза», Київ Україна

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

I. Особливості побудови індивідуальної освітньої траєкторії розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Розвиток метакогнітивної особистості неможливий без врахування та створення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку кожної конкретної дитини. Як правильно визначила відома українська науковиця Наталя Ярмола, «Індивідуальна освітня траєкторія дитини – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу учня (здобувача освіти), що формується»³

урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та досвіду. Підтримка індивідуальності визнається однією із основних складових як корекційної так й інклюзивної освіти: тільки на її основі здійснюється повноцінний розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами, розкриваються її особливості та здібності».

На сьогоднішній день створено усі передумови для академічної свободи вчителя, адже саме він визначає рівень потенційного розвитку своїх учнів та шляхи побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Учні з особливими освітніми потребами в навчально-виховному процесі потребують особливої уваги. Під час роботи з такими учнями педагог добирає методики навчання з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, що заважають їм успішно навчатися. Згідно з дослідженням емоційно-чуттєвої сфери учнів, рівня тривожності, характерного для їх навчальної діяльності, на першому місці виявилась тривожність, що зумовлена страхом перевірки знань. Він проявляється в переживанні учнями тривоги в ситуаціях перевірки знань, особливо публічної, тривоги щодо власних досягнень і можливостей.

З метою гуманізації навчального процесу, забезпечення можливості реалізації навчальних потреб дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням особливостей психофізичного розвитку необхідно розробляти й упроваджувати індивідуальну та самостійні роботи учнів, засновану на використанні засобів мультимедіа. Такі засоби дають змогу прокладати власний шлях у матеріали для отримання певних знань, сприяють усуненню напруження та тривожності, пов'язаних з публічною демонстрацією своїх знань і вмінь. Останнє сприяє зростанню якості сприймання навчального матеріалу та кращому засвоєнню одержаної інформації.

II. Шляхи впровадження мультимедійних засобів навчання в освітній процес дітей з ООП.

Засоби мультимедіа дозволяють здобувачам/здобувачкам освіти досягти результатів своєї роботи негайно і, в разі потреби, звернутися до необхідної інформації щодо корекції своїх знань. Мультимедійні засоби навчання

дозволяють створити максимально індивідуалізований підхід до кожного учня/учениці, адже за основу створення таких засобів навчання береться адаптація до конкретних потреб, тобто можливість налаштування відповідно до особливостей навчання, враховуючи індивідуальні потреби дитини, темп навчання та стиль засвоєння інформації. Це дозволяє максимально ефективно використовувати потенціал кожної дитини. За допомогою мультимедійних засобів навчання відбувається залучення та мотивація учнів до процесу навчання, адже наявні візуалізація та інтерактивність сприяють безпосередньому залученню учнів до предмету вивчення, розкривають потенційні можливості дитини, стимулюють дізнатися більше.

Можливість використання мобільних додатків або інших мультимедійних засобів забезпечує учням більший контроль над своїм навчальним процесом. Вони можуть самостійно регулювати темп навчання, вибирати зручні для себе способи отримання інформації. Використання таких технологій допомагає учням з ООП стати більш незалежними в навчанні та, особливо у випадку, коли мультимедіа дає можливість вирішувати конкретні труднощі, з якими вони стикаються через свої особливі потреби.

На сьогоднішній день існують мультимедійні засоби, які можуть використовувати автоматизовані системи оцінки, за допомогою яких можна регулярно перевіряти рівень знань учня і швидко давати зворотний зв'язок. Ці системи також можуть збирати дані про індивідуальний прогрес учня, що дає змогу вчителям та батькам коригувати освітню індивідуальну траєкторію розвитку кожної дитини (наприклад, освітня платформа «Файно» <https://faino.school/>)

Використання мультимедійних платформ надає доступ до різноманітних онлайн-ресурсів, курсів, відеоуроків, ігор, симуляторів та інших навчальних матеріалів, які можуть бути виготовлені для різних аспектів розвитку учня Українська освітня платформа «Всеукраїнська школа онлайн» - E-SCHOOL.net.ua, яку запустили Міністерство освіти і науки України та Українській інститут розвитку освіти надає безкоштовний доступ до матеріалів,

що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. ВШО забезпечує учнів відеопоясненнями, конспектом, тестами та можливістю відслідковувати свій навчальний прогрес. А вчителів – необхідними методичними рекомендаціями та прикладами застосування сучасних освітніх технологій.

Отже, мультимедійні засоби є потужним інструментом, який дозволяє максимально адаптувати навчальний процес під потреби дітей з особливими освітніми потребами, підвищуючи ефективність навчання, залучення та самостійності.

III. Сучасний стан мультимедійних засобів навчання та впровадження їх в освітній процес.

На сьогоднішній день, розроблені багатфункціональні мультимедійні засоби навчання, що виконують такі функції: моделюють реальну комунікативну ситуацію; керують навчальною і комунікативною діяльністю здобувача/здобувачки освіти; дозволяють керувати навчальною і комунікативною ситуаціями; мультимедійні засоби навчання виступають в ролі своєрідного партнера із навчання. Наприклад, одним із основних методів формування усного мовлення осіб з вадами слуху є мультисенсорний, який передбачає максимальне залучення різних аналізаторних систем: мовленнєво-слухової, мовленнєво-рухової, зорової, тактильної та ін.

Сучасний стан мультимедійних засобів навчання характеризується значним розвитком технологій та їх широким впровадженням в освітній процес. Багатовекторність засобів дозволяє не лише задовільнити різні потреби учнів та педагогів, але й за допомогою мультимедійних засобів навчання вибудувати по-справжньому якісну індивідуальну освітню траєкторію розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Адже різноманітні мультимедійні технології такі, як відеоуроки та відеоконференції. Інтерактивні презентації та симулятори, електронні підручники, електронні додатки до підручників та навчальні платформи (Coursera, Khan Academy, Google Classroom), пропонують інтерактивні завдання та тести, які роблять навчання доступним та гнучким.

Освітні ігри та гейміфікація (Kahoot, Minecraft Education), та елементи гейміфікації сприяють активному залученню учнів до навчального процесу.

Пандемія COVID-19, а наразі й війна в Україні, значно прискорили впровадження дистанційних технологій. Багато закладів загальної середньої освіти перейшли на дистанційне навчання, що призвело до масштабного використання мультимедійних платформ. Мультимедійні засоби дозволяють впроваджувати персоналізоване навчання, яке адаптується до рівня знань, інтересів та темпу кожного навчання. Платформи на основі штучного інтелекту, як-от DreamBox або Smart Sparrow, забезпечують дані про успішність навчання для коригування навчальних планів у реальному часі.

На жаль, ми маємо і відслідковувати та відзначати виклики впровадження сучасних мультимедійних засобів навчання. Не всі навчальні заклади мають рівний доступ до технологій через фінансові обмеження або технічну інфраструктуру, що може створити розрив між різними регіонами чи соціальними групами. Проблеми з цифровою грамотністю як педагогів, так і учнів та їхніх батьків також можуть суттєво уповільнювати ефективно використання та впровадження мультимедійних засобів навчання в освітній процес.

Дуже цікавим вбачаються майбутні тенденції в розвитку мультимедійних засобів навчання, адже штучний інтелект (ШІ) буде й далі більше інтегруватися в мультимедійні системи навчання, автоматизуючи процес оцінювання, персоналізації та створення контенту. Доповнена реальність (AR) та віртуальна реальність (VR) будуть все більше використовуватися в класах для створення імерсивного навчального досвіду. Розвиток технологій інтернет-речей (IoT) дозволяє інтегрувати фізичні навчальні засоби з цифровими платформами для більш активного та інтуїтивного навчання.

Сучасні мультимедійні засоби навчання надають широкі можливості для підвищення якості освіти, роблячи навчання більш гнучким, інтерактивним та персоналізованим. Однак для їх ефективного впровадження необхідна підготовка викладачів, інфраструктурна підтримка та вирішення питань

доступності технологій для всіх студентів.

Література

1. Основи інклюзивної освіти: [навч.- метод. посіб./за заг. Ред. А. А. Колупаєвої]. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.

2. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Укладачі Луценко І.В., Заєркова Н.В. під заг. Ред. Софій Н. З. // – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 66 с.

3. Ярмола Н.А. «До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу» /Н. А.Ярмола// Науково-методичні засади формування життєвих та соціальних компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями, - Дніпро, 2018. – 87-89 с.;

4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.метод. посіб. – К.Видавництво А.С.К. 2004.- 192 с.

5. Мультимедійні технології та засоби навчання : навчальний посібник /. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. Академіка НАПН України Гуржія А. М. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. –556 с.

Скакодуб Тетяна Сергіївна
аспірантка відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

З поширенням у світі інформаційно-комп'ютерних технологій та у зв'язку з істотними структурними змінами в освітніх системах склалися передумови для широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку педагогічного процесу, що охоплює всі типи і види освітніх закладів де можуть навчатися діти з особливими освітніми потребами, зокрема діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

На даному етапі розвитку людства діти багато вільного часу проводять у соціальних мережах. Основними поширеними на території України

соціальними мережами є Instagram, TikTok, Facebook, та YouTube, школярі зазвичай їх використовують для розваг, але корисний, освітній та інформаційний контент також присутній на цих медіа платформах. Соціальні мережі – це динамічно розвиваюча сучасна платформа взаємодії, яка має як позитивний так і негативний вплив на людину. Особливо цей вплив позначається на дітях, підлітках та юнаках, змінюючи всі компоненти її особистості, у тому числі і емоційну сферу [1].

Питання впливу соціальних мереж та медіапростору порушують у своїх роботах В. В. Мошура, І. І. Курліщук, І. Г. Павленко, О. А. Сєваст'янова та інші. Як зазначає В. В. Мошура сучасне суспільство, як правило, прийнято вважати глобальним та інформаційним, що характеризується не лише активним використанням комп'ютерної техніки у повсякденному житті, а й те, що одну із провідних ролей відіграють знання та сама інформація.

Формування екологічної компетентності учнів є одним із основних завдань екологічної освіти і виховання учнівської молоді. Одним із шляхів формування екологічної компетентності школярів може бути використання інформаційних технологій, які виступають як засіб унаочнення, спілкування і створення проблемних ситуацій, є інструментом пізнання і джерелом інформації.

Задля формування екологічної компетентності сучасна школа має розвивати екологічну культуру учнів, використовуючи не лише базові форми роботи: лекція, тренінг тощо, а й активно та системно залучати сучасні засоби медіаосвіти: соціальні медіа, створення спільнот у соціальних мережах, медіатренінги, квести, віртуальні екологічні стежки тощо. Сьогодні вплив інформаційних технологій на старшокласників особливо помітний: інфлюенція блогерів у соцмережах, інформація на Youtube, відео на TikTok та ін. – потужно генерують світогляд та вподобання молоді [2].

Як відомо блогери мають вплив на соціальні маси та формують суспільну думку, серед розважального контенту соціальних мереж існує багато блогерів, які пропагують здоровий спосіб життя та еко-свідомість. Інфлюенсери з

екологічної тематики публікують поради та рекомендації щодо того, як зробити життя екологічно свідомим, діляться власним досвідом, який не тільки корисний для життя та й надихає на зміну своїх екологічних звичок. Розглянемо декілька найбільше популярних серед школярів соціальних мереж детально.

Отже, **Instagram** одна з найпопулярніших соціальних мереж, якою користуються підлітки, ця соціальна мережа відіграє велику роль у формуванні екологічної компетентності, оскільки дозволяє поєднувати візуально привабливий контент із освітньою інформацією, сприяючи підвищенню екологічної свідомості школярів. Головною перевагою мережі Instagram є візуальний контент, якщо опис до фото необхідно читати, то фото в каруселі, інфографіка та відео можуть більш краще донести інформацію до користувача. Завдяки відео та фото користувачі мережі бачать наслідки забруднення довкілля людьми, виснаження природних ресурсів та інші екологічні проблеми. Блогери та інфлюенсери наводять реальні приклади з життя різноманітних екологічних звичок, таких як сортування відходів, компостування біологічних решток, використання екологічних предметів побуту та побутової хімії. Це наочно показує, чому варто змінити свою поведінку. Як приклад виділимо декілька сторінок з мережі Instagram, які знайомлять користувачів з екологічним рухом: Let's do it Ukraine (@letsdoitukraine), Природній терапевт (@th.ekoists), УБС. Україна без сміття – СОРТУВАННЯ І ПЕРЕРОБКА В УКРАЇНІ (@nowasteukraine).

TikTok на теренах України у школярів має дуже високу популярність. Головною перевагою цієї соціальної мережі є доступний і інформаційний контент у вигляді коротких відеороликів, якщо в Instagram переважає контент з коротким описом під публікаціями, то в TikTok інформація висвітлюється у вигляді відеоролику, що краще сприймається дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Ця соціальна мережа підтримує створення освітніх відео, де активні і популярні користувачі пояснюють і показують, як щоденні звички впливають на довкілля, та що можна змінити для більш сталого способу

життя. Пропагують використовувати багаторазові товари, наприклад відмовитись від поліетиленових пакетів на екологічні торбинки, вошанки та шопери. Для прикладу україномовні сторінки блогерів, які формують екологічне ставлення до навколишнього середовища: Ангеліна Тараненко (@silvam_vitae), vmartplants (@vmartplants), Lana (@lanawabisabi).

Facebook хоч користується популярністю у більш дорослих користувачів, але відіграє не менш важливу роль у формуванні екологічної компетентності підростаючого покоління. Ця соціальна мережа дає можливість обмінюватись інформацією і цей обмін відбувається у різних формах (викладання статей на особистій сторінці, у групах по інтересах між користувачами, подіях, відео та фото). Еко-активісти та екологічні рухи створюють спільноти в яких розповідають про екологічні проблеми та способи їх вирішення, створюють події, типу «Всесвітнього дня прибирання», пропагують здоровий спосіб життя. Подібні публікації та обговорення сприяють розширенню екологічних знань та мотивують користувачів до дій (НАШІ Карпати <https://www.facebook.com/groups/1422782161407455>, WWF-Україна (<https://www.facebook.com/wwfukraine>)).

YouTube універсальна соціальна мережа, на цій платформі можна отримати інформацію з будь-якої теми, екологічна направленість дуже різноманітна і інформативна, адже більшість інформації викладено у відео форматі. Платформа забезпечує доступ до освітнього контенту з екологічної проблематики, що дає змогу розкрити більш детально сутність екологічних проблем для школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, вони наочно мають можливість дізнатись про стан довкілля у форматі, який легко сприймається. На YouTube присутні безліч інформаційних відео про екологічний стан будь-якого куточку земної кулі, створюються канали присвячені екологічним звичкам, існують наукові канали, які створюють контент на тему екології, така інформація допомагає дітям краще зрозуміти, як наші дії впливають на планету (Телеканал ПЛЮСПЛЮС

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLmMdc5EtRgSgzX5PuoA5QlxpCnadY-126>).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє зробити процес навчання досить ефективним, відкриє нові можливості не тільки для самого учня, але і для педагога, що може стати потужним інструментом для розвитку екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Публікації у соціальних мережах, відомі блогери, еко-активісти та звичайні громадяни будуть спрямовувати учнів на підвищення обізнаності про екологічні проблеми, використання відео та фото, можуть не лише формувати відповідальне ставлення до довкілля, але й залучати молодь до активних дій на його захист.

Таким чином, соціальні мережі можуть стати не лише джерелом інформації, але й простором для обміну думками, ідеями та ініціативами, які сприяють сталому розвитку. Це дозволяє школярам розвивати критичне мислення, навички вирішення проблем і формувати проактивну позицію щодо екологічних викликів, що є важливими складовими екологічної компетентності. Переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій полягають у використанні їх у навчальному процесі як інтерактивного багатоканального інструменту пізнання, що сприяє формуванню екологічної компетентності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, важливо, щоб молодь вчилася фільтрувати інформацію, розрізняти факти та маніпуляції, адже лише так вони зможуть стати свідомими та відповідальними громадянами, готовими захищати навколишнє середовище та працювати над його покращенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладченко В. С. Вплив соціальних мереж на емоційну сферу особистості в юнацькому віці : магістерська робота. Кривий ріг, 2023. 102 с.
2. Мошура В. В. Вплив сучасних інформаційних технологій на рівень розвитку екологічної свідомості старшокласника. /e-journals.udu.edu.ua. URL: <https://e-journals.udu.edu.ua/index.php/on/article/view/845/808> (дата звернення: 15.10.2024).

Соболєва Юлія Ігорівна,
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»
Визирської сільської ради,
с. Першотравневе,
Одеська обл., Одеський р., Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність дослідження обґрунтована недоліком сучасних програм психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами, що враховують психологічні особливості та очікування сучасних батьків, на тлі зростаючої кількості дітей з особливостями розвитку, що зазнають значні труднощі в освітньому процесі.

Поява дитини з ООП завжди веде за собою виникнення кризової ситуації в житті сім'ї і є важким психологічним стресом для всіх її членів. Досить часто сімейні відносини слабшають, почуття розгубленості, пригніченості, постійна тривога за хвору дитину, фізичні перевантаження і хронічна втома є причиною дестабілізації взаємин в сім'ї, і лише в рідкісних випадках сім'я згуртовується. У сім'ї дитини з обмеженими можливостями здоров'я, що має особливості розвитку, присутня специфіка у взаєминах між всіма її членами. Особливості прийняття самого факту появи дитини з особливими потребами, її догляд і розвиток, турботи і печалі, пов'язані з даною подією, – все це відображається як на дитячо-батьківських відносинах, так і на взаєминах батьків між собою.

