

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ КОНТЕКСТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Збірник тез доповідей учасників
IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Луцьк, 16-19 травня 2024 року)*

Луцьк – 2024

УДК 37.043.2-056.2/.3(08)

С 89

*Рекомендовано до друку Вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 7 від 31.05.2024 р.)*

За загальною редакцією проф. Кузави І.Б.

Редакційна колегія:

- | | |
|--------------------------|--|
| Кузава І. Б. | – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри спеціальної та інклюзивної освіти (<i>відповідальний редактор</i>); |
| Сидорук І. І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| Брушневська І. М. | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| Гац Г. О. | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| Карабанова Н. С. | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| Мацюк З. С. | – кандидат філологічних наук, доцент |
| Сергеєва В. Ф. | – кандидат педагогічних наук, доцент; |
| Стасюк Л. П. | – кандидат педагогічних наук, доцент |

Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти. *Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (16-19 травня 2024 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, З. С. Мацюк, В.Ф. Сергеєва, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк, Луцьк, 2024. 326 с.*

У збірнику представлено матеріали виступів учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти».

Матеріали подано в авторській редакції. Відповідальність за точність поданих фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори та їх наукові керівники.

© Волинський національний університет імені Лесі Українки

© Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи

© Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	10
Базюк А. П.....	15
ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	15
Білецька Я. В.	17
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ.....	17
Брушневська І. М.....	22
ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	22
Васильчук Ю. П.	25
РОЗВИТОК РУХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ НУДЛ ПАЛИЦЬ	25
Власюк Г. А.....	30
ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПРОВЕДЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	30
Гац Г. О., Дем'янюк С. С.....	33
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	33
Гац Г. О., Лаговська І. Є.	38
ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	38
Гац Г. О., Ліпич О. В.....	43
ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ	43
Гац Г. О., Невмержицька Т. В.	48
АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ.....	48
Гац Г. О., П'явка А. Ю.	52
ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	52
Гац Г. О., Яловицька І. П.....	55
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	55

Гут О. Л.	59
СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	59
Дячук Л. В.	61
ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ БЕРЕЖЛИВОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	61
Жук А. А.	65
ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР	65
Журавльова М. Д.	68
ДІАГНОСТИКА ПОТЕНЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ПРОЯВІВ КРЕАТИВНОСТІ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ	68
Капітула М. С.	73
ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	73
Капітула М. С., Волочай М. Р.	75
РОЛЬ БАТЬКІВ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ООП	75
Капітула М. С., Гайчук А. М.	78
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	78
Капітула М. С., Ліштван В. В.	82
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	82
Капітула М. С., Олійник К. О.	86
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	86
Капітула М. С., Повх М. Ю.	89
ПРОБЛЕМА МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	89
Капітула М. С., Федінчик Ю.В.	92
ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	92
Капітула М. С., Чернюк А. С.	96
ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	96
Карабанова Н. С.	99
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ШКОЛИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ	99

Карпук І. М.	103
БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	103
Киркевич Т. О.	106
ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	106
Коваленко В. Є., Дунелич М.	108
ПСОЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	108
Коваленко В. Є., Сінопальнікова Н. М.	112
РІВНІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ З МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	112
Королук І. А.	116
ТЕАТР ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	116
Костючик Т. В.	119
ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	119
Кропивницька У. В.	123
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ООП	123
Крупко С. С.	128
КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА І ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	128
Кузава І. Б.	132
РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	132
Кузава І. Б., Бесарабчук Н. С.	136
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	136
Кузава І. Б., Дядюк Ю. С.	141
ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ І-ГО СТУПЕНЯ.....	141
Кузава І. Б., Міхнова Д. В.	145
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ	145
Кузава І. Б., Осмолович О. С.	150
КОРЕКЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	150

Кузава І. Б., Цимбалюк В. В.....	153
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ: АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ	153
Лахтюк А. Ф.....	157
РОЛЬ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	157
Лис Р. Р.	161
МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	161
Лозицька І. М.....	165
РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР.....	165
Луканьова Л. О.....	169
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП В УМОВАХ ВІЙНИ (ПРАКТИЧНИЙ КЕЙС)	169
Максимчук М. В.....	172
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР	172
Марковець О.О.....	176
ІНТЕГРАЦІЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	176
Марченко І. С.	179
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	179
Мацюк З. С.....	183
РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ГРИ	183
Мацюк З. С., Захарчук А. Б.....	187
РОЛЬ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА З СІМЕЙНИМ ОТОЧЕННЯМ ДИТИНИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	187
Мацюк З. С., Климчук О. В.....	191
РОЛЬ ГРИ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	191
Мацюк З. С., Корнієць В. О.....	195
АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	195
Миронова С. П.....	198
МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО НАДАННЯ ОСВІТНІХ ТА КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	198
М'якота М. Я.	201
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	201

Полухтович Т. Г.	204
ЯК ЗРОБИТИ ІНКЛЮЗИЮ ПРИВАБЛИВОЮ?	204
Павлова Л.Т.	208
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	208
Рібцун Ю. В.	212
ЗДОБУВАЧІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНОЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ СФЕР.....	212
Свіргун О. М.	216
ДОСВІД ПІДГОТОВКИ АСИСТЕНТІВ УЧИТЕЛІВ У США, КАНАДІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	216
Сергєєва В.Ф.	220
ПИТАННЯ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	220
Сергєєва В. Ф., Броїло В. А.	226
ВПЛИВ ІГРОВОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ПСИХОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ	226
Сергєєва В. Ф., Кузнецова Д. Л.	231
ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ	231
Сергєєва В. Ф., Мазнюк К. М.	234
УКРАЇНСЬКА НАРОДНА КАЗКА В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ...	234
Сергєєва В.Ф., Павлишина Н.Б.	238
КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	238
Сергєєва В. Ф., П'явка Д. С.	241
ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 7–8 РОКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ	241
Сергєєва В. Ф., Рудчик А. Р.	244
ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЦНОСТІ ЗНАТЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	244
Сергєєва В.Ф., Фарина Т.А.	247
ГРА У РОЗВИТКУ УМІНЬ І НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	247
Сидорук І. І.	251
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА	251

Сидорук І. І., Вовчок Ю. М.	254
ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....	254
Сидорук І. І., Лях Н. Р.	259
ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	259
Слив'юк І. І.	261
НАРОДОЗНАВЧІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	261
Сіліч С. М.	265
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ООП НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	265
Суслик Б. С.	270
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	270
Стасюк Л. П.	273
ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	273
Стасюк Л. П., Бігун С. В.	276
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	276
Стасюк Л.П., Галенда Л. І.	279
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	279
Стасюк Л.П., Тарасюк А. В.	282
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	282
Терещук В. О.	287
ПОЗИТИВНЕ СІМЕЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	287
Трачук А. В.	290
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ОНТОГЕНЕЗІ.....	290
Тумік С. В.	293
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РАНЬОЇ КОМПЛЕКСНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇЇ СІМ'І	293
Фаловська І. Д.	297
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ) У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	297
Фенюк С.А.	300
РОЛЬ КІНЕЗОЛОГІЇ У КОГНІТИВНОМУ ТА МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП.....	300

Шевчук Н. В.	303
СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	303
Шевчук О. П.	306
ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	306
Юрчик О. Ю.	309
КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	309
Яворська О. П.	313
ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ	313
Якуба Л. С.	317
ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПІДХОДІ DIR - FLOORTIME.....	317
Ярошинська В. М.	322
АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	322

ПЕРЕДМОВА

16-19 травня 2024 р. в межах Фестивалю науки у Волинському національному університеті імені Лесі Українки на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти відбулася ІV Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти».

Співорганізатори заходу – Волинський осередок Української асоціації корекційних педагогів (УАКП) та кафедра спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мета конференції – опрацювання й осмислення актуальних проблем у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, консолідація наукового й прикладного потенціалу щодо визначення шляхів їх розв'язання; окреслення перспектив подальших наукових пошуків із огляду на нові виклики сьогодення; сприяння активізації наукового доробку здобувачів вищої освіти.

У роботі конференції взяли участь понад 80 осіб: науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, педагогічні й інші працівники у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, представники громадських організацій та органів влади, аспіранти, здобувачі вищої освіти о/с бакалавра та магістра, а також усі, хто не стоїть осторонь проблем освіти й соціалізації осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

Серед запрошених гостей – науковці та практики: доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Світлана Миронова; доктор педагогічних наук, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Олена Чеботарьова; кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України Юлія Рібцун; співзасновниця та виконавчий директор благодійної організації «Благодійний фонд “Доля в обіймах”», учитель-дефектолог і вчитель-логопед у Стрийському

ліцеї імені Івана Франка, волонтерка, голова спільноти для дітей із інвалідністю та їхніх батьків при парафії св. Володимира і Ольги у м. Стрий Ірина Собків.

Перед початком роботи конференції її учасників і гостей вітали проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, доктор економічних наук, професор Людмила Єлісеєва і декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, кандидат педагогічних наук, доцент Володимир Антонюк. Модератори заходу – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти факультету педагогічної освіти та соціальної роботи ВНУ імені Лесі Українки, професор, голова ВО ГО «Українська асоціація корекційних педагогів» Ірина Кузава та доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Вікторія Коваленко.

Спікери конференції висвітлювали у своїх доповідях низку важливих теоретичних і прикладних питань у межах таких тематичних напрямів: сучасні підходи до змістовно-цільового, методичного, технологічного забезпечення освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку в світовій і вітчизняній дефектологічній науці; новітні корекційно-розвиткові стратегії та моделі конструювання процесів навчання, виховання, соціалізації осіб (дітей, молоді, дорослих) із особливими освітніми потребами відповідно до нозологічної диференціації та рівня, виду й форми освіти; актуалізація питань здоров'язбережувальних, реабілітаційних і відновлюваних технологій у роботі з дітьми та дорослими з особливими потребами в умовах викликів воєнного часу; питання професійної готовності й синергії у роботі різнопрофільних фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Під час заходу також відбулося нагородження почесними грамотами здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинського національного університету імені Лесі Українки за виявлений інтерес до дослідницької роботи, активну наукову діяльність, популяризацію досягнень науки, творче застосування набутих знань, умінь і

навичок, поширення позитивного досвіду оволодіння інноваційними технологіями під час Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт із галузей знань і спеціальностей у 2023/2024 навчальному році: Анни Гаврилюк, Юлії Івашків, Анастасії Лахтюк, Наталії Лях, Сніжани Сіліч.