Народження дитини з особливими потребами викликає в родині велику кількість емоцій, неприйняття та можливе в подальшому відчуження від дитини. Щоб цього не сталося, варто вчасно надати психологічну допомогу обом батькам [1, с.42].

Психологічний супровід – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення оптимальних умов для успішного навчання, розвитку та соціалізації дитини [3, с.125].

Метою психологічного супроводу є актуалізація адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, мобілізація психологічного потенціалу

для подолання негативних наслідків надзвичайних обставин або складних життєвих ситуацій внаслідок військового конфлікту. Результатом психологічного супроводу особистості може бути формування нової особистісної якості – адаптивності, здатності самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах з собою і оточуючими в різних життєвих ситуаціях [2, с.230].

В сучасних умовах проблема психологічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами має розглядатися, в першу чергу, з урахуванням сімейної ситуації, яка впливає на дитину, і визначається як процес створення та підтримки в сім'ї розвиваючого середовища, що сприяє максимально повному розвитку інтелектуального, особистісного і творчого потенціалу кожної дитини.

Батьки, які зіткнулися зі складним діагнозом дитини, знаходяться в ситуації стресу, у зв'язку, з чим у них виникає потреба в спеціальному психолого-педагогічному супроводі.

Важливо наголосити, що однією з умов залучення дитини до інклюзивного навчання є здатність батьків свідомо сприймати стан дитини, уміти співпрацювати з педагогами, виступаючи їхніми активними помічниками, бути добре обізнаними з перевагами і недоліками різних форм навчання, щоб зробити свідомий вибір і компетентно брати участь у навчанні та розвитку [5, с.4].

Можна виділити класичні етапи, через які проходить кожна сім'я, перш ніж прийме факт того, що їхня дитина хвора:

фаза шоку. Батьки, дізнавшись про діагноз, знаходяться в розгубленості і не знають, які дії робити. Реакція на те, що відбувається, є різко негативною;

фаза заперечення. Батьки відмовляються вірити в достовірність діагнозу, що є захисною психологічною реакцією. На жаль, дана фаза може носити в деякій мірі тривалий період, в ході якого батьки відмовляються проводити подальше обстеження і лікування дитини, що несе негативні наслідки для прогнозу перебігу захворювання;

фаза хронічної печалі, в ході якої батьки, нарешті, усвідомлюють те, що трапилося і розуміють реальність того, що відбувається, але вони ще не адаптовані до нового життя;

фаза зрілої адаптації означає, що батьки повністю прийняли діагноз своєї дитини, вже адаптуються до нього в соціальному і психологічному сенсі. Вони починають активно взаємодіяти з психологами, лікарями та іншими фахівцями в рамках корекційних та реабілітаційних заходів.

Психологічний супровід батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами має відповідати наступним принципам:

- включення сім'ї в ситуації, що вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу;
- формування стресостійкості сім'ї;
- врахування позитивного соціального сімейного досвіду.

Основний зміст роботи фахівців команди психологічного супроводу, зокрема педагогів-дефектологів, психологів, які беруть участь у корекційно-педагогічному процесі, з батьками передбачає наступне: формування міжособистісних взаємин: між дитиною та її батьками, між дітьми, між батьками різних дітей, між батьками та іншою дитиною; формування співробітництва між батьками та їх дитиною (співпраця – своєрідний етап у розвитку взаємодії матері та дитини, що передбачає, що батьки можуть передати суспільний досвід та сформувані у дитини потребу запозичити його [4, с.693].

Батьки повинні регулярно приходити на консультації фахівців з метою вирішення основних питань, що стосуються виховання дітей з особливими освітніми потребами:

осмислення успіхів сім'ї, особливо, якщо у батьків спостерігається пасивне ставлення до занять з дитиною;

робота з негативним ставленням батьків до діагнозу або до самої дитини, з депресивними установками в контексті ситуації, що склалася;

робота з соромом і гіперопікою, які виникають у батьків; прищеплення їм

оптимальної моделі виховання тощо;

зміна ірраціональних установок, в тому числі комплексу провини, на раціональні установки.

Таким чином, можна зробити висновок, що психологічний супровід батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, може мати різні форми і покликаний допомогти батькам організувати розвиток та навчання дитині, а також надавати всебічну підтримку сім'ї. Зважаючи на наявність широкого кола проблем, з якими стикаються батьки, що мають дитину з ООП, багато з них не мають внутрішнього ресурсу для того, щоб самотійно змінити ситуацію. Батькам, не включеним в корекційний і реабілітаційний процеси, складно змінити сформовані стереотипи своєї взаємодії з дитиною, що гальмує сам процес корекції та реабілітації. У той же час при наданні своєчасної психологічної допомоги підвищуються шанси успішної адаптації дітей з ООП та їх сімей до суспільного життя, а також відбувається зміцнення морального і психологічного клімату в таких сім'ях.

Список використаних джерел

1. Боярчук А. Сучасні погляди на проблему психологічного супроводу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. №24. С.33-48.
2. Гавриловська К. Психологічний супровід у складних життєвих обставинах. *Актуальні проблеми психічного здоров'я* : Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції (25 травня 2023 р.)] / Ред. Колегія: К. Гавриловська, Ю. Дем'янчук, І. Загурська, Н. Портницька, І. Тичина / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С.229-232.
3. Данилевич Л., Луговська Л. Психологічні аспекти супроводу сім'ї з дитиною з ООП. *Психологічна допомога особистості у воєнний період* : матеріали VII Всеукр. Психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», м. Умань, 18 квіт. 2024 р. / МОН України, Уманський держ. Пед. Ун-т імені Павла Тичини, Ф-т соц. Та психологічної освіти та [ін.] ; [редкол.: С. Ю. Діхтяренко, Л. А. Данилевич, А. В. Шулдик, О. О. Андрусик]. Умань, 2024. С.124-127.
4. Ніколаєску І., Нікітська Ю., Гончаренко А. Робота освітян з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. №8(36). С.692-704
5. Прохоренко Л. І., Бабяк О.О., Баташева Н.І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія

реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. №2.1. С.1-6.

Соколова Ганна Борисівна

доктор психологічних наук, професор,
директор навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Пугачова Яна Юріївна

фахівець (консультант) практичний психолог, вчитель-логопед Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Коблівської сільської ради здобувачка освітнього ступеня магістра спеціальності 016 Спеціальна освіта Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність теми роботи логопеда в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти обумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія вимагає від логопеда адаптації методик для індивідуальних потреб кожної дитини. Рання мовленнєва корекція сприяє гармонійному розвитку особистості дошкільника. Логопедична підтримка в інклюзивному середовищі допомагає дітям соціалізуватися та покращувати комунікативні навички. Також важливим є співпраця з педагогами та батьками для досягнення цілісного підходу в розвитку дитини.

Логопедична робота в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти має свої особливості, що обумовлені як специфікою логопедичної діяльності, так і специфічними потребами дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання передбачає інтеграцію дітей з різними порушеннями розвитку в загальні групи, створення умов для їхньої рівноправної участі в освітньому процесі поряд з однолітками. У такій ситуації логопед виконує надзвичайно важливу роль, адже він не лише допомагає коригувати мовленнєві порушення, а й сприяє загальному розвитку дітей, підтримці їхньої комунікативної та

соціальної активності [2].

Основним завданням логопеда є виявлення, діагностика та корекція мовленнєвих порушень у дітей. У контексті інклюзивного навчання це означає, що логопед має працювати з широким спектром дітей, кожен з яких має свої індивідуальні особливості та потребує індивідуального підходу. Важливо зазначити, що діти з особливими освітніми потребами можуть мати не лише мовленнєві порушення, але й інші форми порушень розвитку: когнітивні, моторні, сенсорні тощо. Тому логопедична робота має бути інтегрованою в загальний процес розвитку дитини, що передбачає співпрацю з іншими фахівцями – психологами, дефектологами, педагогами [1, 3].

Однією з ключових особливостей роботи логопеда в інклюзивній групі є необхідність гнучкого підходу до організації занять. Традиційна логопедична робота, яка передбачає індивідуальні або фронтальні заняття, не завжди ефективна в умовах інклюзивної групи. Діти з особливими освітніми потребами можуть потребувати більшої кількості часу для освоєння матеріалу, специфічних методів і засобів навчання. Водночас логопед має враховувати, що інші діти в групі, які не мають мовленнєвих порушень, також потребують уваги і розвитку. Тому логопедичні заняття в інклюзивній групі часто проводяться в ігровій формі, з акцентом на розвиток загальних комунікативних навичок, які є важливими для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

Важливим аспектом роботи логопеда в інклюзивній групі є створення комфортної та підтримуючої атмосфери для дітей. Діти з особливими освітніми потребами часто стикаються з труднощами в соціальній взаємодії, можуть відчувати ізолюваність або навіть дискримінацію з боку однолітків. Логопед має допомогти таким дітям знайти своє місце в групі, навчити їх комунікувати з іншими дітьми, виражати свої потреби та емоції, а також підтримувати їх у процесі адаптації до колективу. Це може включати як індивідуальну роботу з дитиною, так і групові заняття, які спрямовані на розвиток соціальних навичок та формування позитивних міжособистісних відносин у групі.

Крім того, логопед має працювати не тільки з дітьми, але й з їхніми

батьками та вихователями. Важливо, щоб батьки розуміли суть мовленнєвих порушень своєї дитини, були активними учасниками корекційного процесу, а також сприяли створенню умов для розвитку мовлення вдома. Логопед може надавати рекомендації щодо того, як підтримувати мовленнєвий розвиток дитини в повсякденному житті, як правильно організувати спілкування з дитиною, які ігри та вправи можуть бути корисними. Водночас логопед повинен співпрацювати з вихователями, допомагати їм адаптувати навчальні матеріали та завдання для дітей з особливими потребами, підказувати ефективні методи роботи з такими дітьми в умовах загальної групи.

На думку сучасних науковців Н. Квітки та А. Лапіна, у роботі педагога в інклюзивній групі важливим є використання інноваційних методів і технологій [2]. Сучасні інформаційні технології відкривають нові можливості для логопедичної корекції, зокрема, використання спеціалізованих програм і додатків для розвитку мовлення, інтерактивних ігор, відеоматеріалів тощо. Це може значно підвищити мотивацію дітей до занять, зробити навчальний процес більш цікавим та ефективним. Однак, логопед повинен уважно підбирати такі засоби, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, її потреби та рівень розвитку.

Ще однією особливістю роботи логопеда в інклюзивній групі є необхідність у постійному моніторингу та оцінці результатів корекційної роботи. Логопед має регулярно проводити діагностику мовленнєвого розвитку дітей, відслідковувати динаміку їхнього розвитку, аналізувати результати проведених занять. Це дозволяє коригувати програму занять, адаптувати її відповідно до потреб дітей, а також оцінювати ефективність застосованих методів і прийомів. Крім того, результати роботи логопеда мають бути доступними для інших фахівців, батьків і педагогів, щоб вони могли враховувати їх у своїй діяльності.

Особливості роботи логопеда в інклюзивній групі також включають необхідність у підвищеній професійній компетентності фахівця. Логопед повинен не лише добре володіти методами корекції мовленнєвих порушень, але

й мати знання з різних областей: психології і медицини. Важливо, щоб він розумів специфіку різних порушень розвитку, міг адаптувати свої методи відповідно до потреб кожної дитини, а також мав навички співпраці з іншими фахівцями. Професійний розвиток логопеда в умовах інклюзивного навчання є постійним процесом, який включає участь у семінарах, тренінгах, обмін досвідом з колегами, самостійне вивчення нових методик і підходів.

Отже, робота логопеда в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти є складним і багатограним процесом, який вимагає від фахівця високого рівня професійної компетентності, гнучкості, креативності та вміння працювати в команді. Логопедична допомога дітям з особливими освітніми потребами є не лише питанням корекції мовленнєвих порушень, але й сприянням їхньому загальному розвитку, адаптації до колективу, інтеграції в суспільство. Успішна логопедична робота в інклюзивній групі залежить від тісної співпраці з батьками, вихователями та іншими фахівцями, використання сучасних методів і технологій, а також від глибокого розуміння індивідуальних потреб кожної дитини.

Таким чином, логопедична робота в інклюзивній групі є надзвичайно важливою складовою системи дошкільної освіти, яка спрямована на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Логопед допомагає не лише розвивати мовленнєві навички дітей, але й формує їхні комунікативні та соціальні компетенції, що є важливими для їхнього подальшого навчання та життя в суспільстві.

Список літературних джерел

1. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. *Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку* : колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці, 2021. С. 32 – 45.

2. Квітка. Н. О., Лапін А. В. Технології корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному навчальному закладі: позаурочний час : навчально-методичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 176 с.

3. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2020. 345 с.

4. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний

посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

Соколова Ганна Борисівна

доктор психологічних наук, професор,
директор навчально-наукового інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Таха Ольга Русланівна

здобувачка освітнього ступеня магістра
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Актуальність теми корекції звуковимови дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення обумовлена важливістю своєчасного мовленнєвого розвитку для успішної соціальної адаптації. Діти з порушеннями звуковимови часто стикаються з труднощами в комунікації, що негативно впливає на їх навчання та взаємодію з однолітками. Корекційна робота в дошкільному віці є особливо ефективною, оскільки в цей період відбувається інтенсивний розвиток мовленнєвих навичок.

Корекція звуковимови у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є однією з ключових проблем логопедичної практики.

На думку Ю. Рібцун, корекційна робота з дітьми із загальним недорозвитком мовлення вимагає ретельно продуманої системи занять, спрямованих на виправлення фонетичних і фонематичних недоліків. Основним завданням логопеда є поступове формування у дітей правильного артикуляційного укладу для кожного звуку, розвиток фонематичного слуху та фонематичного аналізу. Також важливо розвивати у дітей навички плавного, ритмічного, мелодійного мовлення, що сприяє кращому засвоєнню звукових моделей і правильному їх відтворенню [3].

Сучасні науковці та практики вважають, що артикуляційна гімнастика є одним із важливих елементів корекційної роботи, оскільки вона дозволяє зміцнити м'язи язика, губ, щелепи, що необхідні для правильної звуковимови. Крім того, артикуляційна гімнастика сприяє покращенню координації рухів мовного апарату, що також позитивно впливає на якість мовлення.

Окремою складністю при роботі з дітьми із ЗНМ є виправлення порушень звуковимови, що пов'язані з заміною або пропуском звуків. Такі помилки можуть виникати через те, що діти не сприймають або не усвідомлюють необхідність вимовляти певний звук у слові. Для корекції цих порушень логопед використовує методи і прийоми, що сприяють усвідомленню дитиною правильної звукової структури слова. Наприклад, застосовується прийом моделювання звукового складу слова за допомогою спеціальних символів або карток. Це дозволяє дитині візуально сприймати звукову будову слова і співвідносити її з відповідними артикуляційними рухами [1, 3].

Корекція звуковимови у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є тривалим і поетапним процесом, що вимагає систематичної роботи як логопеда, так і батьків. Однією з важливих умов успішної корекції є регулярність занять та їх послідовність. На першому етапі корекційної роботи важливо сформувавши у дитини правильне звукове сприйняття, навчити її розрізняти звуки та їх акустичні характеристики. Далі необхідно працювати над розвитком артикуляційних навичок та закріпленням правильної вимови звуків у мовленні. Після цього логопед переходить до розвитку зв'язного мовлення, покращення граматичних навичок та формування фонематичного аналізу [3].

Психологічний аспект корекційної роботи, розглянуто у дослідженнях Г. Соколової. Авторка вважає, що він, також, відіграє важливу роль у процесі виправлення звуковимови. Діти із ЗНМ часто мають низьку мотивацію до мовленнєвої діяльності через постійні невдачі у комунікації. Це може призводити до зниження самооцінки, виникнення тривожності та страху перед спілкуванням. Тому важливо створити сприятливу атмосферу на заняттях, де

дитина почуватиметься впевнено і зацікавлено. Логопед повинен використовувати різноманітні ігрові методи, що мотивують дитину до мовленнєвої активності, а також заохочувати її за кожен успіх, навіть незначний. Крім того, важливо навчити батьків підтримувати дитину вдома, створювати умови для розвитку мовлення у повсякденному житті [2].

Роль батьків у корекції звуковимови не можна недооцінювати. Вони повинні бути активними учасниками цього процесу, допомагати дитині виконувати вправи, які задає логопед, стежити за правильністю вимови у повсякденних ситуаціях, хвалити дитину за досягнення і підтримувати її інтерес до навчання. Важливо, щоб батьки не тиснули на дитину і не критикували її за помилки, а навпаки, заохочували до мовленнєвих експериментів, показували приклади правильної вимови і мали терпіння у цьому тривалому процесі.

Сучасні підходи до корекції звуковимови у дітей із ЗНМ включають використання різних технічних засобів. Наприклад, спеціальні комп'ютерні програми можуть пропонувати різноманітні вправи на розвиток фонематичного слуху, артикуляційних навичок та зв'язного мовлення у формі захоплюючих ігор. Це сприяє підвищенню ефективності корекційної роботи та пришвидшує процес засвоєння звуків.

Одним з важливих аспектів корекції звуковимови у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є індивідуальний підхід до кожної дитини. Кожна дитина має свої особливості розвитку мовлення, тому логопед повинен враховувати ці особливості при побудові корекційної програми. Важливо виявляти ті звуки, які є найбільш складними для дитини, і поступово їх виправляти, починаючи з найпростіших і переходячи до більш складних. Крім того, необхідно враховувати загальний рівень розвитку мовлення дитини, її інтереси, темперамент, та індивідуальні можливості. Це дозволить побудувати корекційну роботу таким чином, щоб вона відповідала потребам конкретної дитини та була максимально ефективною.

Застосування різних методик і технологій дозволяє урізноманітнити

процес корекції звуковимови і зробити його більш продуктивним. Окрім традиційних методів, таких як артикуляційна гімнастика, постановка звуків і розвиток фонематичного слуху, сучасні логопеди активно використовують сенсорну інтеграцію, мовленнєві ігри та вправи на розвиток дрібної моторики. Розвиток дрібної моторики має велике значення, оскільки існує тісний зв'язок між рухами пальців і розвитком мовлення. Спеціальні вправи для рук і пальців стимулюють мозкові центри, відповідальні за мовлення, і таким чином допомагають у корекції звуковимови.

Ігрові методи є надзвичайно важливими для корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, оскільки гра є природною діяльністю для дітей цього віку. Використання ігор дозволяє зробити заняття цікавими та захоплюючими для дитини, що підвищує її активність і мотивацію до навчання. Наприклад, логопед може використовувати різні логопедичні ігри, де дитина має імітувати звуки тварин або інших предметів, виконуючи при цьому правильні артикуляційні рухи. Це не лише сприяє розвитку артикуляційної моторики, а й формує у дитини інтерес до мовленнєвої діяльності [1, 3].

Ще одним важливим компонентом корекційної роботи є розвиток зв'язного мовлення. Діти із загальним недорозвитком мовлення часто мають труднощі не лише у вимові окремих звуків, а й у побудові зв'язних висловлювань. Вони можуть мати обмежений словниковий запас, труднощі з утворенням речень, проблеми з послідовністю думок. Логопедична робота в цьому напрямку передбачає поступове навчання дитини висловлювати свої думки послідовно та логічно, розширювати її словниковий запас і навчати правильно будувати речення.

Корекція звуковимови у дітей із ЗНМ є важливим етапом підготовки до школи. Вміння правильно вимовляти звуки і будувати висловлювання є необхідними умовами для успішного засвоєння шкільної програми. Невирішені мовленнєві проблеми можуть призвести до труднощів у навчанні читання та письма, оскільки звукова структура мови є основою для цих навичок. Тому своєчасна корекція звуковимови у дітей старшого дошкільного віку сприяє їхній

успішній адаптації до шкільного життя і попередженню можливих труднощів у навчанні.

Як підсумок, можна зазначити, що корекція звуковимови у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є складним, багатоступеневим процесом, який потребує систематичної роботи як від логопеда, так і від батьків. Артикуляційна гімнастика, розвиток фонематичного слуху, індивідуальний підхід до кожної дитини, використання ігрових методів та сучасних технологій, а також тісна співпраця з батьками є ключовими елементами успішної корекції. Важливо пам'ятати, що цей процес потребує час і терпіння, але своєчасна та ефективна робота забезпечить дитині можливість повноцінно спілкуватися, розвиватися і адаптуватися до соціального середовища.

Список літературних джерел

1. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: Навчально-методичний посібник –Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2016. 123 с.
2. Соколова Г. Б., Особливості елементів самосвідомості дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення. *Габітус*. 2021. №24 (2). С.96–100.
3. Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. № 1(8). 2022. С.164–175.

Супрун Дар'я Миколаївна, доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування,
м. Київ, Україна

Супрун Микола Олексійович, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,
м. Київ, Україна

К. М. ТУРЧИНСЬКА І СУЧАСНА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

(до сторіччя із дня народження)

*Час рікою пливе... В далекому 1981 році, ми студенти будівельного
загону «Бригантина» дефектологічного факультету КДПІ імені*

М. О. Горького, що будував «Дитячий світ» біля станції метро «Дарниця» в м. Києві виступили із ініціативою присвоїти ім'я Клавдії Михайлівни Турчинської кафедрі олігофренопедагогіки та психопатології. На жаль, наша ініціатива не була підтримана... Через понад 40-к років, на засіданні Круглого столу «Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями» з нагоди 100-річчя Клавдії Турчинської, що проходив в УДУ імені Михайла Драгоманова 25 січня 2024 р., ми знову підняли це питання і, на щастя, були почуті колективом факультету спеціальної та інклюзивної освіти на чолі із доцентом Іриною Сергіївною Маркусь.

Сучасна світова спеціальна педагогіка має всі підстави для ствердження, що в її історії однією з таких визначальних фігур є постать К. М. Турчинської (1924-1976). Клавдія Михайлівна народилася 1 січня 1924 року в селі Рублівці Кременчуцького району Полтавської області у родині вчителя-дефектолога. У 1948 році вона вступила на дефектологічний факультет КДПІ імені О. М. Горького, який закінчує у 1953 році. У 1954 році К. М. Турчинська вступає до аспірантури при кафедрі педагогіки цього ж вишу. Після закінчення аспірантури 23 липня 1957 року Клавдія Михайлівна призначена на посаду викладача кафедри педагогіки. У 1964 році Клавдія Михайлівна Турчинська захистила кандидатську дисертацію на тему: «Активізація діяльності розумово відсталих учнів на уроках ручної праці в допоміжній школі». 25 червня 1965 року вона була призначена на посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки. 30 листопада 1965 року була призначена деканом дефектологічного факультету і паралельно обіймала посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки. Наукові інтереси Клавдії Михайлівни Турчинської досить широкі, про що свідчить різноманітність її наукових проблем: вивчення об'єктивних закономірностей фізичного і психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, з метою дослідження професійної придатності і визначення потенційних можливостей їхнього розвитку; визначення особливостей спеціально

організованого процесу профорієнтації осіб з інтелектуальними порушеннями; розробка наукових основ змісту, принципів, методів, організаційних форм профорієнтаційної роботи в допоміжній школі; розробка шляхів удосконалення підготовки осіб з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, самостійної трудової діяльності й соціально-трудової адаптації.

Навчально-методичну роботу вона органічно поєднувала з науковою діяльністю. За її підручниками навчались учні допоміжних шкіл, до її посібників і статей звертались студенти-дефектологи. Її наукові розробки завжди привертали увагу фахівців. Підсумком багаторічної наукової праці К. М. Турчинської стала підготовлена до захисту докторська дисертація.

Саме Клавдія Михайлівна була ініціатором відкриття нової на той час спеціальності «Учитель професійно-трудового навчання в допоміжній школі».

16 грудня 1976 року Клавдія Михайлівна Турчинська трагічно загинула в авіакатастрофі, повертаючись до Києва від студентів, які проходили навчальну практику в Чернівцях.

К. М. Турчинська за своє коротке, але напрочуд яскраве життя воістину багато зробила і на теренах практичної та теоретичної олігофренопедагогіки, і у сфері підготовки фахівців-дефектологів, коли протягом багатьох років була провідним викладачем, деканом і завідуючою кафедрою олігофренопедагогіки та психопатології КДПІ імені О. М. Горького. Передусім, необхідно наголосити на тому, що нею була зроблена ґрунтовна систематизація актуальних проблем педагогіки та психології вищої дефектологічної освіти, що й на сьогодні становить її методологічну базу. В основу педагогічних поглядів К. М. Турчинської було покладено особистісно центрований підхід при реалізації всього широкого спектра питань підготовки дефектолога нового типу.

Постійно тримаючи в полі зору історію розвитку дефектології взагалі і системи підготовки дефектологічних кадрів зокрема, К. М. Турчинська

зробила цілий ряд ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, що для періоду 60-70-х років двадцятого століття було досить сміливим поглядом на минуле вітчизняної спеціальної педагогіки.

Сучасний фахівець-дефектолог, як завжди стверджувала К. М. Турчинська, насамперед має бути інтелігентною людиною, що передбачає не тільки оволодіння знаннями в різних сферах життєдіяльності, у тому числі, безумовно, і в професійній, а й головне – керування ними в повсякденному житті.

Досліджуючи шляхи ефективного використання навчально-виховного процесу в особистістю професійному зростанні спеціаліста в галузі дефектології, К. М. Турчинська виходила з припущення, що його виховання має реалізовуватися як цілісна структурна система, у якій навчальна робота (аудиторна, практика і стажування) та позааудиторна діяльність студентів гармонічно доповнювали б одна одну, а саме працювали на кінцевий результат діяльності закладу освіти – на підготовку спеціаліста. Методологічною основою ствердження є головне соціально-педагогічне завдання вишу – формування інтелігента, готового виконувати широку суспільну та професійну діяльність.

Визначальними педагогічними факторами, що забезпечували успіх дефектологічного факультету в досягненні цієї мети, була постійна науково-педагогічна робота педагогічного колективу на чолі з його деканом та свідомо активна навчально-пізнавальна і наукова діяльність вихованців. Саме керуючись даним підходом до проблеми підготовки кадрів дефектологів, К. М. Турчинська постійно прагнула у своїй праці до розвитку творчого мислення студентів у процесі навчання. Дотримуючись такого бачення природи педагогічної творчості, та, зокрема, розуміючи, що успіх у навчанні студента визначається чіткістю постановки та реалізацією широкого комплексу ключових завдань навчального процесу, вчена прагнула тримати в полі зору постановку цілей, змісту та організацію навчально-виховного процесу факультету. Особливо це проявлялося в проведенні

навчання студентів відділення факультету з підготовки вчителів трудового навчання для допоміжних шкіл. Дана спеціалізація дефектологів-олігофренопедагогів була відкрита саме завдяки творчим зусиллям К. М. Турчинської. Можливо, вже настав час обґрунтування необхідності повернення цієї спеціальності до сучасного класифікатора спеціальностей у сфері спеціальної освіти.

Поряд із значними здобутками у сфері підготовки дефектологів її наукові інтереси сягали й галузі безпосереднього застосування сил педагогів спеціальної школи з позицій гуманістичних завдань корекційного навчання. Однією із стрижневих проблем даного типу дитячих навчальних закладів вона слушно вважала профорієнтаційну роботу – вагомий чинник соціалізації дитини в дорослому житті. Найбільш значимі результати її багаторічного наукового пошуку лягли в основу монографічного дослідження, яке слугувало основою її докторської дисертації, яку К. М. Турчинська не встигла захистити через трагічну смерть на самому злеті її творчого життя [1].

Щиро вболіваючи за долю випускників допоміжних (нині спеціальних) шкіл України, К. М. Турчинська, як справжній педагог-гуманіст, напрочуд багато зробила для успішного вирішення проблем їхнього працевлаштування. Розуміючи те, що зростаючі вимоги сучасного виробництва будуть поступово звужувати коло можливих професій для учнів спеціальних шкіл, вона за допомогою своїх однодумців-практиків постійно вносила суттєві корективи до навчальних програм з трудового навчання допоміжних шкіл. З метою досягнення успіхів у цій багатогранній проблемі нею була всебічно вивчена професійна стійкість випускників, що сприяло значному покращанню адаптації підлітків до умов конкретного виробництва. Обрання професії учнів допоміжної школи мають стати, на думку вченої, центральною проблемою не тільки для педагогічного колективу, а й для всіх відповідних органів освіти. Саме на реалізацію цього положення і було спрямоване формування професійної спрямованості учнів, що здійснювалося

через формування стійких професійних інтересів. Реалізовувалося дане завдання через широкомасштабне вдосконалення змісту та форм профорієнтаційної роботи в цьому типі навчальних закладів. З цією метою в школах широко використовувалися, особливо в старших класах, не тільки внутрішньошкільні, але й державні форми профпропаганди: спеціально організовані конференції, зустрічі, екскурсії на підприємства тощо. Ознайомлення учнів із загальнодержавними службами ті юридичними основами працевлаштування, яке стало у 70-ті роки досить широко проводитися у спеціальних школах, суттєво підвищувало готовність учнів як до обрання професії, так і для самостійної організації трудової діяльності після завершення навчання.

До безперечних науково-практичних досягнень вченої необхідно також віднести методика професійної адаптації випускника допоміжної школи до нових умов трудової діяльності. Це поняття, на думку автора, включає два тісно пов'язані між собою процеси: трупову та соціальну адаптацію – пристосування організму особистості як до нового режиму професійної діяльності, так і до нових умов встановлення професійних міжособистісних професійних стосунків. Безумовно, що подібні новаторські ідеї К. М. Турчинської стосовно реформування всієї системи професійної орієнтації вихованців допоміжних шкіл вимагали перегляду змісту та форм трудового навчання учнів восьмирічних допоміжних шкіл, уточнення часових параметрів рівня трудової підготовки (пропедевтичний, загальнотехнічний, професійний). Особливої уваги потребує у наш час її ідея стосовно навчання випускників допоміжних шкіл різних років в спеціальних групах в професійно-технічних училищах. Загалом, реформування системи трудового навчання учнів спеціальної школи в контексті ідей Клавдії Михайлівни є нагальною вимогою сьогодення.

Таким чином, у нас є всі підстави стверджувати, що весь багаторічний пошук К. М. Турчинської, спрямований на суттєве вдосконалення професійної орієнтації учнів допоміжних шкіл, виявився досить

результативним і не втратив своєї наукової та практичної значимості й у наш час.

Список використаних джерел:

1. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. К.: Рад. Школа, 1976. 128 с.
2. Супрун М.О. Внесок К.М. Турчинської в розвиток теорії та історії вітчизняної корекційної педагогіки. К.: Наук. метод. Центр вищої освіти. Проблеми освіти. Наук. метод. Зб. 2002. № 29. С. 116–126.
3. Супрун М.О. Педагогіка: підручник. К.: Аксіома, 2018. 400 с.
4. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки – вибрані публікації. Київ: Аксіома, 2023. 344 с. pdf – Опублікована версія [Download \(12MB\)](#)

Сухарєва Лариса Анатоліївна,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна
<https://orcid.org/0009-0006-0376-6564>, mega_larisa21@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Кількість військових конфліктів у всьому світі ставить актуальне завдання психологічної допомоги і педагогічної підтримки постраждалим, серед яких діти - одна з найбільш вразливих груп. В даний час один з шести неповнолітніх проживає або в зонах воєнних конфліктів, або в безпосередній близькості від них [1]. Так, наприклад, згідно зі статистичними даними, що наводяться зарубіжними дослідниками, до 36 мільйонів дітей було переміщено або стало біженцями внаслідок військових конфліктів лише у 2017 році (за даними міжнародних баз про біженців та внутрішньо переміщених осіб). Велика кількість дітей (до 368 мільйонів), згідно з даними 2017 року, проживали в небезпечній близькості від зон, де відбуваються воєнні дії [2].

Створити безпечне освітнє середовище – одне з першочергових завдань навчального закладу під час війни. У той же час наявність обладнаних укриттів або інструкцій – лише частина необхідної безпеки.

Воєнний конфлікт привніс нові виклики в організацію освітнього процесу. Тому Уряд спростив умови для організації інклюзивної освіти.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України розробив власні рекомендації щодо організації освітнього процесу для дітей з порушеннями зору, слуху та інтелекту. В умовах війни більшість навчальних закладів пропонують дистанційне навчання, що ускладнює створення відчуття участі в освітньому процесі та врахування неврологічних особливостей, здібностей, потреб та вподобань учнів. Онлайн-платформа «Всеукраїнська школа онлайн» надає комплексні можливості для інклюзивного навчання [3]. Вчителі можуть зробити матеріал зручним для читання, додати коментарі, перекласти його українською жестовою мовою та підтримати учнів іншими ресурсами. Кожен урок на платформі супроводжується транскрипцією розмовної мови з одночасним виділенням кожного рядка. Такий формат презентації учбового матеріалу корисний для учнів з порушеннями слуху. Для учнів з порушеннями зору також є аудіодискрипція, яка детально описує все, що відбувається у відео.

Крім того, вчителі можуть використовувати принципи універсального дизайну в освіті. Це дозволяє їм використовувати специфічні підходи та інструменти для задоволення різних освітніх потреб учнів. Водночас ефективність інклюзивної освіти залежить не лише від професіоналів, а й від фінансування, обладнання та супутніх навчальних матеріалів. Наприклад, для дистанційного навчання потрібні книги, написані шрифтом Брайля, та обладнання для перетворення тексту в мову для подальшої підтримки учнів з вадами зору. Дітям потрібен комп'ютер і програми скрин-ридери для читання з екрана - «читачі екрану», яка читає текст вголос. Це дозволить дітям з порушеннями зору користуватися комп'ютером та Інтернетом [4]. Безпечне шкільне середовище та педагогіка партнерства всіх учасників освітнього процесу - ключові цінності нової української школи. Саме тому вчителям важливо враховувати погляди дітей, захищати їхню гідність та працювати з емоційним інтелектом учнів. Інклюзивна компетентність вчителів допомагає створити комфортне середовище для учнів з особливими освітніми потребами.