Творчо й емоційно наповненим видався практичний блок конференції, який був представлений науково-методичним семінаром «Психолого-педагогічний супровід осіб із особливими освітніми потребами у закладах спеціальної та інклюзивної освіти». Його мета – обговорення актуальних питань організації психолого-педагогічного супроводу осіб із особливими освітніми потребами у закладах спеціальної та інклюзивної освіти України; підвищення професійної компетентності різнопрофільних фахівців, які забезпечують освітньо-корекційний процес у закладах спеціальної та інклюзивної освіти; ознайомлення з практичним досвідом фахівців Комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти № 28 компенсуючого типу (спеціальний) Луцької міської ради», Крупівського НРЦ (відокремлене дошкільне відділення «Сонечко») та Комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 9 комбінованого типу Луцької міської ради»; презентація здобувачами вищої освіти о/с «Бакалавр», «Магістр» спеціальності 016 Спеціальна освіта власних науково-дослідних проєктів із проблем спеціальної та інклюзивної освіти.

У форматі науково-методичного семінару було висвітлено такі питання: євроінтеграційний контекст: сучасний стан і досвід організації спеціальної та інклюзивної освіти; традиційні й інноваційні педагогічні (навчальні, виховні, розвиткові, корекційно-реабілітаційні, лікувально-профілактичні) технології у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами у закладах спеціальної та інклюзивної освіти в умовах воєнного стану; реалізація інноваційних технологій в освітній процес спеціального закладу дошкільної освіти.

Семінар відбувся на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки та Комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти № 28 компенсуючого типу (спеціальний) Луцької міської ради». Упродовж заходу

було презентовано наукові доповіді його учасників та творчо-практичний доробок і педагогів-практиків, і здобувачів освіти (практичне заняття, методична розробка, майстер-клас; досвід волонтерської діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта) з подальшим обговоренням у спільних дискусіях.

Зокрема, 16 травня учасники семінару мали змогу розглянути такі концептуальні й організаційні питання у формі коротких доповідей від фахівців відокремленого дошкільного відділення «Сонечко» Крупівського НРЦ й обговорити їх у коротких дискусіях: «Шляхи вдосконалення мовлення у дітей дошкільного віку з важкими системними порушеннями мовлення» (спікер – Алла Босюк, вчитель-логопед), «Використання народної педагогіки в роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми проблемами» (спікер – Світлана Приймак, вихователь-методист), «Розвиток фонематичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення засобами логопедичних ігор і вправ» (спікер – Олена Мартинюк, вчитель-логопед), «Арттерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами» (спікер – Ольга Михайленко, практичний психолог) та ін.

Цікавим і практично насиченим було продовження семінару 17 травня (на базі Комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти № 28 компенсуючого типу (спеціальний) Луцької міської ради») на тему «Впровадження інноваційних технологій в освітній процес спеціального закладу дошкільної освіти». Учасники заходу мали змогу прослухати доповідь директора ЗДО Оксани Марковець «Сучасні інноваційні технології розвитку дітей дошкільного віку з ООП в умовах сьогодення» та взяти участь у заходах практичного блоку під назвою «Логоритмічний ігрограй» (вчитель-логопед Оксана Савула, вихователь Ірина Корніцька, керівник музичний Ірина Трететевич). Далі робота учасників семінару продовжилася на базі різних локацій: «Інноваційні методи та прийоми в системі роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення» (вчителі-логопеди Наталія Пшигалінська та Неля Губська), «Використання інноваційних технологій для

самовдосконалення практичних навичок вихователя у роботі з дітьми з ООП» (вихователі Людмила Башук, Людмила Цюрняк, Оксана Нейлі), «Практики майндфулнес для розвитку усвідомленості та уважності у дітей з ООП» (практичний психолог Тетяна Борбюк).

18 травня відбувся практично-методичний блок (практичні заняття, майстер-клас, презентації методичних розробок). Кожен із учасників міг виступити з власною доповіддю, практичною розробкою або взяти участь в обговоренні теоретичних і прикладних презентацій як науковців та студентів, так і педагогів-практиків.

Атмосфера заходу сприяла щирому, відвертому, незаангажованому спілкуванню, творчій і плідній співпраці.

До нових зустрічей! Тримаймо освітній фронт разом!

Ірина КУЗАВА, Ірина СИДОРУК

Базюк А. П.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр».
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор-завідувач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Кузава І.Б.**

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Сьогодні процес впровадження інклюзивного навчання в систему освіти має велике значення у світі загалом та в Україні зокрема. Це пов'язано з тим, що всі діти з особливими освітніми потребами (ООП), незалежно від стану здоров'я, фізичних чи інтелектуальних порушень мають право на освіту, якість якої не повинна відрізнятися від освіти нормотипових дітей.

Відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Україна посилює увагу до проблем дітей з порушеннями психофізичного розвитку і тому вживає цілеспрямованих заходів щодо створення оптимальних умов для їх інтеграції та соціалізації. Тому важливо готувати майбутніх учителів-дефектологів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Учитель своєю особистістю та діяльністю завжди впливав на хід історичного процесу, долю суспільства. Він бере активну участь у формуванні світогляду, а отже, повинен відчувати велику відповідальність перед минулими, сучасними та наступними поколіннями людства.

Науковець С. Максимюк трактує інклюзивну компетентність як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивної освіти [3]. Т. П'ятакова визначає інклюзивну компетентність як базову характеристику, що впливає на здатність педагогів (вчителів та асистентів) вирішувати професійні завдання з урахуванням інклюзивного підходу до освітньої діяльності. У якості компонентів інклюзивної компетентності авторка виділила: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний[4].

Мотиваційний компонент інклюзивної компетентності визначає спрямованість, мотиваційну систему, потреби та цінності особистості педагога і є детермінантою професійної компетентності та чинником її успішного формування.

Когнітивний компонент інклюзивної компетентності майбутніх учителів-дефектологів визначає цілісність їхнього мислення щодо соціально-педагогічної діяльності, активізує пізнавальну діяльність особистості та сприяє розвитку і збагаченню пізнавального досвіду.

Практична (операційна) складова інклюзивної компетентності – це здатність виконувати певні професійні завдання соціально-педагогічної діяльності, застосовувати методи та досвід, що успішно сприяють процесу інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум закладів загальної освіти, розв'язувати соціально-педагогічні ситуації, використовувати методи для самостійного здійснення дослідницької діяльності.

Рефлексивний компонент інклюзивної компетентності проявляється у здатності розуміти основи власної діяльності, а також у процесі оцінювання та переосмислення своїх здібностей та особистих досягнень.

Зазначимо, що інклюзивна компетентність є важливою складовою професійної кваліфікації. Вона включає знання та вміння, необхідні для різних категорій учасників інклюзивного процесу і виражається як здатність виконувати професійні функції з урахуванням специфічних потреб осіб з інвалідністю, забезпечуючи їх включення в освітнє середовище та створюючи умови для їх розвитку та особистісного зростання.

Готовність майбутніх педагогів-дефектологів до соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання визначається стандартами професійної готовності.

На основі аналізу наукових джерел до критеріїв готовності вчителя-дефектолога до інклюзивної діяльності можна віднести: усвідомлення участі в освітній діяльності, впевненість, що це принесе позитивні результати та зміни; проявляти важливі якості, які потрібні для здійснення педагогічної діяльності в

умовах інклюзивної освіти; професійно володіти навчальним матеріалом; бути готовим до вирішення проблемних ситуацій.

Таким чином, ідея інклюзії в закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить від кваліфікованих фахівців цього напрямку. У зв'язку з питанням оновлення системи освіти виникає потреба в новому поколінні педагогів, які зможуть працювати в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. 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.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 326 с
3. Максимюк С. П. Педагогіка : [навч. посіб.] / С. П. Максимюк. К. : Кондор, 2005. 667 с.
4. П'ятакова Т.С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід, 2012.

*Білецька Я. В.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.***

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Відомо, що мова є найважливішою психічною функцією людини. Мова – це універсальний засіб спілкування, мислення та організації дій людини. В даний час кількість дітей з порушеннями мови зростає, та вивчення особливостей комунікації дітей даної категорії стає необхідністю. Дітям з ЗНМ дуже непросто розвинути когнітивні та психічні процеси, контролювати свою поведінку та мовлення, встановлювати комунікацію та адаптуватися до соціуму. Внаслідок цього діти з порушеннями мови відчують величезні складнощі у розвитку своїх мовних можливостей.

Людина є істотою соціальною і з перших моментів свого життя у неї виникає потреба у спілкуванні з іншими людьми. З цього випливає, що потенційна безперервність спілкування є необхідною умовою життєдіяльності людей.

Спілкування це складна та багатогранна діяльність, яка вимагає особливих знань та вмінь. Людина опановує їх у процесі засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями.

Запорукою успішної адаптації людини у будь-якому соціальному середовищі виступає високий рівень комунікативних навичок, тому практика їх формування з раннього дитинства є дуже значущим процесом [4, с. 29].

Сучасна педагогічна практика спирається на дослідження психолого-педагогічного характеру, що теоретично обґрунтовують значення та сутність формування комунікативних умінь у розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ [3, с. 54].

Недосконалість комунікативних умінь, мовна інактивність не забезпечують процес вільного спілкування та, у свою чергу, не сприяють розвитку мовної та пізнавальної діяльності дітей, перешкоджають оволодінню знаннями.

Формування комунікації в дитини з мовними порушеннями вважається одним із основних аспектів їх адаптації в навколишньому світі, оскільки відбивається на становленні її особистості. Мовленнєва поведінка, мовленнєва дія дитини з недорозвиненням мови істотно відрізняється від того, що спостерігається при нормальному розвитку. Недоліки мовного розвитку гальмують формування пізнавальної функції мови, тому що при цьому мова дитини з мовленнєвою патологією не стає повноцінним засобом її мислення.

Незважаючи на значний інтерес та численні дослідження з вивчення дітей із загальним недорозвиненням мови у різних аспектах: клінічному, психолінгвістичному, психолого-педагогічному функцій, проблема подолання загального недорозвинення мови вивчена недостатньо [2, с. 221].