Підтримку в розвитку цього потенціалу можна отримати в Центрах

професійного розвитку вчителів, які наразі створюються в громадах по всій країні.

Навчальний процес з використанням електронного навчання та дистанційних освітніх технологій у загальноосвітній організації забезпечується такими технічними засобами:

- автоматизованими робочими місцями вчителів, по можливості web-камерами, мікрофонами, звукопідсилювальною та проекційною апаратурою;
- програмним забезпеченням для доступу до локальних та віддалених серверів з навчальною інформацією та робочими матеріалами для учасників навчального процесу;
- безперервним доступом до Інтернету з пропускнуою спроможністю, достатньою для організації навчального процесу та забезпечення оперативного доступу до навчально-методичних ресурсів.

Технічне забезпечення робочого місця учнів із застосуванням електронного навчання та дистанційних освітніх технологій:

- персональний комп'ютер із можливістю відтворення звуку та відео;
- канал підключення до інформаційно-комунікаційної мережі Інтернет.

Для дітей з порушеннями зору (відповідно до стану зорової функції та індивідуальних офтальмологічних - гігієнічних вимог):

- дисплей-клавіатура Брайля;
- електронні відеозбільшувачі (стаціонарні, індивідуальні);
- програмне забезпечення екранного доступу (функція екранного збільшення, підтримка мовного виходу та можливість вводу/виведення тексту за допомогою шрифту Брайля;
- мовленнєвий синтезатор та підтримка брайлівського введення/виведення тексту;
- екранне збільшення та читання вмісту екрана;
- програма екранного збільшення високої роздільної здатності (HD);
- принтер Брайля;
- аудіотехніка (тифломагнітоли, диктофони).

Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату з урахуванням індивідуальних особливих освітніх потреб:

- клавіатура з клавішами збільшеного розміру та ізольованими в окрему комірку за допомогою спеціальної накладки, що дозволяє виключити можливість одночасного натискання різних клавіш;
- адаптований джойстик із змінними насадками, необхідними для вибору захвату пристрою;
- виносні кнопки збільшеного діаметра для виконання функцій комп'ютерної мишки.

Дітям з порушенням слуху з урахуванням індивідуальних особливих освітніх потреб:

- навушники з кістковою провідністю AfterShokz Bluez 2;
- звукопідсилювальна апаратура.

Станом на початок 2023 року інклюзивне навчання було організовано для 35 000 учнів, а інклюзивних класів в Україні налічувалося понад 25 000, що значно менше порівняно з п'ятьма роками раніше. Однак повномасштабна війна в Україні внесла свої корективи, які вимагають від шкіл швидкого реагування на індивідуальні потреби учнів та адаптації своєї діяльності до викликів безпеки, воєнного стану, вимушеного переміщення цивільного населення в безпечні райони та руйнування інфраструктури. У зв'язку з цим нагальною є Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2023-2030 роки. Міністерство освіти і науки України розробило Національну стратегію розвитку інклюзивної освіти на період до 2029 року та операційний план її реалізації на період з 2024 по 2026 роки. Міністерство освіти і науки зазначає, що ключовими проблемами на сьогодні є відсутність інклюзивного та безбар'єрного освітнього середовища, нерівний доступ до якісної інклюзивної освіти в місцевих громадах та низький рівень обізнаності суспільства про людське розмаїття [5].

Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти передбачає запровадження єдиної та ефективної національної системи забезпечення якісної

інклюзивної освіти шляхом:

- персоналізації навчання з урахуванням здібностей і потреб кожного;
- сприяння соціальній інтеграції, толерантності та розумінню різноманітності людей;
- розвитку потенціалу здобувачів освіти та максимізації їхніх досягнень;
- зменшити дискримінацію в освітньому процесі;
- забезпечити освітян ресурсами, необхідними для ефективної інклюзивної освіти;
- підтримувати місцеві органи влади у впровадженні політики інклюзії;
- забезпечити гнучкий перехід між різними типами та рівнями навчальних закладів.

Нова українська школа забезпечує всім учням рівний рівень освіти без дискримінації. Повага до різноманіття, врахування індивідуальних відмінностей учнів та сприятливе освітнє середовище є фундаментальними для організації освіти на засадах рівності прав і можливостей, поваги до людської гідності, недискримінації та інклюзивності.

Список літературних джерел

1. Bennouna C., Stark L., Wessells M. Children and Adolescents in Conflict and Displacement // Child, Adolescent and Family Refugee Mental Health / Eds. S.J. Song, P. Ventervogel. Berlin: Springer, 2020. P. 17-36. [DOI:10.1007/978-3-030-45278-0_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45278-0_2)
2. The effects of armed conflict on the health of women and children / E. Bendavid, T. Voerma, N. Akseer [et al.] // *The Lancet*. 2021. Vol. 397. F 10273. P. 522-532. [DOI:10.1016/S0140-6736\(21\)00131-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00131-8)
3. Інклюзія під час війни: як підтримати дітей з особливими потребами? URL: <https://osvita.ua/school/method/87002/>
4. Інклюзивна освіта в НУШ: виклики воєнного часу. 2023-07-14. URL: https://osvita.ua/school/inclusive_education/89560/
5. В Україні ухвалили Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання. 10.06.2024. URL: <https://mon.gov.ua/news/uriad-ukhvalyv-natsionalnu-stratehiuu-dlia-zabezpechennia-iakisnoho-inkliuzyvnoho-navchannia>

Таранченко О.М.
доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник
ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

КЛЮЧІ ДО АКАДЕМІЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ З ООП: ЕФЕКТИВНІ ПРАКТИКИ

Залучення та участь дітей з ООП у навчальному процесі (як в академічному, так і в соціальному плані) є надважливою і надскладною метою сучасної освітньої парадигми. Ці дві багатогранні сфери тісно поєднані, позаяк успішне соціальне залучення/інтегрування таких учнів безпосередньо впливає на ефективність їх академічного поступу. Комплексний механізм залучення в освітнє та соціальне середовище реалізується через певні освітні практики. Всі вони мають сприяти формуванню та розвитку в учнів низку компетенцій, умінь та навичок, які забезпечать якісне академічне та соціальне зростання учнів. Коротко розглянемо окремі практики.

Стратегії організації ефективної співпраці між учнями є надзвичайно ефективними у застосуванні як у спеціальних закладах освіти, так і тих, що практикують інклюзивні підходи. Великий кейс дієвих методів, прийомів і технік, які умовно означимо як «інструментарій взаємодії», дають змогу врахувати особистісно орієнтований та диференційований підходи, збалансовано поєднувати індивідуальні особливості кожного учня та вимоги стандартів освіти. Зауважимо, що ця група педагогічного інструментарію має використовуватися у комплексному поєднанні з іншими технологіями навчання дітей з ООП. Механічне об'єднання дітей у пари, малі чи більші групи не означатиме, що відбулося ефективно спільне навчання. Насамперед у дітей мають бути сформовані наскрізні навчальні вміння й навички, які стануть основою для розвитку практично всіх компетентностей, передбачених освітніми стандартами для всіх років навчання. (Наскрізними можна вважати навички від яких залежить якість опанування практично всіх предметних галузей, самоосвіта, самореалізація, соціалізація тощо). Саме тоді навчання у

співпраці реально сприятиме кращому сприйняттю учнями розмаїтих і мінливих оточень, виробленню стійких і конструктивних алгоритмів засвоювати навчальний матеріал, міжособистісної взаємодії та комунікації, формуванню позитивної самооцінки, мотивації навчатися та досягати мети тощо.

Варто зауважити, що у багатьох учнів з ООП вони формуватимуться достатньо тривалий час і їх розвиток потребуватиме постійної актуалізації та системних опрацювань на основі різного навчального матеріалу і в різних обставинах. Фундаментом для цього слугують розвинені сприйняття, увага, пам'ять, мислення, вміння аналізувати, порівнювати, систематизувати, впорядковувати, категоризувати, віднаходити зв'язки та ін. Саме тому першочергово педагоги мають ретельно вивчити та з'ясувати стан розвитку в учнів з ООП цих та інших процесів. Системне впровадження на уроках і в позаурочний час різноманітних спеціальних прийомів і технік для їх формування і вдосконалення дасть змогу закласти стабільну основу для побудови наскрізних умінь і навичок на максимально високому для кожної дитини рівні.

Життя кожної людини сповнене постійним вирішенням низки більших чи менших проблем (як на побутовому та міжособистісному рівнях, так і на професійному). У дітей це відбувається переважно в межах закладу освіти, коли вони мають вирішувати проблеми академічного характеру (навчальні задачі/вправи на уроках, домашні завдання, робота з підручниками та ін.) та у стосунках з ровесниками (комунікація, спільна діяльність, ігри, вирішення проблемних ситуацій тощо). Відтак, добре розвинені навички вирішення проблем/задач різного характеру надзвичайно важливі у становленні підростаючого покоління. Для учнів з ООП вони є доволі складними в опануванні та потребують тривалого і системного опрацювання з допомогою дорослих (батьків, педагогів, а часом і психологів). Алгоритм вироблення навичок, насамперед наскрізних базових, орієнтовно виглядає таким чином: докладне пояснення педагога; моделювання і демонстрація вчителем певної

навички; обговорення з учнем способів її застосування, щоб допомогти зрозуміти окремі нюанси; створення умов для її опрацювання та автоматизації на різному матеріалі; постійна різноманітна практика використання.

Для академічного та соціального поступу учнів беззаперечно наскрізними є, до прикладу, соціальні навички (зокрема, специфічні навички поведінки, що уможливають належне функціонування людини в соціумі); навички комунікації та прийняття ролі (як от способи вираження власних думок і почуттів та здатність розуміти ідеї й почуття інших людей) тощо. У багатьох дітей з ООП спостерігаються труднощі в одному чи кількох із цих важливих параметрів, що призводить до обмеження їхньої соціальної дієздатності, а також низки труднощів в академічній сфері. На тлі воєнних дій в Україні та очевидних наслідків, спричинених загальною травмуючою ситуацією, у дітей з ООП компоненти соціальної дієздатності зазнають додаткових негативних трансформацій. Саме тому їх розвиток має буди в постійному фокусі уваги дорослих (батьків та педагогів)².

Існує чимало причин, чому учень з ООП не може впоратися / зволікає / відмовляється виконувати завдання / брати участь у певних видах діяльності. Три найчастіші проблеми – відсутність навичок для виконання якоїсь діяльності / взаємодії; труднощі / невміння застосовувати наявні навички; нудьга / втома (від застарілих матеріалів, безлічі деталізованої інформації, заплутаності завдання тощо). Діяльність і матеріали, які не відповідають рівневі розвитку дитини також можуть спричиняти відмову від роботи та неприйнятну поведінку). Індивідуалізація завдань для таких учнів (наприклад, додавання відповідної візуалізації тощо) зможе утримати їх залученість у процес навчання ще на певний час. Для цього необхідно з'ясувати якою саме є причина в конкретному випадку і розпочати формування й розвиток в учня навичок відповідної діяльності, опрацювання їх застосування в різних умовах і на

²Колупаєва, А.А. (orcid.org/0000-0002-4610-5081) and Таранченко, О.М. (orcid.org/0000-0002-5908-3475) (2023) *Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови: навчально-методичний посібник* (Серія «Інклюзивна освіта») . Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/739320/>

різному матеріалі, способів взаємодії з іншими дітьми тощо.

До наскрізних навичок беззаперечно належить читання. Розуміння прочитаного тексту та його критичний аналіз – є цілями навчання читання, о важливими для всіх учнів початкової ланки (для наступних ланок освіти вони також лишаються актуальними, зважаючи на специфічні труднощі учнів з ООП). Адже ефективність опанування всіх предметних галузей залежатиме саме від цього. Водночас, глибина розуміння й аналізу тексту залежить від рівня розвитку та підготовленості дітей, від особливостей їхньої навчальної діяльності та багатьох інших аспектів.

Уміння чітко формулювати запитання конче знадобиться учням не лише у шкільні та студентські роки, а й в дорослому повсякденному житті, аби краще вирішувати різноманітні проблеми, самостійно навчатися, працювати, спілкуватися тощо. Тож, розуміння суті запитань, уміння відповідати на них, формулювати власні запитання також вважаються наскрізними навичками. Кожен із учнів на момент вступу до школи перебуває на певному рівні сформованості цієї навички. Чимало дітей з ООП здатні формулювати прості запитання до простих текстів/усної інформації/розповіді під керівництвом педагога. Зі збільшенням складності текстів складнішим має стати і рівень запитань, а міра допомоги педагога зменшитися. Аби сформувати в учнів стійкі вміння і навички опрацьовувати навчальні тексти / інформацію (запитувати, відповідати на запитання) необхідно системно застосовувати низку спеціальних технік та алгоритмів³.

Незалежно від рівня можливостей учнів з ООП, учитель, використовуючи комплекс спеціальних прийомів, має допомагати всім вихованцям набути навичок правопису та застосовування на практиці стратегій грамотного письма. Беручи до уваги загальний характер цієї навчальної мети, а також пролонгованість її для більшості учнів з ООП, навчання потрібно

³ Колупаєва, А.А. (orcid.org/0000-0002-4610-5081) and Таранченко, О.М. (orcid.org/0000-0002-5908-3475) (2023) *Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник* (Серія «Інклюзивна освіта»). Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна. <http://lib.iitta.gov.ua/739317/>

організувати максимально гнучко навіть у межах одного класу. Над виробленням стратегій дотримання правопису очевидно доведеться працювати впродовж тривалого періоду навчання у школі. Дітям з ООП необхідно докладно пояснювати, коли, де і яким чином застосовувати ці стратегії, аби запам'ятати правильне написання слів. Цілком ймовірно, що наприкінці періоду навчання в початковій ланці не кожен учень з ООП зможе самостійно застосовувати всі запропоновані вчителем прийоми. Водночас, окремі учні можуть почати активно користуватися засвоєними алгоритмами.

Педагоги, які навчають дітей з ООП, мають скласти власний кейс дієвих методів, що сприятимуть досягненню конкретних результатів у розвитку низки вмінь і навичок, які наскрізно пронизують усю освітню програму (курикулум) і необхідні для опанування всіх предметних галузей. Це довготермінова мета для учнів з ООП, що реалізується упродовж усього навчання в початковій ланці та є важливою складовою програм у наступних ланках освіти.

Список літературних джерел:

1. Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві (2010). Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. Пер. з англ. – К.: – СПД-ФО Парашин І.С. 296 с.

2. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. (2012). Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.». 197 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

Трикоз Сніжана Валеріївна,
кандидат пед. наук,
старший дослідник відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

З огляду на Концепцію нової української школи, орієнтиром у навчанні природознавству дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, стало формування вмінь користуватись отриманими знаннями у повсякденному житті, адекватно діяти у відповідних життєвих ситуаціях. Це передбачає пізнавати себе й навколишній світ шляхом спостереження та дослідження; прагнути шукати відповіді практичним шляхом, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, робити висновки на основі проведених дослідів тощо. Основна ідея природознавчого змісту полягає у розкритті й встановленні зв'язків між компонентами неживої й живої природи і рукотворними предметами, в усвідомленні учнями належності людини до природи та суспільства; у створенні передумов щодо бережливого ставлення до власного здоров'я і навколишнього світу, в усвідомленні впливу трудової діяльності людей на всі компоненти природи.

Наразі зміст природознавства закладено у інтегрований курс «Я досліджую світ» і спрямований на формування у школярів з інтелектуальними порушеннями уявлень про об'єкти та явища живої та неживої природи, формування навичок екологічної поведінки у природі, передбачає формування у дітей вміння орієнтуватися у розмаїтті рослинного і тваринного світу. Даний напрям представлений навчальними темами: нежива природа (об'єкти неживої природи, погода, пори року, частини доби); жива природа (рослини, тварини); будова живих організмів, сезонні зміни у живій і неживій природі.

Вивчення даної дисципліни вирішує спільні навчальні, виховні та корекційні завдання, що сприяє всебічному розвитку особистості учня, корекції

його пізнавальної та особистісної сфер (розвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення, збагачення уявлень). Особливості психічного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вимагають розв'язання корекційних завдань.

Під час вивчення даного курсу важливим завданням є забезпечення чуттєвого пізнання природи, ознайомлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з характерними зовнішніми властивостями об'єктів природи. Такими властивостями є колір, форма, розмір, вага, текстура, запах тощо. Опанування понять про зовнішні властивості об'єктів природи молодшими школярами порушеннями з інтелектуального розвитку є важливою та необхідною сходинкою на шляху удосконалення знань про навколишній світ. Засвоєння даних понять відбувається протягом вивчення майже всіх тем інтегрованого курсу, і потребує максимальної розгорнутості і мовленнєвого супроводу.

Даний етап роботи є вкрай важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки на основі вивчених ознак об'єктів і предметів навколишнього діти навчаються визначати істотні та неістотні ознаки, об'єднувати їх, класифікувати, робити елементарні висновки. Використання індивідуально-диференційованого підходу у навчанні сприяє корекції психічного розвитку та, в цілому, загальному розвитку дитини під час вивчення природознавства.