Доведено, що в дітей із мовленнєвим недорозвиненням стійкі лексико-граматичні та фонетико-фонематичні порушення помітно обмежують можливості спонтанного формування мовних умінь та навичок, що забезпечують процес говоріння та прийому мови. Характерною є недосконалість структурно-семантичної організації контекстної мови. Діти мають труднощі при програмуванні висловлювання, синтезуванні окремих елементів у структурне ціле, відборі мовного матеріалу для тієї чи іншої мети.

Разом з тим, у проблемі подолання загального недорозвинення мови у дітей дошкільного віку в аспекті комунікативних особливостей дотепер залишається ще багато невирішених теоретичних та практичних питань. Недостатньо досліджень, що показують залежність характеру спілкування від ступеня сформованості мовних засобів, не розглядаються питання взаємозв'язку активності поведінки та процесу спілкування дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови, не створено систему спеціальних занять, орієнтовану на формування у них комунікативних умінь.

Це підкреслює актуальність та значущість дослідження та свідчить про необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови. В даний час загальне недорозвинення мови – це найпоширеніший і найважчий мовний дефект у дітей дошкільного віку.

При всьому різноманітті наукових праць, наявності значного інтересу дослідників до питань загального недорозвинення мови, важко сказати, що ми маємо достатню кількість даних щодо аналізу специфіки комунікативної сфери дітей із загальним недорозвиненням мови. З огляду на мовні порушення всю увагу і педагогічні зусилля переважно спрямовані на подолання труднощів навчити дитини правильно говорити і висловлювати свої думки, як у спілкуванні з дорослим, і у колі однолітків.

Процес формування і вдосконалення комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, з одного боку, звичайний факт, який обов'язково протікає в житті кожної людини на певному етапі. З іншого боку,

це дуже складний процес, що залежить від численних факторів, починаючи з особистого онтогенезу розвитку дитини і закінчуючи зовнішніми факторами, що впливають на неї. І зовсім інша справа формування комунікативних умінь та навичок у дітей, які мають деякі відхилення у розвитку мови [1, с. 83].

Порушення мови у дітей стали серйозною проблемою у суспільстві. Розвиток та соціалізація дітей з мовними порушеннями утруднені низкою причин, серед яких когнітивні порушення, своєрідність особистісного розвитку та емоційної сфери, проблеми сенсомоторного та мовного плану. Важливою умовою успішної соціалізації дітей із мовними порушеннями є людське спілкування.

Ефективність формування комунікативних умінь в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови може забезпечуватися за умови використання у процесі корекційного впливу комплексів спеціальних вправ, вкладених у становлення різних форм спілкування, розвиток мовних і немовних засобів спілкування, його активності та емоційно-вольової сфери.

Мовні порушення ускладнюють орієнтацію дітей у світі однолітків, дорослих та навколишньої дійсності. Це призводить до недорозвинення комунікативних умінь, що відбивається на поведінці дитини, її активності у процесі різних видів діяльності. Актуальною проблемою в сучасній логопедії є значення сучасних освітніх технологій у корекції комунікативної компетентності в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Взаємозв'язок комунікативних та мовних умінь допомагає розвитку спілкування, осмисленню явищ мови та мовлення, засвоєння соціального досвіду, розвитку творчих здібностей. Ці вміння спрямовані на формування комунікативної компетентності дитини дошкільного віку із ЗНМ.

Таким чином, аналіз специфіки комунікативних якостей особистості та комунікативних дій дошкільнят із ЗНМ показав таке.

Комунікативні дії у дітей із ЗНМ покращуються з віком, вони стають більш орієнтованими на співпрацю та спільне виконання завдання з однолітками [5, с. 218].

Дошкільнята з мовними порушеннями не завжди здатні зрозуміти почуття однолітка, співпереживати партнеру, адекватно вербально висловити свої почуття, у зв'язку з чим рідше виявляють доброзичливість, емпатію до співрозмовника. Діти цієї категорії виявляють ворожість та невміння конструктивно відстоювати свою позицію, неготовність співпрацювати та домовлятися.

Певну роль розвитку комунікативних якостей особистості в дітей із мовними порушеннями грає сформованість контролю за спільними діями, а дошкільників з типовим розвитком – чутливість до зміни станів і переживань партнера зі спілкування і взаємодії, що слід враховувати педагогам і психологам під час роботи з дошкільнятами.

Список використаних джерел

1. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2020. 124 с
2. Носовець Н. М., Пашко Т. О. Зміст і структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя технологій. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 8. С. 221–227.
3. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.
4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 304 с.
5. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти : моногр. / [Нічуговська Л. І., Ніколенко Л. М. та ін.]; уклад. : Криворотько А. О. Дніпро : Видавець Біла К. О., 2022. 484 с.

*Брушневська І. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У сучасному світі системи дистанційної освіти активно розвиваються в різних сферах навчання. Дистанційне навчання стало необхідним заходом як на початку карантину (з березня 2020 року), так і в умовах воєнного стану. Це набір методик, які дозволяють передавати інформацію в інтерактивному режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Дистанційне навчання є новим освітнім досвідом, який з'явився в Україні через пандемію COVID-19, але вже закріпився в сучасному освітньому середовищі. Його суть полягає у взаємодії учасників освітнього процесу на відстані. Такі взаємодії включають всі традиційні компоненти навчання (цілі, завдання, зміст, методи, методики, формати та інструменти) і можуть бути реалізовані за допомогою Інтернет-технологій або інших засобів, включаючи інтерактивні. Крім того, інформаційні технології є важливим інструментом дистанційної освіти.

Проаналізуємо інструментарій дистанційного навчання, запропонований у методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України «Заклади дистанційної освіти» [3].

Відповідно до методичних рекомендацій основними формами онлайн-спілкування є відеоконференцзв'язок, чат, опитування, соціальні мережі.

У такій формі взаємодії закладів спеціальної освіти та сімей дітей із особливими освітніми потребами (ООП) є переваги та недоліки.

Наприклад, відеоконференцзв'язок дозволяє учасникам навчального процесу спілкуватися максимально наближено до реальності, але висуває певні

вимоги щодо одночасного використання всіма учасниками навчального процесу.

Спілкування через електронну пошту та соціальні мережі дозволяє учасникам асинхронно взаємодіяти відповідно до їхніх індивідуальних можливостей [1].

Загальні веб-ресурси для такої взаємодії включають платформу Moodle (<https://moodle.org/>), платформу Google Classroom (<https://classroom.google.com/>), Zoom (zoom.us/download), Classtime (<https://www.classtime.com/uk/>), LearningApps.org ([LearningApps.org](https://www.learningapps.org/)), ClassDojo (<https://www.classdojo.com/uk-ua/signup/>) та інші.

Ці ресурси дозволяють організувати як синхронну, так і асинхронну взаємодію, а також двосторонню комунікацію між ЗДО та родинами дітей із ООП [1].

Набір інструментів дистанційного навчання включає широкий асортимент відеоресурсів, інтернет-форум для видимості і співпраці з батьками, тести та інструменти для миттєвого опитування, аналізу відповідей.

Умови дистанційної освіти відкривають широкі можливості для співпраці з родинами дітей із особливими освітніми потребами. Така співпраця може здійснюватися у різних формах, зокрема:

- Практикум-семінар, який допомагає батькам набути практичних навичок у вихованні дітей;
- Онлайн-батьківські збори, які дозволяють батькам обговорювати питання та отримувати необхідну інформацію від педагогів;
- Групи батьківського спілкування, де батьки можуть обмінюватися досвідом та підтримувати один одного;
- Фотовиставка робіт дітей, яка дозволяє батькам та педагогам поділитися досягненнями та прогресом дітей;
- Онлайн-навчання, яке забезпечує можливість навчання дітей із особливими потребами віддалено;

- Телефони довіри та консультування, які надають батькам можливість отримати необхідну підтримку та поради;

- Особиста телефонна консультація, яка дозволяє батькам отримати індивідуальну допомогу та консультацію.

У контексті взаємодії освітніх закладів із сім'ями дітей із особливими потребами рекомендується впроваджувати активні форми роботи в умовах дистанційної освіти. Це можуть бути тематичні онлайн тренінги, майстер-класи з використання інноваційних методів організації освітнього процесу, розробка проєктів, використання кейс-методу, комерційні ігри та інші активні методи. У такому вигляді взаємодія дітей із ООП та їхніх батьків має різноманітні форми: колективна, колективна творча, мікрогрупова, ігрова діяльність-діалог. Без діалогу неможлива взаємодія, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує згоди і вміння вступати в діалог. У процесі спільної роботи батьки отримують емоційну підтримку, професійні консультації, здобувають знання і навички щодо організації розвивально-корекційної роботи з дитиною із особливими освітніми потребами вдома.

На даному етапі особливої ваги набуває новий спосіб взаємодії з батьками, який передбачає реалізацію таких форм взаємодії в умовах дистанційної освіти:

- Організація сімейних клубів, інтерактивних ігор, тематичних акцій, дискусій тощо;

- Проведення тренінгів, майстер-класів та ділових ігор для батьків;

- Спілкування через електронні пристрої;

- Використання методики «зворотного зв'язку» у співпраці з батьками (отримання від них зворотного зв'язку щодо дій, подій або взаємодії, що дозволяє налагодити ефективну співпрацю між дошкільними закладами та родинками, де виховуються діти із особливими освітніми потребами) [5].

Для ефективної взаємодії між ЗДО та родинками, які виховують дітей із ООП, необхідно мати спільні цілі і прагнення. Учасники взаємодії повинні бути добровільними і зацікавленими партнерами, рівноправними учасниками

освітнього процесу і відповідальними за результати. Тільки виконуючи ці вимоги, партнерська взаємодія буде ефективною.