Природничий зміст курсу передбачає пізнання природних явищ у їх причинному зв'язку і постійній взаємодії, що сприяє розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення учнів та досягається за допомогою методів, які використовуються природничими науками: проведення спостережень, екскурсій, дослідів, практичних робіт, демонстрація натуральних об'єктів.

Засвоєння природничих уявлень і понять розширює світогляд молодших школярів, виховує зацікавленість та обережне ставлення до природи, розвиває спостережливість, пам'ять, уяву, мовлення, і головне, надає можливість встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та залежності.

При вивченні природознавчого матеріалу, чітко визначений перелік вимог до знань та умінь учнів, які необхідно засвоїти за рік навчання у повному обсязі не є головним, як це існує у ряді навчальних предметів, таких як математика, рідна мова, тощо. Головним критерієм засвоєння змісту природознавства є формування і розвиток уявлень про цілісність світу природи, опанування навички знаходити зв'язки між світом живої та неживої природи, між світом рослин, тварин та людиною, між наслідками діяльності людини і природою.

Ефективність засвоєння цих зв'язків досягається за допомогою методів, притаманних природничим наукам: проведення спостережень, дослідів, практичних робіт, демонстрацію натуральних об'єктів. Слід підкреслити, що діти з величезним бажанням і зацікавленістю включаються в таку роботу, стають не пасивними слухачами, а активними учасниками процесу навчання. На уроках природознавства не можна замінити вказані види роботи повідомленнями, поясненнями вчителя, заучуванням та повторенням, читанням оповідань.

На уроках, під час екскурсій, прогулянок, практичних занять у куточку живої природи, на шкільній навчально-дослідній ділянці значна увага приділяється безпосереднім спостереженням учнів за природою. Змістом спостережень є зміни у неживій природі, температура повітря, стан неба, опади; сезонні зміни у розвитку рослин та поведінці тварин; праця людей у різні пори року в саду, на полі, городі. Організовувати спостереження за погодою й сезонними змінами у природі необхідно щодня, оскільки вони сприяють накопиченню у дітей уявлень про навколишній світ, розвивають увагу, пам'ять.

Важливе значення для вивчення даного навчального курсу мають екскурсії до лісу, парку, в поле, на річку, тваринницьку ферму під час яких об'єкти та явища вивчаються у природних умовах. Під час екскурсій необхідно проводити виховну роботу, в процесі якої розкриваються поняття багатства і краси рідного краю, звертається увага учнів на бережливе ставлення до природи, пояснюються правила поведінки в лісі, на річці, в парках, скверах

тощо.

Під час вивчення змісту інтегрованого курсу використовується практична діяльність, яка допомагає школярам виділяти суттєві ознаки, об'єднувати і класифікувати предмети, знаходити у них подібні і відмінні риси, робити висновки та узагальнення. Практичні роботи допомагають учням використовувати набутий досвід. При організації практичної діяльності (проведення дослідницького практикуму, робота на пришкольній ділянці, посильна участь у справах дорослих, проведення свят, малювання, складання композицій з природничого матеріалу, сюжетно-рольова гра тощо) необхідно залучати учнів до самостійного пошуку знань, формувати у них прийоми навчальної діяльності, використовуючи при цьому завдання на порівняння, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Корисним є використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів, електронних засобів навчання, комп'ютерних навчальних програм.

Провідним у вивченні природознавства є питання охорони природи. Учні повинні усвідомити, що життя людини тісно пов'язане з природою, що природу необхідно оберігати, примножувати її багатства. Не розкриваючи поняття про біологічну рівновагу в природі, дітям необхідно дати уявлення про те, що загибель одного природного об'єкта може призвести до загибелі інших.

На кожному уроці необхідно організувати діяльність учнів таким чином, щоб вони не пасивно слухали яскраві й барвисті розповіді вчителя, а брали найактивнішу участь у роботі з отримання і засвоєння знань. Учителю потрібно залучати дітей до міркувань над тим чи іншим питанням, спонукати їх включатися у вирішення навчального завдання, вчитися робити висновки.

Природознавчий зміст надає можливість для виконання завдань на класифікацію та групування при вивченні майже всіх тем, що забезпечує розвиток операцій узагальнення, порівняння та абстрагування, і сприяє розвитку логічного мислення молодших школярів з порушеннями

інтелектуального розвитку. Використання вправ, завдань різної складності за змістовим матеріалом теми чи розділу даного навчального змісту сприяє посиленню корекційного впливу на розвиток пізнавальної діяльності дітей.

Список літературних джерел

1. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, І. Сухіна, С.Трикоз. За заг. ред. О. Чеботарьової – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 154 с.

2. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: Навчально-методичний посібник / Н.Б. Адамюк, Л.Є. Андрусишина, О.О. Базилевська та ін.; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої, Н.О. Макарчук, В.І. Шинкаренко. – Київ, 2014. – 336 с.

3. Трикоз С.В. Ознайомлення з довкіллям/ Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020.- С.59-76.

Трофименко Людмила Іванівна

К. пед. н., ст. н. сп, ст. н. сп. відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна.

ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Граматична компетенція ((лат. *competentia*, від *competo* – взаємно прагну, відповідаю) – це здатність індивіда правильно будувати й розуміти мовні одиниці (речення, словосполучення), відповідно до граматичних норм певної мови. Ця компетенція охоплює знання про граматичні категорії, правила і структури, а також вміння застосувати ці знання у процесі мовлення і письма.

Лінгвістичний компонент граматичної компетенції включає в себе:

1. Морфологічний рівень:

- Знання граматичних категорій: розуміння граматичних властивостей слів (рід, число, відмінок, вид, час тощо).

- Формування та зміна слів: здатність змінювати слова відповідно до їх граматичних функцій (відмінювання іменників, дієвідмінювання дієслів).

- Утворення нових слів: знання та вміння використовувати суфікси, префікси та інші морфеми для створення нових слів.

2. Синтаксичний рівень.

- Правильна побудова речень: знання та вміння продукувати речення відповідно до граматичних правил (розміщення підмета, присудка, додатків, означень тощо).

- Вживання словосполучень: здатність правильно використовувати і поєднувати слова у словосполучення.

- Типи речень: знання структур різних типів речень (простих, складних, складносурядних, складнопідрядних).

3. Процес розвитку граматичної компетенції має мету та функції:

- Комунікативна мета: граматична компетенція дозволяє людині виражати думки, почуття та наміри відповідно до правил конкретної мови.

- Функціональна гнучкість: здатність змінювати мовні конструкції залежно від ситуації спілкування, адресата, контексту тощо.

4. Усвідомлення граматичних норм і варіантів:

- Граматична компетенція включає розуміння не лише правил граматики, а й можливих варіантів їх застосування залежно від стилю мовлення (розмовний, офіційний, науковий тощо).

Граматичний компонент мови є ключовим аспектом у розвитку мовленнєвих навичок дитини. Він охоплює знання про структуру мови, включаючи правила утворення слів, формування речень та їхні синтаксичні зв'язки. Цей аспект передбачає також засвоєння дитиною розгалуженої системи граматичних значень, що виражають числові, родові, видові, часові, відмінкові відношення. Такий процес вимагає формування у дітей практичних операцій з граматичними морфемами, вміння утворювати граматичні форми слів, розуміти їхнє диференційоване значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях та реченнях.

У спеціальних дослідженнях доведено наявність в учнів з особливими мовленнєвими потребами труднощів засвоєння тією чи іншою мірою усіх систем мови та доведено складність оволодіння мовними закономірностями, зокрема, системою морфем, словозміни, які супроводжуються значною кількістю помилок усного і писемного мовлення. У дітей зазначеної категорії розвиток граматичного компоненту мови може суттєво порушуватися, що ускладнює процес комунікації та впливає на загальний розвиток особистості. Такі особливості пов'язані з наявністю базового мовленнєвого порушення (алалія, дизартрія, ринолалія, афазія, заїкання), яке негативно впливає на оволодіння граматичними знаннями.

Важливість засвоєння та використання граматичного компоненту обумовлена кількома факторами. По-перше, розуміння специфічних труднощів, які виникають у дітей, дозволяє створити ефективні корекційні програми, спрямовані на розвиток мовленнєвих навичок. По-друге, знання про граматичні особливості у дітей з мовленнєвими порушеннями допомагає виявити і розв'язати проблеми на різних етапах мовленнєвого розвитку. Це має важливе значення для вчителів-логопедів, учителів і батьків, які прагнуть підтримати та покращити мовленнєву функцію дитини.

Дослідження особливостей граматичного компонента мовлення у дітей дозволяє краще зрозуміти природу їхніх порушень і розробити стратегії для подолання труднощів. У процесі визначення освітніх труднощів у осіб з порушеннями мовлення відбувається виявлення особливостей фонетичного, лексико-граматичного оформлення висловлювань (в усному і писемному мовленні) різного ступеня прояву, які спричиняють труднощі застосування отриманих знань з лексики, граматики в усному і писемному мовленні за рахунок різних проявів функціонування мовлення.

Відповідно, до освітніх труднощів I ступеня прояву у школярів наявні труднощі у граматичній ланці:

- оволодіння деякими відмінковими формами, неправильне керування і узгодження слів у реченні, оперування граматичним складом слова, фрази,

речення; опанування мовного аналізу і синтезу; опанування процесу утворення нових слів; застосування отриманих знань з лексики, граматики в усному і писемному мовленні за рахунок уповільненого темпу мовленнєвої діяльності внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку; оволодіння писемним мовленням, наявність поодиноких орфографічних, дизорфографічних, дислексичних помилок.

Відповідно, до освітніх труднощів II ступеня прояву у школярів наявні труднощі у граматичній ланці:

- утворення слова за аналогією, за зразком педагога (через нечіткість та нестабільність звукового складу слова, хоча дитина може усвідомлювати сутність інтелектуальної дії переносу); вибору відповідної морфemi для позначення потрібного значення (миша – мишеня – мишка – мишку). Тобто дитина утруднюється у виборі потрібної морфemi самостійно і навіть тоді, коли педагог пропонує відібрати нормативний варіант серед інших.

Труднощі у вираженні думок засобами усного і писемного мовлення, стійкі граматичні, орфографічні помилки, уповільнений темп опанування навички читання, знижений темп мовленнєвої діяльності призводять до значних затримок у процесі засвоєння мовного матеріалу. При оволодінні писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма. Труднощі в оволодінні програмовим матеріалом з мови та інших предметів мовного циклу щодо розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту відображаються на темпах навчальної діяльності. У цій площині мають місце і труднощі диференціації предметів та їх складових по формі, величині, просторовому розміщенні (при ураженні тім'яно-потиличної області). За цієї причини втрачається здатність розуміти речення з урахуванням слів, які входять до його складу, їх граматичного оформлення і послідовності. Страждають і такі операції: складання цілого із частин, розкладання серії сюжетних картинок у певній послідовності. Таким чином порушення симультанних синтезів викликають труднощі і навчальній діяльності: формування уявлень про кількість предметів, здатність до ліплення,

конструювання, малювання, недостатнє розуміння прочитаного зв'язного тексту, в тому числі і розуміння умови задачі, виконання в умі обчислювальних операцій, засвоєння розрядів цифр тощо.

Труднощі III ступеня прояву (вираженого, помірною) мають наступні прояви у розвитку граматичного компоненту:

- у засвоєнні значень і використанні прийменників; в розрізненні та засвоєнні граматичних форм слова; засвоєнні та вживанні відмінкових закінчень (санки – на санках), родових закінчень прикметників (зелена – зелене – зелений); помилки, які проявляються у викривленні фонетичного та морфологічного оформлення слова та речення у процесі спонтанного використання в мовленні, при виконанні спеціальних завдань на словотвір та словозміну. У дітей з порушеннями мовного програмування спостерігаються труднощі засвоєння парадигматичної системи мови: у власному мовленні дитині важко відібрати відповідну флексію слова при повній можливості її звукового відтворення (при алалії). Під час оволодіння писемним мовленням виявляються вторинні порушення читання і письма: стійкі граматичні, орфографічні, дизорфографічні, пунктуаційні помилки в реченнях; у письмових вираженнях думок. Труднощі в запам'ятовуванні та утриманні вербального матеріалу. Труднощі в розумінні прочитаного: зміст, послідовність, логічні зв'язки. Недостатнє розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту. Зниження здатності засвоєння навчальної інформації. Труднощі виконання інтелектуальних завдань, які вимагають участі словесно-логічного мислення, утримання математичних дій при розв'язанні задач і складних прикладів, у виборі алгоритму дій, неможливість утримати дії в межах заданої схеми, порівнювати результати з еталоном (порушення праксису та сукцесивного синтезу), виконання ряду завдань на конструювання, класифікацію геометричних фігур, поєднаних на основі їхнього сполучення, кількості (порушення симультанного синтезу) [8].

Труднощі IV, тяжкого ступеня проявляються у граматичній ланці

наступним чином:

- значні труднощі в опануванні словотвору, словозміни, які унеможливають розуміння сприйнятого мовлення та правильну побудову власних висловлювань. У дітей наявні грубі викривлення звукового, складового складу слова, відсутність флексій та дієслів викликають труднощі у формуванні висловлювання, хоча є тенденція до оволодіння синтагматичною системою мови. Недоступне опанування основ мовного аналізу, синтезу, основ граматики. Специфічні труднощі, які проявляються у тривалому використанні односкладових речень, неформлених граматично, особливо з відсутністю дієслів, що свідчить про порушення предикативної функції мовлення (при алалії).

Труднощі V, найважчого ступеня, проявляються в наявності визначених комбінованих категорій труднощів (тяжкі порушення мовлення у дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери, РАС). Труднощі імпресивного і експресивного мовлення можуть бути у дітей з первинними мовленнєвими порушеннями, з недорозвитком мовлення різного генезу (порушення інтелектуального розвитку, мінімальна церебральна дисфункція та інші фактори).

Отже, граматична компетенція є фундаментальною складовою мовної компетенції загалом. Вона забезпечує здатність правильно використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях, розуміти зміст висловлювань, а також сприяє розвитку мовленнєвої культури. Розвиток граматичної компетенції особливо важливий для дітей молодшого шкільного віку з особливими мовленнєвими потребами, оскільки допомагає їм оволодіти мовними нормами, створює сприятливі умови для соціалізації та адаптації у суспільстві.

Список літературних джерел:

1. Горохова Т.О. Граматична компетентність як частина професіограми студентів-філологів. Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки: матер. Всеук. наук.-практ. конф. (18 квітня 2013 р.) (2013).

<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1082>

2. Соботович Є.Ф. Порушення мовленнєвого розвитку в дітей та шляхи його корекції: Навчально-методичний посібник. Київ: ІСДО. 1995.

3. Трофименко Л.І. Специфіка формування граматичної компетенції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення // *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 2 (98). С. 64 – 73. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723550>

4. Трофименко Л.І. Освітні труднощі в учнів початкових класів з алалією // *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 4 (108). С. 58-68.

[URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736468](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736468)

Ігор Хотенюк,
аспірант ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна
orcid.org/0009-0001-1485-3907

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ВИД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ РОДИНАМ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Військовий стан в Україні спровокував низку проблем, пов'язаних з психічним здоров'ям населення, і як наслідок – необхідність застосування психологічних наук та практик як одного із шляхів розв'язання зазначеної проблеми.

У психологічному просторі значну кількість заходів спрямовано на ознайомлення фахівців з новими дослідженнями щодо переживання екстремальних подій, проблем стресу та посттравматичних розладів, стресостійкості, кризового консультування, психотерапії, профілактики та медико-психологічної реабілітації. Більшість фахівців послуговуються досвідом зарубіжних колег щодо особливостей переживання травматичних та стресових подій та роботи з травмою при розробці первинних програм, шляхів надання психологічної допомоги, проте це повною мірою не вирішує тих завдань, що постали перед вітчизняними психологами та психотерапевтами. Вочевидь, у реаліях сучасного стану суспільства практичні психологи усвідомлюють, що в Україні на разі з'явилася специфічна соціальна, ментальна та психологічна особливість, врахування якої є необхідним під час надання допомоги певним групам громадян, у тому числі внутрішньо переміщеним родинам, які мають дітей з особливими освітніми потребами.

Психологічна підтримка є важливим видом психологічної допомоги внутрішньо переміщеним родинам з дітьми з особливими освітніми потребами, які пережили травматичні події та вимушені були залишити свої домівки.

Психологічну підтримку батьків слід розглядати як систему заходів, спрямованих, перш за все на зниження у батьків емоційного дискомфорту у зв'язку зі станом дитини, у т.ч. формування у них адекватного ставлення до проблем та потреб дитини, а також підтримку адекватних батьківсько-дитячих стосунків та стилів сімейного виховання [1].

Процес реалізації психологічної підтримки батьків тривалий і потребує комплексного підходу, який передбачає участь не тільки психолога, а й усіх фахівців, які супроводжують дитину, – корекційного педагога, лікаря, соціального працівника та інших спеціалістів [1,3].

На думку Л.О. Подкоритова – головне завдання психолога у роботі з сім'єю, де є дитина з особливими потребами, – допомогти батькам побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясувати можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, організувати належний корекційний вплив, який дозволить оптимізувати подальший розвиток дитини.