Список використаних джерел

1. Ільченко В. І., Пікуль К. В., Сизова Л. М., Дуднікова А. М., Жаріна К. М., Жарін В. М. Переваги й недоліки дистанційного навчання. 2021. URL: [http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream /Ilchenko_Perevagi.pdf](http://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/Ilchenko_Perevagi.pdf) (Дата звернення: 11.03.2024 р.).
2. Опанасюк Ю. Дистанційне навчання як наслідок еволюції традиційної системи освіти. *Вища освіта України*. 2016. № 1. С. 49–53.
3. Рекомендації МОН щодо організації дистанційного навчання в школі URL: https://rada.info/upload/users_files/41919831/0441a7612bd527d97e.pdf (Дата звернення: 11.03.2024 р.).
4. Пюра О. С. Прикладні аспекти соціально-педагогічної роботи з батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*, 2017. Вип. 2. С. 532-536.
5. Удич З. І. Проблема комплексного супроводу сім'ї дитини із особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*, 2021. С. 174-178.

Васильчук Ю. П.,

*інструктор з фізкультури КЗ «Луцький заклад дошкільної освіти
(ясла-садок) №5 комбінованого типу Луцької міської ради»*

РОЗВИТОК РУХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ НУДЛ ПАЛИЦЬ

Застосування і використання нудл палиці, як спортивного предмета для основних вправ та рухової діяльності на заняттях, дає інструктору з фізкультури доволі великі можливості продемонструвати дітям з особливими освітніми потребами різноманіття способів її застосування. Унікальність, своєрідність, особливість та винятковість вправ з нудл палицями полягає в тому, що розвиваючи силу рук, ніг, пресу – відшліфовується не тільки координація, спритність, але й формується просторове відчуття і рівновага, зокрема, зміцнення стоп. Завданнями у роботі з дітьми з ООП є:

- застосовування нудл палиць в різноманітних видах рухової діяльності (стрибках, лазінні, рівновазі, бігу тощо);

- розробка комплексів вправ для ранкової гімнастики та занять з фізкультури;
- розробка парних та групових вправ, рухливих ігор з нудл палицями;
- опанування різноманітних способів побудови власних рухів;
- сприяння реалізації потенційних природніх задатків дитини (спритності, швидкості, витривалості, сили).

Нудл (noodle) палиці - це спеціальний інвентар для занять в басейні або з фізкультури. Вона може мати різну довжину (від 1 до 1.5 метрів) і виготовлена з поліпропілену. Саме заняття з фізичної культури дає доволі великі можливості продемонструвати дітям з ООП різноманіття способів використання [1, с. 35].

Нудл палиці можна застосовувати в різноманітних видах рухової діяльності (стрибках, лазінні, рівновазі, бігу тощо). Завдяки їм досягається проробляння практично всіх груп м'язів тіла та збільшується рухливість плечей. Беручи нудл палиці в руки діти досягають чіткості рухів при виконанні вправ і, звісно, вони покращують циркуляцію крові. Завдяки палицям можна цікаво і легко урізноманітнити класичні заняття.

Заняття із нудл палицями включає в себе ті вправи, які безпосередньо розвивають фізичні якості, рухові вміння і навички, фантазію і позитивно впливають практично на всі групи м'язів. Проведення таких занять збагачує дитячий інтерес, дозволяє застосовувати ці вправи в самостійній руховій діяльності [2, с. 98].

Своєрідність вправ з нудл палицею полягає в тому, що фіксуються не лише початкові і кінцеві положення рук, ніг, тулуба, але і сам шлях руху палиці. Це забезпечує точність виконаних рухів з різною амплітудою, посилює безпосередню дію на різні групи м'язів, водночас дозволяє розвивати і вдосконалювати координацію рухів. Спеціально підібрані і регулярно виконувані вправи з нудл палицею сприяють розвитку гнучкості, а фіксація окремих положень тіла (так зване статичне навантаження) – розвивають силу.

Варто виокремити наступне: вправ з нудл палицею може бути доволі багато, то ж інструктор має розробляти саме ті, які підходять для дітей дошкільного віку із ООП.

Вправи, що розвивають силу. Вправи на розвиток сили проводяться в основному в парах. Це дає змогу слідкувати за правильним вихідним положенням; виконувати вправи точно, із заданою амплітудою; гармонійно розвивати всі групи м'язів. Перед вправами на розвиток сили необхідно провести розминку, розігріти організм, розробити суглоби, підготувати всю систему організму до роботи.

Вправи на координацію рівноваги. Збереження і підтримка рівноваги – постійні, необхідні компоненти будь-якої вправи. Затримка або недостатність її розвитку негативно впливають на точність, ритм, темп руху. Дітям необхідно надати можливість послідовно розвивати координаційні можливості: правильність (адекватність і точність); швидкість (своєчасна швидкість); раціональність (доцільність і економічність); винахідливість (стабільність та ініціативність).

Вправи, направлені на розвиток спритності. Спритність – здатність людини оперативно, швидко, доцільно, раціонально засвоювати рухові дії, успішно вирішувати рухові задачі в змінюваних умовах. Спритність – складна рухова якість, тому педагогу необхідно вибирати вправи, які розвивають цю рухову якість, в склад якої входить ще одна складна координаційна якість – рівновага.

Вправи на формування постави. Добре відомо, що самопочуття відображається на настрої людини і, як результат, на його поставі. Під час занять інструктору з фізкультури вкрай важливо стежити за поставою вихованців із ООП, коригувати (плечі повинні бути розвернутими, живіт втягнутий). Закріплені навички діти повинні намагатися контролювати у повсякденному житті, приділяючи особливу увагу положенню голови. Якщо м'язи тулуба, які утримують хребет в правильному положенні, слабкі, дитина

швидко втомлюється, більш того, приймає більш зручну поставу (позу), комфортну, полегшену для себе, але, на жаль, не правильну.

Основні способи хвата нудл палиці. Для успішного виконання вправ з палицею діти повинні усвідомити та зрозуміти основні хвати (стиск, затиск):

Хват зверху – палку тримають двома руками на ширині плеч, кисті (великі пальці) в середин. Хват знизу – палку тримають двома руками на ширині плеч, кисті наверх. Різний хват (різнохват)– палку тримають двома руками (кисть однієї руки в хваті зверху, інша – в хваті знизу). Вузький хват – палку тримають двома руками (кисті рук поруч) за середину. Звичайний хват – палку тримають обома прямими руками на ширині плеч. Широкий хват – палицю тримають обома прямими руками, розведеними ширше плечей

Основні рухи з нудл палицею. Палиця нагорі – на прямих руках над головою. Палиця попереду – на прямих руках на рівні грудей. Палка за головою – тримають палицю за кінці, зігнутими в ліктях руками. Палка за спиною – тримають на згинах ліктьових суглобів. Палиця до плеча – тримають палицю вертикально біля плеча. Палиця вертикально попереду – тримають палицю вертикально прямими руками.

Естафети з нудл палицями:

- біг з палицею (двома палицями) до стійки і зворотньо, передача нудл палиці вертикально;
- біг з палицею тримаючи її на прямих руках над головою;
- біг з палицею тримаючи її на згинах ліктьових суглобів до стійки і зворотньо;
- біг з палицею тримаючи її за кінці, зігнутими в ліктях руками до стійки і зворотньо;
- переступання через нудл палиці (не збиваючи їх) – на двох гімнастичних лавках розташованих паралельно;
- переповзання під нудл палицями – на двох гімнастичних лавках, або зігнутими палицями дугою.
- стрибки з палицею на двох ногах до стійки і зворотньо;

- стрибки з палицею на правій нозі до стійки і зворотньо;
- стрибки з палицею на лівій нозі до стійки і зворотньо;
- біг з палицею «змійкою» до стійки і зворотньо;
- біг приставним кроком до стійки і зворотньо.

Під час занять з нудл палицями необхідно пам'ятати про правила і засоби безпеки. Зокрема, при ходьбі палицю необхідно тримати однією рукою за кінець палиці, інший кінець палички притискають до плеча, щоб не заважати тому, хто крокує поряд. Після перешикування палицю беруть двома руками за кінці, несучи в опущених руках або ставлять вертикально на підлогу. При виконанні нахилів і присідань з палицею в руках важливо слідкувати за правильним положенням ніг дитини. Це важливо, оскільки, діти основну увагу, як правило, приділяють рухам предмета і забувають приймати правильне вихідне положення

Можна з упевненістю стверджувати, що саме завдяки нудл палиці – простому і водночас багатофункціональному і корисному предмету – значно зростає ефективність і різноманітність занять з фізкультури в цілому, а також ранкової гімнастики, розминки, фізкультхвилинок, дитячих вправ-руханок, ігор тощо. Варто зауважити, що під час використання палиць досягається однакове навантаження на ліву і праву сторону тіла (симетричність). Досить важливим є і те, що даний спортивний предмет підходить як для вправ в спортзалі, в приміщенні, так і на свіжому повітрі. Також з палицями можуть займатися, як діти, так і дорослі, котрі прагнуть допомогти дітям із ООП зміцнити здоров'я.

Список використаних джерел

1. Васильчук Ю.П. Пригоди кольорові на острові чудовім. Дошкільне виховання. 2024. №4. С. 33-35.
2. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. 2-ге видання перероблене і доповнене. 2004. С. 98-100.

*Власюк Г. А.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Сергєєва В. Ф.***

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПРОВЕДЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Розуміння проблем дітей з особливими освітніми потребами, визнання їх законних прав на освіту, бажання і готовність включити їх в дитяче співтовариство допомагають звільнити таких дітей від соціальної ізоляції, сприяють формуванню здорової взаємодії їх з іншими дітьми та розвитку позитивного, толерантного і лояльного ставлення до них з боку оточуючих.

Науковці А. Грабов та Г. Трошин серед найбільш дієвих прийомів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами називають дидактичну гру. Засновник і директор Центру ігрової терапії в університеті Північного Техасу Г. Лендрет зазначив, що «....гра є найкращим засобом формування стосунків з дитиною, яка потребує корекції, у психотерапевтичній роботі» [2, с. 58].

Існують певні вимоги до вибору дидактичних ігор для дітей з ООП, які навчаються в інклюзивних групах. Добираючи дидактичні ігри, потрібно обов'язково враховувати індивідуальні особливості та можливості таких дітей та працювати з ними індивідуально, формуючи у них відповідні уміння і навички.

Урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей з ООП та відповідну реалізацію індивідуального підходу в процесі гри – передбачає ефективне проведення дидактичних ігор. На основі аналізу спеціальної літератури нами було виявлено особливості реалізації індивідуального підходу у проведенні дидактичних ігор з різними нозологіями дітей з ООП [1; 2]. Опишемо їх.

З порушеннями зору: гарно освітлене; недопускаться перевантаження зору; завдання мають бути підібрані з врахуванням можливостей дитини (з опорою на зір чи інші аналізатори); чітко зрозумілі правила гри та показ ігрових дій, слід переконатись, що дитина все правильно почула і побачила; потрібно активно залучати дитину до спільної діяльності з іншими, стимулювати до взаємодії; усе, що в процесі гри записується на дошці або демонструється має чітко проговорюватись вихователем та дітьми; слід стимулювати дитину, помічати найменші успіхи у грі, за необхідності допомагати долати труднощі; необхідно надати достатньо часу для ознайомлення з наочністю, яка використовується під час гри, можливість додаткового тактильного її вивчення; слід адаптувати наочний матеріал та демонструвати його з урахуванням діагнозу зорового захворювання й особливостей зорового сприймання [2, с. 58].

З порушеннями слуху: для пояснення змісту, правил, завдань гри активно використовувати різні наочні засоби; привернути увагу дитини під час пояснення правил гри; під час пояснення правил гри та у процесі її проведення вихователь та вихованці не повинні затуляти обличчя руками, обертатись до дитини з порушеннями слуху спиною; вихователь чітко має стежити за тим, щоб дитина реагувала на висловлення під час гри, контролювати розуміння дитиною висловлювань, завдань та інструкцій, ставити уточнюючі запитання «Ти зрозумів(ла) правила гри?», «Що потрібно зробити...?», «Повтори завдання»; при потребі вихователь (асистент вихователя) повинен надавати допомогу дитині; показ прикладу виконання ігрових дій має повторюватись дитиною; словесна інструкція правил має бути лаконічною, доступною, зрозумілою, без зайвих слів; під час гри педагог повинен контролювати рівень шуму в приміщенні; педагог має стимулювати дитину до активності, відзначати його успіхи, найменші досягнення та ін. [2, с. 60].

З порушеннями інтелектуального розвитку: сюжет, правила гри мають відповідати інтелектуальним можливостям дитини; у грі необхідно використовувати різну наочність з метою полегшення розуміння правил

(завдань) гри; пояснення правил гри має бути чітким, доступним для розуміння дітей; вихователь (асистент вихователя) має переконатись чи зрозуміли діти правила гри, за необхідності повторити правила гри, поставити уточнююче запитання; вихователь (асистент вихователя) має контролювати правильність виконання завдань та правил гри, за потреби слід надавати дитині необхідну допомогу різного рівня; під час підведення підсумків слід обов'язково стимулювати дітей до обговорення, висловлювання критичних суджень; у процесі гри важливо підтримувати пізнавальну активність дітей, створювати ситуацію успіху, позитивну атмосферу та ін. [2, с. 62].

З порушеннями опорно-рухового апарату: гра повинна відповідати можливостям дитини, зокрема рухово-координаційним; оптимальне дозування завдань гри та часу; слід переконатись чи зрозуміла дитина правила та завдання гри, за необхідності повторити та акцентувати увагу на основних моментах; якщо дитині важко переключатись з одного виду діяльності на інший слід попередньо дати йому відпочити; вихователь має заохочувати дитину у процесі гри, відзначати успіхи, підтримувати; у випадку зниження слуху на високочастотні тони вихователь має говорити на нижчих тонах та за необхідності повторювати сказане іншими дітьми; вихователь має стежити, щоб навчальне приладдя, наочність, роздатковий матеріал був у межах досяжності дитини; слід надавати дитині допомогу різного виду, стимулювати, створювати комфортну атмосферу під час гри та ін. [2, с.63].

Як висновок, необхідно відзначити, що дидактичні ігри забезпечують реалізацію корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефективність організації та проведення дидактичних ігор передбачає урахування їхніх індивідуальних психофізичних особливостей. Правильно організовані дидактичні ігри будуть забезпечувати корекційну спрямованість навчання та гармонійний всебічний розвиток дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О.Савчук. Київ : Видавнича група «Атопол», 2011. 274 с.

2. Докучина Т.О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2017. № 9 (2). С. 56–64.

Гац Г. О.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Дем'янюк С. С.,
*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЯВІВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сучасні соціальні, політичні, економічні кризи, військовий конфлікт призводять до збільшення кількості дітей, схильних до частих нападів агресії.

Без надання спеціальної допомоги розвиток рівня агресивної поведінки призводить до багатьох проблем у житті дитини: порушення комунікацій та процесів соціалізації; дезадаптації дитини в колективі; формування ворожості, замкненості, озлобленості; згодом закріплюються патерни агресивного реагування та поведінки, що перетікає у стійку якість особистості – агресивність, а у подальшому, до виникнення девіантної поведінки.

Дослідженням причин дитячої агресивної поведінки займалися такі науковці як: К. Бабенко, А. Бандура, Р. Берон, С. Валявко, М. Гулдінг, О. Дроздов, І. Євтушенко, А. Мелоян, Д. Річардсон, Т. Смірнова, С. Кравчук та ін.

У спеціальній психології проблема агресивної поведінки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розглядається переважно у руслі соціалізації учнів (В. Бондар, В. Синьов, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.), проявів девіантної поведінки (В. Мельниченко, Л. Руденко), емоційно-вольових чи поведінкових порушень (П. Артемова, В. Липа, В. Шибецька та ін.).

Агресивна поведінка як психологічне явище має загальні прояви для будь-якої категорії дітей (як з нормотиповим розвитком, так і з порушеннями інтелектуального розвитку) у певному віці. Відмінність полягає у причинах, що зумовлюють появу та розвиток агресивної поведінки, а також у її характеристиках (інтенсивність, частота проявів, рівень сформованості). Тому, розглянемо загальні прояви агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.

У психолого-педагогічній літературі конкретизовані прояви агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку та визначено їх характерологічні особливості: часта втрата самоконтролю; постійні суперечки та сварки з однолітками та дорослими; відмова виконувати прохання педагогів і батьків, цілеспрямоване дратування дорослих; зовнішній локус контролю (звинувачення оточуючих у своїх помилках та поведінці); заздрість та мстивість; часте перебування в стані сердитості; часті бійки.

До одних з найважливіших характерологічних особливостей, притаманних дітям молодшого шкільного віку з агресивною поведінкою, також відносять: високий рівень тривожності; неадекватну самооцінку (як правило, низьку); почуття знедоленості. Окрім того, агресивним дітям характерне сприймання будь-якої ситуації як загрозливої; вони заздалегідь налаштовані на негативне оцінювання оточуючими і є занадто чутливими до такого ставлення.

До цих характеристик Р. Берон та Д. Річардсон додають обов'язкову наявність проблем у відносинах дітей з батьками та високий рівень конфліктності дитини [3]. За даними сучасних досліджень, порушення сенситивності, високий рівень емоційності, підвищена рухливість чи загальна активність, знижений фон настрою, імпульсивність, низький рівень адаптації, схильність до швидкого формування стійких поведінкових стереотипів, ригідність (застрягання на думках, почуттях, діях), алекситимію (слабка мовленнєва регуляція) та низький інтелект, є характерними проявами для дітей молодшого шкільного віку з агресивною поведінкою [1].

Усі вищезазначені характеристики є притаманними для дітей молодшого шкільного віку з агресивною поведінкою, як з нормотиповим розвитком, так і з порушеннями інтелектуального розвитку. Проте є ряд суттєвих відмінностей, що є характерними для проявів агресивної поведінки дітей із порушеннями інтелекту. За дослідженнями І. Татьянчикової для більшості дітей з інтелектуальними порушеннями характерний високий та середній рівень агресивності.

Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку характерно, що агресивні реакції-відповіді викликаються не суттєвими або менш важливими причинами (порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком). Якщо в нормі розвитку агресивні реакції пом'якшуються власною раціональною оцінкою дітей, то у дітей із порушеннями інтелекту внаслідок їх недостатнього розуміння істинності їх невдач, спостерігається схильність більшість ситуацій сприймати, як такі, що їм загрожують; вони не аналізують наслідки власних дій та вчинків, тому агресивні дії, зазвичай, є миттєвими, імпульсивними та необдуманими. Тобто, такі діти не здатні диференціювати власну агресію як агресивну поведінку; мають зовнішній локус контролю (звинувачують оточуючих у власній деструктивній поведінці) і позитивне ставлення до агресії (оскільки через таку поведінку отримують почуття сили та власної значущості) [1; 2].

Характерними особливостями дітей з агресивною поведінкою також є низький рівень емоційності та контролю над власними емоціями, нездатність їх розпізнавати та усвідомлювати. Вони мають обмежений набір реакцій та способів поведінки у конфліктних ситуаціях.

Для дітей цієї категорії характерне переважання зовнішньої, невербальної (тобто фізичної) та прямої агресії. Суттєвою відмінністю виступає також той факт, що під час дорослішання показник фізичної агресії не знижується, тоді як у нормі, фізична агресія поступово поступається вербальній агресії та негативізму. Непряма та вербальна агресія є останніми з-поміж інших агресивних реакцій. У дітей молодшого шкільного віку із порушеннями

інтелектуального розвитку агресія має переважну спрямованість на живі об'єкти (частіше на однолітків або молодших дітей) [1].

Варто зазначити, що особливості проявів агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту обумовлені деформацією усіх компонентів агресивної поведінки: пізнавального, емоційно-вольового, поведінкового.

У спеціальній літературі виділено основні форми агресивної поведінки, що притаманні дітям із порушеннями інтелекту: агресивна поведінка як засіб прояву компенсаторної реакції при інфантильно-гедоністичній мотивації при зіткненні з труднощами; агресія як прояв експлозивності при порушеннях інтелектуального розвитку; агресія як прояв викривлених потягів (інстинкту самозбереження, сексуальних потягів); агресивна поведінка при психомоторному та афективному збудженні; агресія як реакція протесту на труднощі у взаємовідносинах; агресія при дисфорічних порушеннях; агресія наслідувального характеру, що згодом стає стереотипною поведінкою; агресія як прояв групової солідарності [2].

Характерною особливістю агресивної поведінки дітей із порушеннями розвитку є також той факт, що усі прояви мають фізіологічне підґрунтя. Проте не варто недооцінювати причин утворення та розвитку агресивної поведінки.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури дав змогу класифікувати всю варіативність можливих причин проявів та розвитку агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями на такі предиктори: біологічні, психологічні та соціальні.