Поруч з цим, С. Петренко визначає психологічний супровід батьків як тривалий, динамічний і цілісний процес, діяльність, що включає: корекцію емоційного стану батьків і взаємин «дитина – батьки»; оптимізацію спілкування «дитина – батьки – суспільство»; полегшення адаптації; актуалізацію прихованих внутрішніх ресурсів [2].

Окрім базових аспектів психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їх родин, таких як доступ до інформації про особливості розвитку їхньої дитини, можливі труднощі та методи допомоги, емоційної підтримки, навчання ефективним комунікаційним стратегіям з дитиною, створення комфортних умов для навчання та розвитку, налагодження взаємозв'язку з педагогами, лікарями, логопедами та іншими спеціалістами, щоб забезпечити комплексний підхід до розвитку дитини, внутрішньо

переміщені родини потребують збільшеної уваги та особливих підходів до надання психологічної допомоги.

Зокрема, ВПО часто переживають стрес, тривогу, сум і навіть депресію. Психологи можуть надавати емоційну підтримку, допомагаючи людям висловити свої почуття і знайти способи справлятися з ними, а надання інформації про доступні ресурси, послуги, права ВПО та можливості соціальної адаптації може суттєво полегшити процес інтеграції. Також, фахівці можуть використовувати різні методи, такі як когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія або групи підтримки, щоб допомогти людям справлятися з травматичними спогадами та відновити психологічну стійкість. Вагомою має бути допомога у пристосуванні до нової середовища, соціального кола, пошуку роботи чи освіти, що є важливим етапом у відновленні. Психологи можуть надавати підтримку в розробці стратегії адаптації. Обов'язково, психологічна допомога має бути орієнтована не лише на конкретну особу, але й на родину в цілому. Спільна терапія або групи для сімей можуть зміцнити зв'язки та покращити комунікацію. Робота з особами, які пережили травму, може включати методи, спрямовані на профілактику розвитку ПТСР, зокрема навчання технік саморегуляції та релаксації. Психологічний супровід ВПО є складовою частиною гуманітарної допомоги і відіграє ключову роль у відновленні їхнього психічного здоров'я та соціальної адаптації.

Отже, на основі аналізу праць О. Бабяк, Н. Баташевої, Т. Жук, Т. Ілляшенко, О. Колишкіна, І. Омельченко [4] та ін. нами було визначено, що психологічна робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами – це система узгоджених, цілеспрямованих заходів, які здійснюються психологом з використанням досягнень психологічної науки і практики в інтересах об'єкта, де об'єктом виступають батьки дітей з особливими освітніми потребами. А психологічна підтримка є важливим видом психологічної допомоги внутрішньо переміщеним родинам з дітьми з особливими освітніми потребами і повинна бути своєчасною та обов'язково комплексною.

Література

1. Ілляшенко Т.Д., Жук Т.В. Проблема психолого-педагогічної допомоги батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Харківський осінній марафон психотехнологій 2019 : тези доповідей. Частина 2. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717936/1/%D0%86%D0%BB%D0%BB%D1%8F%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%96%D1%83%D0%BA_2019_131-135.pdf
2. Колишкін О.В. Особливості корекційної педагогічної роботи із сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, (11–12 листопада 2015 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 38–41.
3. Кісарчук З. Г. Кататимно-імагінативна психотерапія. Основи психотерапії. Навчальний посібник / під заг.ред. К.В.Сєдих, О.О.Фільц, Н.Є.Завацька. Полтава : Алчевська : ЦПК, 2013. С.73-96.
4. Прохоренко, Л.І., Бабяк, О. О., & Баташева, Н. І. (2020). Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5>

Олег Хотенюк,
аспірант ІСПП імені М. Ярмаченка НАПН України,
м. Київ , Україна
orcid.org/0009-0000-5149-8978

РОЛЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Створення інклюзивного середовища в кожному закладі освіти є одним із пріоритетних завдань сьогодення. Ключову роль у цьому процесі відіграє керівник закладу освіти, забезпечуючи підтримку реалізації державної політики, що сприяє рівності та доступності освіти для всіх осіб.

Вперше, поняття «інклюзивне середовище» чітко трактується в Законі України «Про освіту». Це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [1]. Тобто це має бути комфортне середовище, в якому всі діти разом навчаються та розвиваються, а школа готова у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучі створити максимально сприятливі умови

для розвитку її потенціалу.

Відповідно до чинного законодавства, батькам надається право обирати будь-який заклад освіти, програму, вид та форму здобуття освіти власними дітьми. Тому, за заявою батьків, кожен заклад зобов'язаний створити інклюзивний клас в обов'язковому порядку.

Досвід вивчення діяльності закладів освіти де запроваджено інклюзивне навчання дає підстави говорити про те, що ще багато закладів загальної середньої освіти не в змозі виконати всі поставлені перед ними задачі, проте тенденція до максимально можливого забезпечення відповідними умовами у закладах безперечно спостерігається. Покращення цього становище стає одним з першочергових завдань як держави в особі її органів, так і самих закладів та їх керівників.

Аналізуючи основні проблеми, що перешкоджають формуванню інклюзивного середовища в закладах освіти, можна виділити наступні:

1. **Недостатнє фінансування:** Брак ресурсів для адаптації приміщень та забезпечення спеціалізованих матеріалів.
2. **Відсутність підготовки педагогів:** Не всі вчителі мають відповідні навички для роботи з дітьми з особливими потребами.
3. **Стереотипи та упередження:** Соціальні стереотипи щодо учнів з інвалідністю можуть перешкоджати їх інтеграції.
4. **Брак підтримки з боку адміністрації:** Не всі керівники закладів освіти активно просувають інклюзивні практики.
5. **Обмежений доступ до ресурсів:** Недостатня інформація та матеріали для реалізації інклюзивних методів навчання.
6. **Нерівність у ставленні:** Відсутність підтримки з боку громади чи батьків може посилити проблеми інтеграції.

Поняття інклюзії набагато ширше і потребує формування середовища, участі всіх учасників освітнього процесу, а головне – якісного менеджменту і планування. Безумовно, умовою створення інклюзивного середовища є учні, яким потрібна підтримка, готовність решти учнів підтримувати дітей з ООП, а

також підготовлений персонал і батьки та інші активні партнери-учасники процесу впровадження інклюзії в освіті. І не менш важливою умовою є наявність достатнього фінансування та доступної інформаційної, матеріально-технічної бази та інфраструктури.

Аналіз наукових досліджень та публікацій, вказує на те, що питання управління закладами загальної середньої освіти, його теоретичні та методологічні засади були в центрі уваги таких вітчизняних науковців як В. Андрущенко, Є. Березняк, В. Бондарь, В. Гриньова, Г. Єльнікова, І. Зязюн, Л. Карамушка, Н. Островерхова, І. Саух, Т. Сорочан та ін. Про підготовку майбутніх менеджерів освіти йдеться в наукових працях В. Бережної, О. Ельбрехт, Н. Зінчук, З. Ленів, С. Нікітчиної, Ю. Ситник, В. Стешенка, В. Стрельнікова, Є. Хрикова, К. Чернової та ін. [2, 3].

Вищезгадані дослідники вказують на те, що керівник закладу освіти має приділяти значну увагу навчанню педагогів, створенню дружньої атмосфери для всіх учнів, а також розвитку партнерства з родинами та громадами. Це вимагає стратегічного планування та врахування різноманітності всіх учасників освітнього процесу.

Ось кілька практичних прикладів ролі керівника закладу освіти у формуванні інклюзивного середовища:

1. **Підготовка педагогічного складу:** Організація регулярних тренінгів для вчителів з тем інклюзії, різноманітності та роботи з дітьми з особливими потребами.

2. **Адаптація навчального середовища:** Забезпечення фізичного доступу до будівлі, створення спеціально облаштованих класів та ресурсних кімнат для підтримки учнів з різними потребами.

3. **Індивідуалізовані навчальні плани:** Запровадження індивідуальних програм навчання для учнів з особливими потребами, що враховують їх сильні сторони та можливості.

4. **Співпраця з батьками:** Створення комітетів або груп підтримки, де батьки можуть обмінюватися досвідом, отримувати консультації та брати участь у процесах прийняття рішень.

5. **Соціальна інтеграція:** Організація заходів, які сприяють спілкуванню та взаємодії між усіма учнями, наприклад, тематичні дні, спортивні змагання, мистецькі виставки.

6. **Оцінювання та моніторинг:** Регулярне оцінювання прогресу учнів з особливими потребами та коригування навчальних підходів відповідно до їхніх досягнень.

Ці приклади демонструють, як керівники можуть активно формувати інклюзивне середовище, яке підтримує всіх учнів.

Вищесказане накреслює перспективи подальших досліджень, які полягають у вивченні питань, що стосуються формування інклюзивної компетентності у керівників закладів освіти як одного із типу професійної компетентності.

Література

1. Закон України «Про освіту»// Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2017. – № 30, ст. 1
2. Цебро Я . І. Сучасні підходи реалізації інклюзивної освіти . Нова українська школа: від теорії до практики: збірник статей І Всеукраїнської наук.- практи. конф., м.Чернівці, 28 жовтня 2022 р. Чернівці: Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, 2022. С. 768.
3. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. № 28. С. 119 –125.

Чеботарьова Олена Валентинівна,
доктор педагогічних наук, професор,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

БЕЗБАР'ЄРНІСТЬ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ

Як зазначено в Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року, «освітня безбар'єрність – якісна освіта незалежно від віку, стану здоров'я та місця проживання, це – рівні можливості та вільний доступ до освіти, зокрема протягом життя, а також здобуття іншої професії, підвищення кваліфікації та опанування додаткових компетентностей».

Реалізація освітньої безбар'єрності передбачає такі стратегічні цілі:

- ✓ можливість дорослих, молоді та дітей використовувати всі види та форми освіти;
- ✓ задоволення особливих освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу;
- ✓ створення інклюзивного освітнього середовища.

Звертаємо увагу, що стратегічним пріоритетом діяльності визначено захист прав здобувачів освіти на доступну якісну освіту, що реалізується шляхом надання можливості для навчання всім громадянам незалежно від віку та стану здоров'я, шляхом формування доступного освітнього середовища, в якому кожен може навчатися протягом життя.

Безбар'єрність освітніх послуг для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) забезпечується на основі урахування *особливих освітніх потреб, освітні бар'єрів та труднощів успішного функціонування (навчання/взаємодії) в закладі освіти.*

Особливі освітні потреби дітей із ПІР обумовлені специфікою порушень пізнавальної діяльності та психічного розвитку, що визначає особливу логіку організації освітнього процесу й корекційно-розвивальних послуг та відображено у структурі й змісті освіти:

✓ потреба у ранньому виявленні порушень пізнавальної діяльності та максимально ранньому початку корекційно-розвивального супроводу дитини, з урахуванням особливостей її психічного розвитку;

✓ потреба в особливій організації освітнього середовища, що характеризується доступністю змісту та предметно-практичним характером навчання;

✓ потреба у використанні спеціальних методів, прийомів та засобів навчання (у тому числі допоміжних та альтернативних засобів комунікації), що забезпечують реалізацію «обхідних шляхів» навчання та підтримки;

✓ потреба у формуванні та розвиткові мотивації, позитивного ставлення до навчання, самостійності та навичок самоконтролю у пізнавальній діяльності;

✓ потреба в корекції та розвитку психічних процесів, мовлення, дрібної та загальної моторики шляхом формування елементарних уявлень про довкілля, розширення кругозору, збагачення усного мовлення, навчання вміння послідовно викладати свої думки тощо;

✓ потреба в засвоєнні морально-етичних норм поведінки, оволодінні практичними навичками спілкування з іншими людьми;

✓ потреба у трудовій та професійній підготовці. Трудове та професійно-трудове навчання розглядається як потужний засіб корекції наявних у дітей зазначеної категорії порушень. Воно є основою морального виховання цієї категорії дітей, а також важливим засобом їхньої соціальної адаптації;

✓ потреба у створенні психологічно комфортного для учнів із порушенням інтелекту середовища: атмосфера прийняття в класі, ситуація успіху на уроці або під час іншої діяльності.

На всіх етапах освіти дітей із ППР має бути належним чином забезпечено командну взаємодію всіх фахівців, які здійснюють психолого-педагогічне вивчення, супровід, підтримку, беруть участь у розробці ППР, її реалізації та, за необхідності, коригування (внесення правок, уточнення) на основі аналізу результативності навчання.

Освітні труднощі у дітей з ППР спричинені певними особливостями

функціонування пізнавальної діяльності.

Зниження пізнавальної активності, що обумовлено уповільненням темпу психічних процесів, позначається на процесі опанування життєво необхідних знань та навичок. Знання учнів про довкілля є неповними і зазвичай спотвореними, а їхній життєвий досвід у край бідний.

Діти з ППР мають виражені труднощі у сприйманні навколишнього середовища: не досліджують предметів, не виявляють зацікавленості і не ставлять запитання дорослим. Вони помічають менше предметів навкруги, не завжди виокремлюють головне і тому часто опиняються дезорієнтованими в новій для себе ситуації.

Діти мають труднощі у процесі запам'ятовування навчального матеріалу. При цьому запам'ятовування залежить від ступеня абстрактності матеріалу, що пропонується для запам'ятовування. Чим абстрактніший матеріал, тим менше вони його запам'ятають. Тобто вони швидше запам'ятають ряд реальних предметів, ніж ряд малюнків.

Освітні труднощі можуть мати різний ступінь прояву в залежності від інтелектуальних можливостей учнів та створюють певні бар'єри для успішного навчання та соціальної адаптації дітей в закладі освіти.

Отже, різноманітність проявів інтелектуальних труднощів обумовлює варіативність корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ППР, що повинна охоплювати пізнавальну, сенсомоторну, комунікативно-мовленнєву, емоційно-вольову, особистісну сфери розвитку.

Тому кожна дитина, яка має інтелектуальні порушення, потребує ретельного вивчення її психофізичного розвитку, визначення відповідних корекційно-розвивальних заходів у спеціально організованому освітньому середовищі. Це реалізується на основі використання гнучкого корекційно-розвивального забезпечення в освітніх навчальних закладах.

Для успішної реалізації освітніх завдань на основі забезпечення індивідуального підходу та подолання освітніх труднощів у дітей з ППР мають бути створені певні умови:

- ✓ систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом;
- ✓ урахування особливостей пізнавального розвитку дітей;
- ✓ урахування конкретної ситуації впливу;
- ✓ індивідуальний підхід до навчання та оцінювання;
- ✓ використання можливостей виховного впливу колективу.

Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом відбувається постійно, протягом усього періоду навчання.

Урахування особливостей пізнавального розвитку дітей. Треба пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко і правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це важливим є застосування необхідної підтримки і допомоги таким дітям, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості для мінімізації в них наслідків психологічної травми.

Індивідуальний підхід до оцінювання. Діти з ППР важко адаптуються до умов шкільного навчання. Вони відчують труднощі під час засвоєння правил шкільного життя, неточно розуміють настанови вчителя, тому досить часто їхня поведінка оцінюється негативно. Позитивну ж поведінку дітей учителі сприймають часто як належне і ніяк не оцінюють. Найменші успіхи дитини в навчанні, прояви розсудливості, чуйності, старанності тощо, будь-які позитивні поведінкові акти і навіть відсутність або зменшення інтенсивності небажаних реакцій заслуговують на заохочення.

Індивідуалізація завдань. Залежно від індивідуальних особливостей учня та характеру труднощів, що їх викликає в нього навчальна діяльність, слід пропонувати завдання у різній формі. Наприклад:

- ✓ за несформованості фонематичного сприймання (у початкових класах) замість диктанту можна використовувати списування тексту;
- ✓ за виявлення труднощів під час письма за зразком (у період оволодіння грамотою) можна пропонувати письмо за контуром чи опорними крапками у зошитах;

✓ за наявності труднощів із запам'ятовуванням словесної інструкції можна використовувати наочну: таблиці, умовні позначення тощо.

Провідним завданням має бути активізація вольових зусиль учнів, їхньої самостійності, підтримання інтересу до виконання навчальної роботи.

Досить важливо, працюючи з такими дітьми, звертати увагу на проблеми у навчанні, бо від їх подолання залежатиме успішність у подальшому навчанні та соціалізації.

Отже, безбар'єрність в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку забезпечується на основі використання різноманітного потенціалу корекційно-розвивальних засобів, методів та прийомів навчання дітей, врахування їхніх психофізичних можливостей, що сприятиме ефективному навчанню та супроводу, подоланню труднощів та бар'єрів у навчанні, надає нові можливості для творчого розвитку особистості.

Список літературних джерел:

1. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти : аналітичні матеріали для МОН України / за заг. ред. Л.І. Прохоренко, В.В. Засенка, Н.А. Ярмоли. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 77 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742529/>

2. Чеботарьова О. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с. <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-ospotreby/Uchni-poc>

Череда Олександр Михайлович,
аспірант відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Виклики сьогодення ставлять нові вимоги до професійної діяльності психологів, зокрема, спеціальних психологів, які супроводжують практично всі

види суспільної діяльності. Саме сформовані компетентності є тими показниками, що уможлиблюють визначення готовності спеціаліста до професійної діяльності, активної суспільної позиції тощо. Орієнтуючись на сучасні вимоги до спец психологів можна віднести вміння оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби осіб з особливими освітніми потребами.