Біологічні: вплив генетики; вегетативне збудження та слабкість диференційного виду активного гальмування; афективна регуляція; гормональні зміни; вживання медичних препаратів; астенічні стани, що виникають унаслідок швидкої втоми; меточутливість; наявність психопатологічних синдромів; резидуально-органічні ураження головного мозку.

Соціальні: соціальна ситуація розвитку дитини; особливості сімейного виховання; особливості сприймання соціальної інформації; реакції оточуючих; імітація поведінки; переміщення зі звичного середовища, поява всього нового.

Психологічні: рівень когнітивних здібностей; засоби психологічного розвантаження; сенсорні та психологічні перенавантаження; фрустрація та реакція на адаптивний стрес; спосіб самоствердження; позитивне підкріплення; негативне підкріплення; особливості емоційно-вольової та особистісної сфери.

Аналіз причин утворення агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку дає можливість сформулювати висновок про те, що ряд біологічних предикторів створюють умови для розвитку високого рівня агресивної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями, що також породжує низку проблем у соціальній та психологічній сфері. А саме, ушкодження головного мозку призводять до особливостей та викривлень у емоційно-вольовому та особистісному розвитку: низький рівень диференціації емоцій (власних та оточуючих), слабкий контроль над ними; обмежений набір поведінкових реакцій на проблемні ситуації, емоційне застрягання; відсутність соціальноприйнятих способів вираження власних негативних переживань; низький рівень емпатії; неадекватна самооцінка; недостатній рівень розвитку вольових якостей; високий рівень ворожості та власне агресивності, призводить до порушення комунікації з однолітками та дорослими, що зокрема обумовлює ізоляваність дитини, неприйняття її іншими, що лише посилює рівень агресивної поведінки.

Список використаних джерел

1. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : Академія, 2020. 224 с.
2. Кузікова С. Основи психокорекції: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2021. 336 с.
3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

Гац Г. О.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Лаговська І. Є.,
*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
навчально-науковий центр післядипломної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: ПРИНЦИПИ ТА ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Одним з найважливіших соціально-психологічних факторів інтеграції дітей з ООП у життя соціуму є ставлення здорових людей до цієї категорії громадян. І таке ставлення дуже суперечливе.

Інклюзивна освіта передбачає реалізацію прав дитини з ООП на спільне навчання із звичайними дітьми, при правильно організованому навчальному процесі дає адекватне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами. Такий процес освіти сприяє співробітництву дітей на рівних умовах та сприяє толерантності та соціальної рівності.

Питанні формування толерантного ставлення до дітей з ООП має скластися позитивний образ у всіх інститутах суспільства, так як це сприяє покращенню духовного боку суспільства та стабілізує психологічний стан суспільства. Суспільство докорінно має змінити ставлення до людей з обмеженими можливостями та перестати сприймати людей з обмеженими можливостями як утриманців, а дітей з ООП повинні розуміти, що мають рівні права.

Одним із таких соціальних проектів, здатних покращити настрої в суспільстві, виступає інклюзивна освіта, яка при грамотній організації може довести, що кожна дитина здатна реалізувати свій потенціал. Інклюзія в даній ситуації є духовним стрижнем, який підтверджує, що діти з ООП можуть функціонувати разом із звичайними дітьми.

Спільне навчання – це можливість звичайним дітям стати співчуваючими, сприймати адекватно людей, не схожих на них. Але це можливо лише за умови грамотно організованого навчального процесу, і навіть професійного, адекватного ставлення фахівців.

Інклюзія – це той соціально-психологічний аспект, який здатний зруйнувати відчуження, що виникло в суспільстві до людей з обмеженими можливостями. Тому від ідеї інтеграції почали переходити до ідеї інклюзії – включення «особливих» дітей до загальноосвітніх класів, шкіл та групи дитячих садків та спільного навчання, виховання дітей із різними стартовими можливостями [3].

Необхідно стирати межу між звичайною і незвичайною дитиною, тому інклюзивна освіта має, перш за все, реалізуватися як толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Діти з обмеженими можливостями здоров'я отримують досвід прийняття в спільноті звичайних, здорових дітей, де вони зустрічають нові імпульси до розвитку, підвищують свої шанси на адаптацію до нормального життя. У дітей із звичайним розвитком виникає можливість познайомитися з особливими дітьми, навчитися приймати та розуміти їх, вибудовувати з ними здорові стосунки. Соціальна допомога в інклюзивному освіті має бути спрямована на регуляцію емоційного стану дитини, або групи дітей, профілактику можливих психологічних труднощів, діагностику та корекцію сформованих несприятливих психологічних станів, найвищих психічних функцій.

Для здійснення інклюзивного виховання та навчання необхідно формувати у дошкільнят уміння будувати взаємодію на основі співробітництва та взаєморозуміння. Основою життєвої позиції суспільства має стати толерантність.

Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні полягає у прийнятті, розумінні і повазі до різних особливостей і потреб учнів.

Основні аспекти формування толерантного ставлення включають:

- Свідомість та освіта. Важливо, щоб учні, вчителі, батьки та інші учасники навчального процесу були освіченими про потреби дітей. Інформація і свідомість допомагають усвідомлювати різноманітність, виклики та можливості цих дітей.

- Взаємодія та співпраця. Важливо створювати умови для взаємодії, співпраці та спільної діяльності між учнями з особливостями. Це може бути досягнуто через спільні проєкти, групову роботу, взаємопідтримку та спільні заходи.

- Підтримка і диференційоване навчання. Забезпечення підтримки та індивідуального підходу до навчання допомагає кожному учневі розвиватися згідно зі своїми можливостями. Вчителі повинні мати належні знання та навички, щоб надавати підтримку та використовувати адаптовані методики навчання.

- Позитивний клімат і культура у класі. Створення позитивного та сприйнятливого навчального клімату, де дитина відчуває себе комфортно, є досить важливим для формування толерантного ставлення. Виховання культури поваги, взаєморозуміння та прийняття допомагає зменшити стигматизацію та стереотипи.

- Сприяння соціальній інклюзії. Важливо сприяти активній участі дітей з особливими освітніми потребами у шкільному житті та залученню їх до різних суспільних активностей. Це може включати спільні заходи, спортивні команди, культурні події та інші форми діяльності.

Це також процес, який потребує постійного вдосконалення та зусиль всіх учасників навчального середовища. Це сприяє створенню інклюзивного та дружнього навчального середовища, де кожна дитина може розвиватися і бути прийнятою.

Інклюзивне навчання базується на принципі, що відкидає будь-яку форму дискримінації дітей та забезпечує рівне ставлення до всіх дітей.

У розвитку інклюзивного навчання виявляються наступні особливості [4, с. 63-69]:

1. Науковий характер: формулювання теоретико-методологічних принципів і основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, моніторинг результатів, оцінка ефективності використовуваних технологій, проведення незалежної експертизи;

2. Системність: впровадження послідовної та злагодженої системи, яка включає ранню допомогу, дошкільне навчання та загальну середню освіту.

3. Корекційна спрямованість: використання модульної організації освітніх програм, що включає інтеграцію модулів зі спеціальних корекційних програм у базову програму навчання та виховання;

4. Індивідуальний підхід: використання особистісно-орієнтованого та диференціального підходів;

5. Сімейно-орієнтований супровід: психолого-педагогічне супровід сім'ї, сімейно-орієнтована психотерапія, дитячо-батьківські групи, тобто активне включення батьків у кожний етап педагогічного процесу;

6. Самостійна активність дитини: забезпечення самостійної пізнавальної активності дитини, а саме програми, що додатково розвивають (іноземна мова, ліплення, малювання, проектна діяльність, тощо);

7. Співпраця між фахівцями різних напрямків та установами, з метою забезпечення взаємодії та спільної роботи в процесі розвитку та соціальної інтеграції "особливих" дітей.

Ростуча потреба у корекційному навчанні ставить під сумнів теорію про нерозумних, або непридатних дітей. Україна зіштовхнулася з проблемою, коли понад 1 мільйон дітей потребують корекції фізичного, або розумового розвитку, що становить 12% від загальної кількості дітей у країні [1, с. 108-112]. Зростання числа дітей з особливими потребами та зміни у структурі їхніх дефектів викликають необхідність впровадження інклюзивної освіти. Ця ідеологія не лише виключає дискримінацію дітей, але й забезпечує рівне ставлення до всіх людей, створюючи спеціальні умови для навчання дітей з особливими потребами. Головний принцип – толерантне ставлення суспільства до дітей із особливими освітніми потребами.

Пріоритетні стратегічні напрями інклюзивної освіти орієнтовані на забезпечення рівних можливостей і успішної соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Основні напрями включають [2]:

- Розвиток інклюзивної культури. Цей напрям спрямований на формування толерантного та сприйнятливого ставлення суспільства до різних потреб і особливостей учнів з особливими освітніми потребами. Це означає підтримку інклюзивного середовища, де кожна дитина відчуває себе повноцінною і прийнятою.

- Розвиток професійної компетентності педагогів, що передбачає підвищення кваліфікації педагогічних працівників та надання їм необхідних знань, навичок і підтримки для успішної роботи з учнями. Важливо, щоб педагоги мали розуміння індивідуальних потреб кожної дитини та вміли адаптувати навчальний процес до їхніх можливостей.

- Розробка і впровадження інклюзивних програм і методик. Цей напрям передбачає розробку спеціальних навчальних програм і методик, які враховують потреби і особливості учнів з особливими освітніми потребами.

Ці програми і методики повинні бути гнучкими та індивідуалізованими, забезпечуючи кожній дитині оптимальні умови для навчання і розвитку.

- Забезпечення доступності навчальних закладів та інфраструктури, що спрямовано на створення фізично доступного навчального середовища для учнів з ООП. Це означає наявність відповідної інфраструктури, адаптованих учбових приміщень, транспорту та інших засобів, що дозволяють дітям з обмеженими можливостями вільно переміщатися та брати участь у навчальних процесах.

Ці пріоритетні стратегічні напрями спрямовані на покращення умов навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти і формування інклюзивного суспільства.