У сучасних умовах спецпсихолог, щоб бути успішним і затребуваним, повинен бути готовим до будь-яких змін, уміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, проявляти прагнення бути професіоналом своєї справи, постійно оновлювати свої знання та вміння, прагнути до саморозвитку, проявляти толерантність.

Аналізуючи різні підходи щодо формування професійної компетентності психолога спеціального закладу освіти, можна зазначити – це є складний комплекс, який включає професійні знання, уміння, навички, готовність до діяльності, а також цілу низку професійно важливих особистісних якостей: креативність, мобільність, комунікативність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії.

Варто зауважити, що в працях багатьох науковців компетентність визначається як набір знань, умінь, навичок, можливостей і ставлень, що дають змогу фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності.

О. Сироватко розуміє під компетентністю сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, що необхідні людині для самостійного та ефективного розв'язання різних життєвих ситуацій для того, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими.

А. Хуторський наголошує, що професійна компетентність включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, а компетентність співвідноситься з

володінням відповідною компетенцією разом із її особистісним відношенням до неї і предмета діяльності .

На думку Д. Супрун, професійна компетентність є взаємодоповнюючими та та взаємозумовленими поняттями. Компетентність є інтегральними характеристиками особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність.

Дж. Равен визначає категорію компетентності як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності, яка поєднує в собі знання, навички, способи мислення й готовність нести відповідальність за свої вчинки.

На думку М. Фіцули, професійну компетентність фахівця визначають ціннісні орієнтації, мотиви його діяльності, розуміння себе та навколишнього світу, сталі взаємини з людьми, здатність до розвитку свого творчого потенціалу.

Як бачимо, професійна компетентність сучасного фахівця є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується з точки зору кількох наукових підходів. Всі ці підходи знаходяться у взаємозв'язку один із одним і взаємодоповнюють один одного.

У своїй роботі ми розглядаємо професійну компетентність як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми; сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, професійно значущих якостей, що визначають успішне (результативне, продуктивне, ефективне) здійснення професійної діяльності (виконання професійних/функціональних обов'язків).

Перспективою подальших досліджень є проблема моніторингу цих новоутворень шляхом комплексного та пролонгованого вивчення складових підходів професійної компетентності психолога у системі спеціальної освіти.

Список використаних джерел

- 1 Руденко, Л. М., Григоренко, Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Спеціальна освіта: супровід. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 8 (102) 117 Актуальні питання корекційної освіти, 13, с. 219-232
2. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / [Ред. Сохань Л. В., Єрмакова І. Г., Несен Г.М.]. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005.

Чередніченко Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
Українського Державного Університету
імені Михайла Драгоманова, Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНИХ УМІНЬ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Система початкової освіти є необхідним ключем до удосконалення особистості, слугує створенню фундаменту для її подальшої освіти впродовж всього життя. Важливість її полягає не лише у формуванні знань, а й у формуванні в учнів ключових компетентностей, серед яких базовою є спілкування українською мовою. У свою чергу, практика навчання дітей молодшого шкільного віку свідчить, що однією з поширених причин неуспішності учнів закладів загальної середньої освіти є різноманітні порушення усного та писемного мовлення. Труднощі, що виникають у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в період початкового навчання рідної мови, стають причиною їхньої безграмотності, зумовлюють відхилення у засвоєнні не лише предмету «Українська мова», а й інших навчальних предметів. Саме тому своєчасне їх виявлення та подолання є важливим завданням учителів та логопедів, що працюють із даною категорією дітей. Методично вірна організація навчальної та корекційної-розвивальної роботи з дітьми із ТПМ сприятиме засвоєнню

знань, умінь та навичок з рідної мови, стане запорукою формування у молодших школярів мовної та комунікативної компетентності.

У системі формування лінгвістичних знань важливе місце займає розділ «Звуки і букви» (фонетика та графіка), який поруч із іншими розділами програми – лексикологією, граматиною та орфографією, створюють в учнів цілісне розуміння системи рідної мови. Успішне опанування орфографією є основою оволодіння письмом, оскільки під час ознайомлення з правилами фонетики і графіки дитина інтуїтивно, підсвідомо порівнює написання з раніше засвоєним вимовлянням. Усвідомлення звукової природи слова, формування умінь позначати буквами на письмі його графічний образ є необхідною умовою засвоєння орфографії - системи загальноприйнятих правил написання слів. Саме це дозволяє сформулювати провідні завдання, які стоять перед вчителем під час викладання даної теми, а саме:

- розвивати звукову культуру мовлення учнів, що передбачає корекцію та удосконалення вимовних навичок, умінь виділяти звуки, диференціювати їх на слух та за уявленням;
- формувати і удосконалювати прийоми звуко-буквеного аналізу та синтезу на фонемно-буквеному та орфографічному рівні, що сприятиме розвитку орфографічної пильності, яка є основою орфографічної грамотності [2].

Важливу роль в опануванні фонетичним принципом письма, фонетико-графічними умінями та навичками належить *лінгвістичним здібностям* - індивідуально-психологічним здібностям особистості, що сприяють оволодінню знаннями, умінями та навичками у галузі мови і мовлення та їх використанню у практичній мовленнєвій діяльності. Достатній рівень їх сформованості в галузі фонетики та графіки передбачає:

- опанування звуко-буквених асоціації через вміння позначати фонему відповідною буквою;
- вміння визначати диференційні ознаки звуків мовлення за їх змісторозрізнавальними ознаками, а саме: м'які - тверді, глухі – дзвінкі, свистячі – шиплячі;

- здатність виділяти орфограми;
- розуміння та усвідомлене користуватися такими мовними

поняттями, як: звук, буква, голосний, приголосний, склад, слово, речення, що забезпечує можливість опанувати фонетико-орфографічні правила української мови та усвідомлено сформувані орфографічні навички [4].

У навчальних програмах окреслено основні орфоепічні та фонетико-графічні уміння, якими мають оволодіти учні початкових класів [2].

Учні із порушеннями усного та писемного мовлення відчують значні труднощі засвоєння даних навичок, що проявляється у великій кількості дисграфічних помилок на письмі, серед яких переважають пропуски, заміни та змішування букв. Окрім дисграфічних помилок найбільш поширеними фонемографічними помилками під час засвоєння теми «Звуки і букви» є:

1) заміни та змішування букв, що позначають м'якість приголосних на письмі відповідним буквами (*ніч –нич, сім – сим, сіль-силі, альбом - алібом, літо – льто, рясно – рісно, расно, крючок – крьучок, кручок*);

2) пропуск м'якого знаку (*день – ден, вісь – віс*);

3) пропуски та заміни орфограми «йю», «ью» (*сльози – слізи, льон - лон сьогодні - согодні, деньок - деньк, район – райн*);

4) заміни голосних другого ряду та букви *Щ* їхніми звуковими позначеннями (*якір -йакір, їжак – йжак, їсти – йісти, мою -мой, сім'ю – сімйу, щітка – шітка, шчітка, кущ -куч, кушч*);

5) помилки в написанні слів із подовженими м'якими приголосними (*знання -знаня, завдання -завданя, узлісся -узліся*);

6) невірне написання слів із апострофом (*бур'ян - бурян, бурьян*);

7) помилки у написанні власних назв;

8) невірне перенесення слів із рядка у рядок.

Причини їх полягають: у несформованості або порушенні слухо-вимовної диференціації твердих та м'яких фонем в усному мовленні; незнанні правил позначення м'якості приголосних на письмі та інших фонетико-графічних правил; несформованості звуко-буквених асоціацій; невірній орфоепічній

вимові слів та нездатності порівняти орфоепічну вимову та орфографічне написання; відсутності орфографічної пильності; недостатній автоматизованості фонетико-графічних умінь та навичок; порушенні дії слухового та зорового контролю та самоконтролю на етапі перевірки записаного.

Правильне розуміння причин та механізмів фонемографічних помилок визначає напрями та зміст корекційної логопедичної роботи, в основі якої лежить психолінгвістичний та психолого-педагогічний підхід до підвищення грамотності та подолання порушень процесу письма учнів початкових класів із порушеннями мовлення (О. Аркадьева, Е. Данілавічюте, З. Пригода, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Тенцер, Л. Трофименко, Н. Чередніченко).

Формування фонетико-графічної та орфографічної грамотності у молодших школярів із ТПМ має відбуватися шляхом удосконалення основних механізмів, які забезпечують опанування писемного мовлення, а саме: загальнофункціональних (зорово-просторового гнозису, праксису, уваги, пам'яті); операціональних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації) на мовному матеріалі; усномовленнєвих передумов.

Удосконалюючи основні мовленнєві та немовленнєві функції, які лежать в основі засвоєння правил фонетики і графіки, слід приділяти увагу лексичній і граматичній стороні мовлення, що є передумовою успішного формування у дітей орфографічної навички, яка базується на дії співвіднесення між собою фонетичних, граматичних, словотвірних та орфографічних знань [3].

Основними корекційної роботи виступають:

1. Корекція порушень звуковимови та формування на цій основі орфоепічних умінь та навичок. У дітей, звуковимова яких збережена, слід відпрацьовувати більш чітку артикуляцію та збагачувати кінестетичні уявлення, що у подальшому забезпечить можливість більш точної диференціації фонем саме за артикуляційними ознаками.

2. Розвиток слухових функцій та операцій. Диференціація опозиційних фонемо-графем проводиться на початкових етапах в усному плані, а в подальшому закріплюється у писемному мовленні з опорою на найбільш збережене зорове сприймання, тактильні та кінестетичні відчуття (при збереженій звуковимові). При цьому враховується, що удосконалення слуховимовних диференціацій здійснюється більш успішно в тому випадку, якщо воно проводиться у тісному зв'язку з розвитком слухової уваги, мовно-слухової пам'яті, слухового контролю та фонематичного аналізу та синтезу.

Робота з розвитку фонематичного сприймання здійснюється паралельно з удосконаленням навичок звукового аналізу та синтезу, що сприяє формуванню правильних фонематичних уявлень.

3. Удосконалення лінгвістичних здібностей. Основне завдання цього напрямку полягає у розвитку та вдосконаленні звуко-буквених асоціацій через вміння позначати фонему відповідною буквою; навчанні виділяти орфограми; розуміти та усвідомлено користуватися мовними поняттями, що сприятиме опануванню фонетико-графічних та орфографічних правил української мови та забезпечить свідоме формування орфографічної навички.

4. Розвиток загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності. Цей напрямок здійснюється через розвиток зорово-слухових та просторових функцій, усіх видів контролю та самоконтролю.

Корекційна логопедична робота має здійснюватися в 3 етапи.

Протягом підготовчого етапу (період навчання грамоти) значна увага приділяється формуванню навичок правильної звуковимови, корекції та розвитку фонематичних функцій та слухових операцій, тісно пов'язаних із ними різних видів мовного аналізу та синтезу, а також усіх психічних функцій, що забезпечують засвоєння навичок грамотного письма. Значна увага приділяється формуванню і закріпленню мовних понять і навичок їх використання.

Другий етап – основний. Містить ознайомлення з основними фонетико-графічними правилами, передбаченими шкільною програмою для 2-4 класів, та розвиток у молодших школярів лінгвістичних здібностей.

Третій етап – автоматизації засвоєних фонетико-графічних умінь та навичок, триває протягом усього процесу навчання рідної мови.

Поетапність у роботі, тісна співпраця логопеда, вчителя початкових класів, спеціального психолога забезпечить реалізацію навчальних та корекційно-розвивальних завдань, що сприятиме формуванню в учнів із ТПМ фонетико-графічних умінь та навичок, попередженню та подоланню у них дисграфії та дизорфографії.

Список літературних джерел

1. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Укл. Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Пригода З. С., Аркадьєва О. О., Грибань Г. В. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2018. 89 с.

2. Типова освітня програма НУШ для 1-2 класів / Укладач О. Я. Савченко. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272. / <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>

3. Чередніченко Н.В. Психолінгвістичний підхід до вивчення причин та механізмів виникнення дизорфографії у молодших школярів із вадами мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб.наук. праць–К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. 2014. №27. С. 220 – 225.

4. Чередніченко Н.В., Горбачова Д.М. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. Київ: ДІА. 2016.

5. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навчально-методичний посібник. Київ : ДІА, 2016. 248 с.

Чорній Наталія Дмитрівна,
учитель початкових класів,
учитель-дефектолог, учитель-логопед,
спеціаліст I категорії
КЗ ЛОР «БП НРЦ Святого Миколая»
Львів, Україна

ПІДТРИМКА БАТЬКІВ НА ШЛЯХУ ДО ПРИЙНЯТТЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

В сучасному світі захист дітей та сімей, які їх виховують, забезпечення реалізації їх прав та свобод є одним з ключових напрямів розвитку кожної держави. В Україні в останні роки широкого поширення набуває допомога сім'ям, які виховують дітей з інвалідністю. Діти з інвалідністю, або діти з особливими потребами, – це діти з фізичними, інтелектуальними, сенсорними та руховими обмеженнями, а також з емоційно-вольовими та адаптаційними проблемами, що потребують комплексної допомоги внаслідок соціальних, психологічних, медичних обмежень [2].

Одразу після народження дитина потрапляє у перше і найважливіше мікросередовище життя та розвитку – сім'ю. Однак це відбувається за умови прийняття батьками та родиною цієї дитини.

Особливої уваги потребують сім'ї, які мають дітей з особливими потребами, оскільки саме в таких сім'ях спостерігаються зміни на соціальному, психологічному та соматичному рівнях. Наявні у дитини психофізичні порушення призводять до змін у всій сімейній системі. Реалізація батьками виховної функції виявляється ускладненою і потребує допомоги та підтримки з боку різних фахівців медичного та психолого-педагогічного профілю [4, 161].

Останнім часом, значна увага фахівців та велика чисельність наукових праць були присвячені дослідженню того, як відображається присутність дитини з особливими потребами на функціонуванні її сім'ї та які характеристики сім'ї визначають розвиток дитини в майбутньому. Перехід від біомедичної моделі реабілітації до сімейноцентрованих програм був спричинений глибоким усвідомленням, що наявність особливих потреб у

дитини – це є велике випробування для усієї сім'ї.

Звертаючи увагу на нормативно-правову базу слід зазначити, що основними актами, які регулюють життєдіяльність дітей з інвалідністю є – Конвенція про права людей з інвалідністю, 263 Конвенція ООН про права дитини, Конституція України, Закон України «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» тощо. Передумовою для розвитку труднощів у сім'ях, які виховують дітей з особливими потребами є недостатність, насамперед соціальних та освітніх можливостей та структур, які б підтримували сім'ю та дитину в її розвитку.

Кожна сім'я – це джерело духовної підтримки, найбільш значний фактор соціалізації, який перевищує усі інші за своїм значенням. Сім'ї, в яких виховуються діти з особливими потребами живуть під вантажем багаточисельних проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі проблеми [5; 3].

Пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та ускладнює їхнє відношення до дитини. Декого з батьків трагічність ситуації надламує. А власне особистісні якості батьків визначають можливості соціалізації дітей та адаптації до життя. Важливою є наявність у батьків такої важливої якості як стресостійкість, саме вона необхідна для підтримки дитини. Відсутність же цієї якості вказує на нездатність батьків здійснювати виховання та соціальний супровід власної дитини протягом всього життя, взаємодіяти з фахівцями різного рівня чи навпаки, свідчить про схильність до аутизації по відношенню до дитини чи соціуму [3].

Сім'я в якій зростає дитина з особливими потребами стикається з цілим рядом проблем, які містять у собі: соціальні, педагогічні, психологічні, економічні та медичні аспекти. Соціальні включають у себе адаптацію у соціумі, безбар'єрність пересування, прийняття оточуючими, створення умов для активного життя тощо. Педагогічні аспекти пов'язані з фахівцями, злагодженістю роботи педагогів, створенням можливостей для навчання.

Психологічні – з прийняттям ситуації, внутрішньою адаптацією до життя з дитиною з особливими потребами, налаштування себе на позитивне мислення тощо. Економічні аспекти проблем відображені в фінансовому навантаженні сімей, які виховують дитину з особливими потребами, постійними витратами. Медичний аспект проявляється у значній мірі в оптимізації медичного обслуговування дитини, вихід на його найбільш оптимальний рівень.

Ознайомитись із етапами пристосування сім'ї до нового життя та із способами підтримки батьків на шляху до прийняття своєї дитини, ми можемо на прикладі спіралі Еріки Шухардт – психотерапевтки, яка досліджувала 2000 сімей, у яких є діти з особливими потребами, і вивчала їхній емоційний стан. Нею рухаються батьки, часом падаючи, часом піднімаючись, часом просуваючись швидко, часом – повільно. Спіраль допомагає батькам та спеціалістам зрозуміти, що відбувається зі сім'єю після народження дитини з особливими потребами [1].

Починається все з етапу шоку. Батьки нічого не розуміють і нічого не хочуть чути. Їхній мозок ще не готовий сприймати інформацію. Рекомендація для фахівців на цьому етапі – треба дати їм змогу побути в цьому стані. Батькам потрібен час, щоб пристосуватися до нової реальності.