Інклюзія допомагає розвинути у здорових дітей терпимість до психічних недоліків однолітків, почуття взаємодопомоги та прагнення співпраці. Інклюзія сприяє формуванню у дітей позитивного ставлення до однолітків та адекватної

соціальної поведінки, а також більш повної реалізації потенціалу розвитку в навчанні та вихованні [1, с.112].

Таким чином, проблема виховання та навчання дітей з ООП в загальноосвітньому просторі вимагає делікатного та гнучкого підходу, тому що не всі діти, які мають порушення у розвитку, можуть успішно адаптуватися серед однолітків.

Успішне введення інклюзивної форми навчання можливе лише у суспільстві, що має здорову моральну основу.

Список використаних джерел

1. Горецька О. В. Міжособистісне спілкування дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій, 2020. 104 с.

2. Гордійчук О. Виховання толерантності молодших школярів крізь призму вивчення літературних творів інклюзивного спрямування. Перспективи та інновації науки 10. 2023. С.28.

3. Жердева Д. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, 2022. С.17-39.

4. Котелянець Ю. С. Формування толерантного інклюзивного середовища в початковій школі. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія 253, 2016. С. 115-121.

Гац Г. О.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Ліпич О. В.,

здобувач вищої освіти I курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,

навчально-науковий центр післядипломної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ

Робота з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, є однією зі складних проблем сучасної педагогічної науки.

Різні аспекти фізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами висвітлено у працях М. Шеремет, В. Грицюка, В. Синьова, В. Тищенко, І. Єременко, К. Турчинської, Л. Вавіної, Н. Козленко та ін.

Взаємодія закладу освіти з сім'єю дитини з особливими освітніми потребами розкривається у наукових доробках А. Колупасової, В. Андрущенко, В. Бондаря, М. Ярмаченка та ін.

Взаємодія педагогічна – особистісний контакт вихователя та вихованців, випадковий чи навмисний, приватний чи публічний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний, що має наслідком взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок [3, с. 251].

Організаційно-процесуальний компонент взаємодії включає систематичність та безперервність взаємодії педагогів та батьків, організацію та підбиття підсумків роботи, а також методи, засоби, форми та принципи взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, ми виокремлюємо такі принципи взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків дітей з особливими освітніми потребами під час фізичного виховання: єдність виховних впливів; опора на позитивне у фізичному вихованні; особистісний підхід; суб'єктність; гуманізація міжособистісних відносин [1].

Принципи ефективної взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами можуть бути реалізовані лише за наявності певних педагогічних умов. У науково-педагогічній літературі під педагогічними умовами розуміють сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань [2, с. 160]. Ми поділяємо позицію, згідно з якою педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин: до обстановки, сукупності об'єктів, що впливають на процес. Тому вирішення проблеми формування ефективної взаємодії сім'ї та закладу дошкільної освіти як фактору оптимізації процесу фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами можливе при врахуванні двох аспектів:

організаційного (організація освітнього процесу) та психолого-педагогічного (взаємодія суб'єктів освітнього процесу).

Під психолого-педагогічними умовами ефективної взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків дитини з особливими освітніми потребами ми розумітимемо сукупність педагогічних та психологічних обставин, що забезпечують успішне вирішення поставлених педагогічних завдань у фізичному вихованні дітей з особливими освітніми потребами.

З урахуванням вищесказаного психолого-педагогічні умови розглядатимемо як частину організаційно-педагогічних умов. Ми визначаємо організаційно-педагогічні умови ефективної взаємодії закладу дошкільної освіти та батьків дітей з особливими освітніми потребами для успішного фізичного розвитку як сукупність зовнішніх обставин та внутрішніх особливостей особистості всіх суб'єктів освітнього процесу, що забезпечує закладу дошкільної освіти можливість організувати успішну, результативну взаємодію у триаді «педагоги – батьки – дитина з особливими освітніми потребами».

Більшість авторів серед умов, що підвищують результативність взаємодії та співпраці закладу дошкільної освіти та батьків, вказують на ставлення учасників інклюзивного освітнього середовища до формування ефективної взаємодії з батьками як до мети та критерію ефективності виховного процесу, педагогічну підготовку батьків, встановлення постійного двостороннього контакту між учасниками взаємодії; високий рівень комунікативних умінь у педагога, реалізацію особистісно – діяльнісного та діалогічного підходів, систематичне та цілеспрямоване включення до спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу, здатність педагогів до емпатії та рефлексії, узгодженість в оцінці фізичної вихованості дітей, регулярне врахування, вивчення та фіксування результатів фізичного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, реалізацію індивідуально-творчого підходу, створення у ході взаємодії для кожної дитини ситуації успіху, реалізацію ціннісного підходу, формування позитивного ставлення до співпраці у його

учасників на тлі благополучного емоційного самопочуття, позитивну установку сім'ї на співпрацю із закладом дошкільної освіти, взаємодію суб'єктів виховного процесу на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, зняття комунікативних труднощів, що виникають у процесі співпраці з сім'єю, наявність позитивного психологічного клімату в тріаді «заклад освіти-сім'я-дитина з порушеннями інтелектуального розвитку».

Аналіз науково-методичної літератури дозволив виокремити значну кількість умов ефективної взаємодії та співпраці. Ми вибрали з цієї сукупності чотири основні, які на нашу думку, будуть ефективними з огляду на поставлене завдання – фізичний розвиток дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Перша педагогічна умова ефективної співпраці – усвідомлення педагогами закладу дошкільної освіти необхідності формування ефективної взаємодії та співпраці з батьками як мети та критерію ефективності процесу фізичного виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Мета – головна умова процесу фізичного виховання, передбачення результатів діяльності. Цілі мають бути діагностичними. Поставити діагностичні цілі – значить сформулювати їх через результат, що задається.

Друга педагогічна умова ефективної взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї – реалізація особистісно-діяльнісного, діалогічного, індивідуально-творчого підходів. Підходи визначають позицію учасників інклюзивного середовища, становлять стратегію виховної діяльності та зумовлюють вибір тактики дій у конкретній ситуації.

Обираючи ту чи іншу орієнтацію, педагог повинен переконатися, що вона сприяє досягненню успіху у фізичному вихованні дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Виховна діяльність педагога будується на основі не одного, а кількох підходів. Орієнтації, що обираються педагогом, повинні бути не взаємовиключними, а доповнювальними один одного. Разом вони складають стратегію виховної діяльності та зумовлюють вибір тактики дій у конкретній

ситуації та у певний проміжок часу. Що є важливим у корекційній роботі з фізичного виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Третя психолого-педагогічна умова ефективної взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї: педагоги повинні мати високий рівень комунікативних умінь. Педагог у процесі співпраці з батьками повинен реалізувати всі функції спілкування - виступати і як джерело інформації, і як людина, яка пізнає іншу людину чи групу людей, і як організатор колективної діяльності та взаємин. Це, своєю чергою, передбачає наявність в педагога низки комунікативних умінь.

Основним принципом роботи з батьками у сучасних умовах є відмова від репресивного характеру спілкування. Традиційне «донесення» батькам про фізичне виховання дитини, без педагогічного аналізу причин, результатів спостереження, рекомендацій – неприйнятно. Сьогодні потрібно сформувати конструктивний характер спілкування батьків з закладом дошкільної освіти та закладу дошкільної освіти з батьками, засновану на принципах педагогіки партнерства.

Четверта умова: учасники інклюзивного освітнього середовища повинні мати здатність до емпатії та рефлексії. Ця умова пов'язана з третьою. Для встановлення зворотного зв'язку у процесі спілкування та співпраці допомагають емпатійні процеси. Емоційний зворотний зв'язок досягається через можливості передавати партнеру зі спілкування розуміння його переживань і внутрішньої ситуації, що сприятиме ефективнішому процесу взаємодії та співпраці суб'єктів виховного процесу.

Отже, спільна робота сім'ї, де виховується дитина з особливими освітніми потребами та закладу дошкільної освіти у сфері фізичного виховання має позитивний вплив, якщо будуть реалізовані такі умови: усвідомлення педагогами закладу дошкільної освіти необхідності формування ефективної взаємодії та співпраці з сім'єю як мети та критерію ефективності процесу фізичного виховання дитини; реалізація особистісно-діяльнісного, діалогічного, індивідуально-творчого підходу; високий рівень комунікативних умінь педагога; здатність до емпатії та рефлексії; підвищення компетентності батьків

у питаннях фізичного виховання; забезпечення необхідного обсягу рухової активності дитини.

Список використаних джерел

1. Бабюк С.М. Технологія фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9651/1/5.pdf>.
2. Взаємодія ДНЗ та сім'ї / уклад. О.А. Рудік, І.В. Молодушкіна. Харків : Вид. група «Основа», 2013. 222 с.
3. Грудинін Б. О. Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно-орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5 (39). С. 245 – 254.
4. Кролевецька І.В. Форми взаємодії дошкільного закладу і сім'ї з фізичного виховання дітей молодшого дошкільного віку. URL: <https://genezum.org/library/formy-vzaemodii-doshkilnogo-navchalnogo-zakladu-i-simi-z-fizychnogo-vyhovannya-ditey-molodshogo-doshkilnogo-viku>
5. Подберезський М.К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2011/2/7.pdf>.

Гац Г. О.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Невмержицька Т. В.,
*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
навчально-науковий центр післядипломної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Порушення інтелектуального розвитку – це стійке, виражене зниження пізнавальної діяльності, причиною якого, як правило, є органічне ураження центральної нервової системи.

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку притаманні труднощі у навчанні, нерівномірність й уповільненість опанування і засвоєння навчального матеріалу. З цього приводу науковець О. Мякушко зазначає: «Пізнавальна активність в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку виявляється

залежно від ситуації, у них переважають аморфні пізнавальні інтереси, діти не прагнуть до активної пізнавальної діяльності поза школою, демонструючи відсутність мотивів самоосвіти та лише зовнішню мотивацію навчання» [2, с. 22].

Поняття «активізація пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку» розглядаємо як процес, спрямований на мобілізацію вчителем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних, морально-вольових та фізичних зусиль дітей задля досягнення конкретної мети навчання, виховання та розвитку, на подолання пасивності здобувачів освіти, стимулювання їх пізнавальної активності, використання ефективних форм і методів навчання.