Другий етап – заперечення. Батьки кажуть, що діагноз дитини – це неправда. Заперечення стає проблемою, коли воно затягується. Завдання фахівців на цьому етапі – говорити правду, максимальне інформування, щоб батьки на етапі заперечення мали інформацію про реабілітаційні центри, психологів та інші служби, які можуть їм бути корисними.

Після заперечення настає пошук. На цьому етапі батьки можуть звернутися до фахівців, які допоможуть їм. Особливість цього етапу – те, що батьки сподіваються на чудо, а не розраховують на абілітацію – максимальні результати з можливих.

Наступний етап – агресія. Батьків мучить питання «чому це трапилося з нами?». І треба дати їм можливість злитися, бо за злістю стоїть біль. Дозволити батькам не приховувати злість, говорити про неї.

Після злості настає депресія. Батьки розуміють, що спробували все можливе, але їхня дитина так і має особливі потреби. І в певний момент вони опускають руки та хочуть, щоб все закінчилося. В цей момент їм потрібні люди, які не критикуватимуть, але будуть поруч.

Згодом до батьків приходить примирення – усвідомлення, що їхня дитина має особливі потреби і вони з цим змирилися. На етапі примирення батьки ще не радіють життю, а просто живуть.

На етапі прийняття відбувається основна зміна. Батьки, що побачили перед собою просто дитину, а не діагноз. Дитину, яка усміхається, злиться, дитину, яку вони люблять і з якою будують стосунки дружби і любові.

Восьмий етап – солідарність, коли батьки розуміють, що вони не одні. Є інші сім'ї, які потребують підтримки, є процеси, які вони можуть запустити в державі: раннє втручання, інклюзія в дитячих садочках чи школах, працевлаштування дорослих людей з особливими потребами, соціальні послуги.

Отже, внутрішні цінності сім'ї, взаємна підтримка сім'ї у якій виховується дитина з особливими освітніми потребами на нормативно-правовому, освітньому та соціальному рівнях відіграють важливу роль. На етапі прийняття своєї дитини з особливими потребами сім'ї маючи достатньо якісної підтримки, доброзичливості і сприйняття до своєї дитини, соціально-психологічні проблеми будуть вирішувати результативніше.

Список використаних джерел:

1. Лук'янченко К. Роль сім'ї в процесі виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами. *Історичний досвід і сучасність*: матер. XXVI наук. конф. здобувачів вищої освіти. Вип. 39. Одеса, 2020. С. 21–27.

2. Реабілітація дітей з особливими потребами (поради батькам) | Блоги БДМУ. URL: <https://www.bsmu.edu.ua/blog/reabilitacziyaditej-z-osoblivimi-potrebami-poradi-batkam/>

3. Роль сім'ї у вихованні дітей з особливими потребами : інклюзивне навчання в Україні. URL: <https://sites.google.com/site/inkluzivnenavcannavukraieni/home/1-1-processtanovlenna-inkluziie-ta-inkluzivnogo-navcanna/osnovi-inkluzivnoieosviti/rol-sim-ie-u-vihovanni-ditej-z-osoblivimi-potrebami>

4. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник.

– Тернопіль: КІЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2015. – 378 с.

5. Хворова Г., Онуфрик М., Майорова Н. Центр (відділення) денного догляду для дітей з інвалідністю: нормативно-правове забезпечення, адміністрування, психолого-педагогічний супровід, підтримка компетентного батьківства: інф.-метод. посіб. Фонд соціального захисту інвалідів; ГО «Родина». Київ, 2020. - 3 с.

Шевцов Андрій Гаррієвич,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
Головний науковий співробітник Державної наукової установи
«Центр інноваційних технологій охорони здоров'я»
Державного управління справами,
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДОПОМОГИ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Мета наукової праці. Обґрунтувати новітню модель організації психологічної та психотерапевтичної допомоги (ППД) батькам дітей з особливими освітніми потребами в закладах охорони здоров'я первинної та спеціалізованої допомоги як одного із базових елементів покращення системи надання цієї категорії населення соціально-реабілітаційних послуг.

Матеріали та методи. Теоретичне дослідження здійснювалося за допомогою методології проєктно-концептуального організаційного моделювання та аналізу клінічної практики формування системи послуг пацієнтам з надання ППД в закладах охорони здоров'я, аналізу нормативно-правової й методичної бази з питань надання психологічних послуг населенню.

Результати. Створена новітня модель організації ППД батькам дітей з особливими освітніми потребами, яка дозволяє визначити:

завдання, загальний зміст і вимоги щодо організації надання ППД батькам дітей з особливими освітніми потребами в закладах охорони здоров'я первинної та спеціалізованої допомоги,

понятійне поле системи надання батькам дітей з особливими освітніми

потребами послуг з психологічної, психологічної реабілітаційної та психотерапевтичної допомоги,

базові принципи направлення батьків дітей з особливими освітніми потребами на психологічну консультацію (психотерапію) до психолога або психотерапевта,

організаційний маршрут батьків від лікаря первинного прийому до названих спеціалістів,

рівні та види надання ППД батькам дітей з особливими освітніми потребами,

організаційні вимоги до надання ППД батькам дітей з особливими освітніми потребами на всіх рівнях,

показання до скринінгу психічного стану та послідовність здійснення психологічної діагностики,

способи, вибір методів та обсяг ППД батькам дітей з особливими освітніми потребами.

Визначено, що показання для направлення батьків дітей з особливими освітніми потребами на консультацію до психолога/психотерапевта мають враховувати такі випадки:

1) виявлення психічних розладів після проведення психологічних скринінгів, показаних клінічними протоколами;

2) на першому прийомі терапевт спостерігає наочні ознаки психічного розладу і клієнт/пацієнт маніфестує певні ознаки нетипового психічного стану, поведінки, ризику психосоматичних розладів;

3) клієнт/пацієнт (або його родичи) самостійно повідомляє лікарю скарги на свій поточний психічний, емоційний, поведінковий стан, проблеми психосоціального здоров'я у цілому.

Висновки. Одним із базових елементів підвищення ефективності та покращення якості надання медичних і соціально-реабілітаційних послуг батькам в закладі охорони здоров'я як первинної, так і спеціалізованої допомоги є запровадження новітньої комплексної та науково-обґрунтованої

системи організації ППД батькам дітей з особливими освітніми потребами, спрямованої на задоволення їх потреб у відновленні та збереженні психічного здоров'я, попередження у них розвитку психічних та поведінкових розладів, зменшення потреби у госпіталізації та покращення якості життя.

Література:

1. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» від 19.11.1992 № 2801-ХІІ.
2. Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» від 03.12.2020 № 1053-ІХ.
3. Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року, схваленої розпорядженням Кабінетом Міністрів України від 27 грудня 2017 року № 1018-р.
4. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 13 грудня 2023 року № 2118 «Про організацію надання психосоціальної допомоги населенню».

Якимчук Ганна Василівна,
Український науково-методичний центр
практичної психології і соціальної роботи,
м. Київ, Україна

СПЕЦІАЛЬНА І ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА:

ПРОБЛЕМИ СПІВІСНУВАННЯ, РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ

Сучасна система освіти в Україні відзначається прискореним переходом до інклюзивного навчання, яке забезпечує недискримінаційний підхід до освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП), рівність прав і можливостей доступу до освіти здобувачів різного стану здоров'я. Ця реформа спричинила зміни у підходах до організації навчання дітей з ООП: відмову від медичної парадигми вивчення стану розвитку дитини з психофізичними порушеннями і розроблення у зв'язку з цим переліку категорій (типології) освітніх труднощів та рівнів підтримки. Помітно переважає увага до інклюзивного навчання як у законодавчому, так і у теоретико-методичному забезпеченні освіти дітей з ООП, у той час як становище спеціального навчання набуває ознак

маргінальності. Це призводить до виникнення колізій, які стають на перешкоді взаємодії та розвитку як одного, так і другого. Разом з тим серед педагогічної громадськості чимдалі більше утверджується думка про їх рівноправність.

У червні цього року Кабінет міністрів України затвердив Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання з означенням ключових проблем, які виникають у процесі його впровадження, і шляхів їх розв'язання [2].

Перші кроки до розроблення Концепції спеціальної освіти на 2024-2030 рр. зроблено у лютому 2024 року. Було анонсовано оновлення змісту спеціальної освіти дітей з ООП, оновлення навчальних планів та програм, переосмислення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогів спеціальних закладів освіти тощо. Одночасно наголошено на тому, що практика навчання дітей з особливими освітніми потребами підтверджує важливість спеціальної освіти і свідчить про те, що її потенціал слід оберігати, розвивати і використовувати як ресурс для розвитку інклюзивної освіти. Проте досі фахова і наукова спільнота очікують на громадське обговорення згаданої концепції.

В цей час практика здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з ООП в інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ) засвідчує невинуватене виключення вітчизняного досвіду спеціальної освіти і науки з підходів до неї. Загалом не враховуються можливості здобуття освіти дитиною в спеціальному класі чи групі, оскільки їх комплектування відбувається за іншим, нозологічним, принципом, що у Висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку не відображається зовсім.

Насамперед, зазначимо, що впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) в освіті засвідчує відмову від медичної та перехід до біопсихосоціальної моделі сприйняття людини. У зв'язку з цим, породжена МКФ психолого-педагогічна комплексна оцінка розвитку дитини орієнтує фахівця на опис освітніх труднощів, що виникли, замість використання специфічно-професійної термінології, яка вказувала б безпосередньо на причини порушення з його загальними та специфічними закономірностями, взаємозв'язками,

перспективами розвитку дитини та її здібностей. Це означає, що результати проведення оцінки функціональних можливостей та потреб кожної особи з психофізичним порушенням можуть не співпадати з наявними у неї медичними діагнозами. Відтак постає питання, чи буде такий Висновок коректно інтерпретований спеціалістом закладу освіти.

Такий підхід, на нашу думку, по-перше, є спрощенням діагностики, з якої випадає цілісне, системне вивчення причин і структури порушень розвитку дитини, з'ясування ієрархічних взаємозв'язків між різними структурними елементами, їхньої первинності чи вторинності. По-друге, комплексна психолого-педагогічна оцінка стає непридатною для спеціального навчання, оскільки комплектування груп і класів досі відбувається відповідно до встановленого діагнозу, який у Висновку відсутній.

Справедливо сказати, що і звернення в процесі діагностики дитини з ООП виключно до медичної (нозологічної) діагностики не розкриває психологічних особливостей дітей і не може слугувати основою для побудови освітнього процесу.

Отже, здобуття освіти дітьми з ООП у різних умовах організації освітнього процесу (спеціальній і інклюзивній) будується на різних підходах до діагностики розвитку дітей, що є некоректним, а з діагностики, принаймні з Висновку ІРЦ, виключається професійна клініко-педагогічна діагностика.

Усе це унеможливорює взаємодію двох форм навчання та робить беззастережно провідною інклюзивну, незалежно від індивідуальних особливостей розвитку і освітніх потреб дітей з ООП, які мають суттєві відмінності.

Завданням діагностики є, насамперед, виявлення первинного порушення і встановлення ієрархічного зв'язку між ним і вторинними порушеннями, що має суттєве значення для оцінки освітніх труднощів дитини та побудови педагогічної роботи з нею. Ресурсні можливості спеціальної освіти для розвитку інклюзивної, на нашу думку, полягають насамперед, у застосуванні перевірених практикою вітчизняних теоретико-методологічних підходів до

діагностики, які розкривають зв'язок між труднощами дітей і їх причинами.

Отже, реалізація ідеї інклюзії як провідної для системи освіти осіб з ООП ніякою мірою не повинна означати згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. На нашу думку, для забезпечення рівноцінного функціонування спеціальної та інклюзивної освіти державна політика має базуватися на:

- універсалізації підходів до здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з ООП на основі психологічного, педагогічного і медичного підходу;
- оптимізації процесу інтегрування учнів з ООП у загальноосвітній простір та врахуванні вітчизняних науково-методичних підходів до навчання і розвитку осіб цієї категорії;
- удосконаленні та узгодженні нормативно-правової бази з питань організації інклюзивного навчання та навчання у спеціальних закладах освіти;
- розроблення чітких механізмів взаємодії ІРЦ і закладів охорони здоров'я, алгоритмів перенаправлень;
- можливості зміни форми навчання дитини з ООП відповідно до змін в освітніх потребах дитини, залежно від особливостей порушень її розвитку і можливостей задовольнити ці освітні потреби у пропонованих ІРЦ умовах.

Список літературних джерел

1. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки : розпорядження Кабінет міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 18.09.2024 року).

2. Теоретико-методологічні засади оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній спеціальній психології : колективна монографія / авт. кол. : Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменчук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук; за ред. А.Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2023. 105 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737890>

Ярмола Наталія,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
заступник директора з наукової роботи
ІСПП ім. М. Ярмаченка НАПН України
orcid.org/0000-0001-9374-5543

СУЧАСНІ ОСВІТНІ РЕФОРМИ В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

Сучасні освітні реформи, які відбуваються в Україні, спрямовані на активізацію процесу інтеграції осіб з особливими освітніми потребами як в заклади освіти так і в соціум загалом та охоплюють кілька ключових аспектів, які мають на меті забезпечити доступність, якість і інклюзивність освіти. Згідно з реформами, акцент робиться на інклюзивному навчанні, яке передбачає навчання дітей з ООП разом із їхніми однолітками в загальноосвітніх закладах та створенні інклюзивного безбар'єрного суспільства, що передбачає створення умов для рівноправної участі всіх громадян, незалежно від їхніх можливостей, фізичних чи ментальних особливостей.

На сьогодні, багато змін було здійснено на рівні початкових шкіл, пов'язаних із концепцією Нової української школи та запровадженням нових освітніх стандартів для початкової освіти. Зокрема, впроваджена реформа НУШ передбачає адаптацію навчальних програм та методик викладання для дітей з особливими освітніми потребами. Педагоги обов'язково проходять навчання щодо роботи з такими дітьми, що дозволяє створювати індивідуалізовані освітні траєкторії.

Проводиться робота над фізичною доступністю шкіл і університетів: облаштування пандусів, ліфтів та інших засобів, що забезпечують комфортний доступ для всіх учнів.

Також, сучасні реформи акцентують увагу на важливості залучення батьків до процесу навчання і виховання дітей з ООП. Батькам надаються ресурси та підтримка для активної участі в освіті своїх дітей.

Уряд України ухвалює стратегії та програми, спрямовані на поліпшення освіти для осіб з ООП, зокрема законодавчі ініціативи, які забезпечують права і

можливості для навчання.

Так, на сьогодні, варто відмітити, що Міністерством освіти і науки України у співпраці з представниками ВР України, Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, громадськими організаціями розроблено Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план з її реалізації на 2024-2026 роки, 7 червня 2024 року акт підтримано на засіданні КМУ.

Реалізація Плану заходів передбачає: вдосконалення системи моніторингу, підвищення якості послуг інклюзивно-ресурсних центрів, створення інклюзивного середовища у закладах освіти, їхнє ресурсне забезпечення та підвищення компетентностей педагогів.

Метою Стратегії є забезпечення доступу до якісної освіти кожній особі зі створенням умов для розвитку її потенціалу з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей.

Стратегія спрямована на запровадження єдиної системи та механізмів ефективної державної політики для здобуття якісної освіти кожною особою відповідно до її потреб.

Документ містить три основні стратегічні цілі, реалізація яких має надати кожній особі у випадку необхідності гарантовані державою якісні освітні послуги, відповідно до її індивідуальних потреб, а також забезпечити сприйняття і врахування українським суспільством різноманіття потреб всіх учасників освітнього процесу.

Окрім того, стратегією конкретизовано основні шляхи і механізми її реалізації та фінансування.

На думку спільноти, ухвалення Національної стратегії сприятиме впровадженню інклюзивного підходу та забезпеченню рівного доступу до якісного навчання в Україні відповідно до найкращих практик.

Згідно з Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні до 2030 року розроблено «Порядок утворення та умови функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти», який вже затвердили

й зареєстрували в Міністерстві юстиції України. Так, з 1 вересня 2025 року в українських школах створюватимуть нові спеціальні класи для учнів і учениць, які мають особливі освітні потреби. Їх формуватимуть з урахуванням конкретних особливостей розвитку дітей та рівня підтримки, якого вони потребують. спеціальні класи створюватимуть у школах за місцем проживання дітей з ООП. Рішення про їхнє відкриття ухвалюватимуть засновники ЗЗСО або органи місцевого самоврядування за наявності:

- дітей з однаковою категорією особливих освітніх потреб;
- матеріально-технічної бази;
- кадрового забезпечення.

Поруч з державними інноваціями, з'являються численні соціальні ініціативи, що підтримують інклюзивну освіту, включаючи благодійні фонди, громадські організації та програми, спрямовані на допомогу вчителям та школам.

Ці реформи є важливим кроком у напрямку забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей в Україні, незалежно від їхніх особливих потреб. Вони сприяють створенню більш толерантного і інклюзивного суспільства.

Література

1. Лист МОН від 05.06.2024 № 1/9979-24 «Про підготовку закладів освіти до нового навчального року та проходження осінньо-зимового періоду 2024/2025 року».
2. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та операційний план з її реалізації на 2024–2026 роки (розпорядження КМУ від 7 червня 2024 р. № 527-р).