Проблему активізації пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями вивчали такі науковці: В. Любченко, М. Гнезділов, О. Граборов, А. Аксьонова, Т. Ульянова та інші. Цієї проблеми торкаються й сучасні спеціалісти у галузі корекційної освіти – О. Гаяш, Н. Кравець, М. Матвєєва, С. Миронова, Н. Полякова, В. Синьов та ін.

Автори справедливо відзначають, що предмет читання є провідним у навчанні й вихованні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку початкової ланки освіти. Вони обґрунтовують вимоги до уроків читання в кожному класі на першому рівні повної загальної середньої освіти, визначають основні критерії та принципи добору текстів для читання. На основі психологічних досліджень, аналізу практики роботи вчителів початкових класів, вчені-методисти звертають увагу на доцільність співвідношення прозових і поетичних творів у початковій ланці освіти. Автори обґрунтовують суть функцій підручників з читання, доводять, що виховання і розвиток дітей на уроках проходить у процесі їхньої активної пізнавальної діяльності. Вчені дають ґрунтовні методичні рекомендації вчителям щодо проведення уроків читання в різних класах, звертаючи увагу на особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема легкого ступеня, формування їхнього мислення, понять «читати – думати», «читати – відчувати». «Навчання читанню молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вимагає від педагога

знання алгоритму формування у них навички читання та врахування психофізіологічних особливостей дітей», – зазначає дослідниця Н. Полякова [3, с. 147].

Першим завданням закладу освіти, особливо початкової ланки, є формування читацьких умінь, які здійснюється у нерозривній єдності з мовленнєвими.

Читання – не лише джерело поновлення знань і чинник формування образів, його потрібно розмежовувати на прочитування і усвідомлення прочитаного. Піднімаючи питання про вплив читання на формування інтелекту, дуже часто незаслужено забувають саме про процес прочитування. Адже саме тут закладаються ті здібності, які дозволяють не просто прочитати, а й запам'ятати прочитане, аналізувати. Проблема в тому, щоб зробити прочитування цікавим, привабливим, ненабрідливим і полюбити магію перетворення суми символів в образ.

На уроках читання вирішується багато проблем естетичного, морального й етичного розвитку дитини. Успішно вирішити їх можна за умови добре спланованого уроку, який був і залишається основною формою навчальної роботи.

Мета уроку має чітко відображати навчальні завдання, його розвивальну, виховну, а у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями і корекційну спрямованість.

Оскільки у кожному класі навчаються діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей, різним інтелектуальним рівнем та емоційною зрілістю, це значно впливає на адекватне розуміння літературного твору. Для дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня характерна фрагментарність засвоєння змісту художнього тексту, труднощі у поясненні та нерозумінні вчинків персонажів художнього твору внаслідок бідності й недиференційованості морально-естетичних уявлень. Вчені вважають, що художня література для дітей даної категорії є засобом не лише пізнання світу, але й засобом психотерапії, дуже могутньою зброєю самоудосконалення [1, с.

27–28].

Ефективність уроків читання щодо активізації пізнавальної діяльності передусім залежить від якості підготовки вчителя до проведення уроків з застосуванням різних методів, способів і прийомів. Ця підготовка повинна бути поетапною та цілеспрямованою.

Стратегія вчителя, що створює активну пізнавальну атмосферу, полягає не тільки у використанні нових технологій навчання, але і в переорієнтації свідомості учня: учіння із щоденного примусового обов'язку має стати частиною пізнання дитиною дивовижного навколишнього світу. Важливо пам'ятати, що молодший школяр є учасником навчальної діяльності, результати якої оцінюються вчителем. Тому оцінка дитини, як гарного чи поганого учня, тобто її шкільна успішність, також має вплив на пізнавальний інтерес, пізнавальну активність.

Як засвідчує аналіз наукової та методичної літератури, з метою активізації пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями на уроках читання необхідно: на кожному уроці застосовувати пізнавальні завдання; загально-пізнавальні вміння формувати в чіткій послідовності та системі, починаючи з найпростішого. Цю роботу проводити не епізодично, а на кожному уроці; кожне вміння формувати поетапно. Це означає: створення мотиваційної готовності учнів до виконання певного виду діяльності, засвоєння зразка дій, первинне застосування вмінь виконувати тренувальні вправи; розвивати прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення), які лежать в основі пізнавальних умінь.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що правильно організована робота на уроках читання, увага до особливостей й індивідуальний підхід до дитини зазначеної нозології сприятимуть тому, що розумові сили її розвиватимуться, а сама вона відчує себе впевненішою, цікавою для вчителя й однокласників. Забезпечити умови, щоб така дитина була суб'єктом навчальної

діяльності, зобов'язаний кожний учитель, що працює в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Кравець Н.П. Корекційна робота з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання : навчальний посібник. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. 199 с.
2. Мякушко О.І. Шляхи оптимізації функціонування ресурсної складової навчально-пізнавальних компетентностей у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина : навчання і виховання*. № 1. 2020. С. 21–30.
3. Полякова Н.А. Результати дослідження рівня та якості сформованості навичок читання учнів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезувальної освіти* (20 жовтня 2022 р.) / За загальною редакцією проф. Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022. С. 146–152.

Гац Г. О.,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

П'явка А. Ю.,

*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сьогоднішній день в Україні медична та педагогічна статистика підтверджують значне зростання кількості дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, що виявляється у відставанні чи порушенні формування основних компонентів мовленнєвої системи. Найчастіше мовлення дітей дошкільного віку характеризується малою виразністю, бідністю, а також, часто спостерігається порушення вимови різних звуків.

Причинами мовленнєвих порушень є: велика кількість дітей з вродженою патологією центральної нервової системи, психічні навантаження, погана екологія.

Подолати мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку цілком можливо та вкрай необхідно. Одним із засобів подолання мовленнєвих порушень є логопедична ритміка, яка спрямована на проведення корекційної діяльності для усунення різних мовленнєвих порушень.

Серед науковців які зробили вагомий внесок у теорію і практику корекції мовленнєвих порушень засобами логоритміки слід назвати таких, як: С. Садовенко, Г. Дедюхіна, М. Картушина, О. Кислякова, Е. Кузнецова, Н. Мікляєва, О. Полозова, Ю. Родіонова, В. Сухар, Г. Шашкіна та інші.

Дослідниця С. Садовенко визначає «..... логоритміка – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. І все це спрямовано на вирішення корекційних, освітніх, а також оздоровчих завдань» [2, с.9].

У свою чергу Г. Нікіщенко зазначає «...логоритміка спрямована на розвиток мовлення дітей, вона поглиблено розроблена в галузі корекційної педагогіки, але при цьому має дуже великий потенціал у розвитку дошкільнят у різних напрямках, у тому числі й у самовираженні. Музика спрямована на збагачення музичної культури дітей, ритміка – на розвиток їхньої рухової активності. Усі три напрями пов'язані ритмом» [3, с. 10].

Включення занять із логопедичної ритміки до комплексу заходів із корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку відкриває додаткові можливості для їх успішного навчання та виховання.

Заняття з логопедичної ритміки є груповими, що допомагає дитині соціалізуватися в колективі, знаходити спільну мову з однолітками, активно взаємодіяти з дорослими та одне з одним.

Зазвичай заняття логоритмікою проводяться для дітей з однаковими мовними порушеннями або подібним рівнем мовленнєвого розвитку. Проте за умов інклюзивної освіти групи закладів дошкільної освіти відвідують діти з різними мовленнєвими порушеннями. Саме тому передбачається особливий підхід до побудови фронтальних та індивідуальних занять із дітьми, які мають різні мовленнєві порушення.

Зазначимо, що заняття з логоритміки мають корекційні та виховні завдання:

✓ корекційні – подолання основного мовленнєвого порушення, розвиток дихання, голосу, артикуляції, а також розвиток та вдосконалення основних психомоторних якостей (статичної та динамічної координації, перемикання рухів, м'язового тону, рухової пам'яті та довільної уваги) у всіх видах моторної сфери (загальної, дрібної, мимічної та артикуляційної);

✓ виховні – виховання та розвиток почуття ритму музичного твору та ритму власних рухів, виховання здатності ритмічно рухатися під музику і критично ставитися до своїх рухів та мовлення [1, с. 96].

При проведенні занять з логоритміки використовуються наочні, словесні та практичні методи і прийоми.

Кожен метод має цілий комплекс різноманітних прийомів, які поєднуються спільністю завдання та єдиним підходом до її вирішення.

Підсумовуючи, зазначимо, що логоритміка є важливим засобом корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Виконуючи оздоровчу, розвивальну, навчальну, пізнавальну, виховну, корекційну, організаційну, профілактичну, соціально-комунікативну функції, логоритміка вирішує низку завдань, таких як: розвиток рухової й емоційно-вольової сфери, нормалізація психічних процесів і властивостей; регуляція процесів збудження і гальмування; розвиток навичок конструктивної діяльності; виправлення низки мовленнєвих недоліків, а також розвиток зв'язного мовлення. Її потенціал уможливорює постійну соціальну взаємодію в різноманітних умовах, у різних ситуаціях, зближує дітей з різним рівнем можливостей і потреб, налагоджує дружні взаємини.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Видання друге, доповнене. Навчальний посібник. Київ, Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.

2. Садовенко С.М. Ти, малий, скажи малому...: музична логоритміка. К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. 128 с.

3. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі). Дитячий садок. 2005. № 35. С. 9-12.

*Гац Г. О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Яловицька І. П.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Розвиток творчої уяви у дітей молодшого шкільного віку, в наш час, є однією з найбільш перспективних та актуальних дослідницьких сфер, адже має яскраво виражений проблемний характер і потребує глибоких теоретичних та експериментальних досліджень.

Сучасне суспільство перебуває на порозі нової технологічної епохи, де виховання творчої особистості відіграє важливу роль. Тому державна освітня політика надає пріоритетне значення формуванню та розвитку творчого потенціалу майбутнього громадянина. Ключовим елементом у психологічній структурі творчої особистості є творча уява. Результати численних досліджень у різних галузях науки підтверджують широкомасштабне використання уяви у процесі творчої діяльності людини протягом її життя.

Природу розвитку уяви у вітчизняній та зарубіжній психології вивчали такі науковці як: Борисюк, О. Боровик, Л. Виготський, Ю. Замазій, Г. Коберник О. Лепех, О. Марінушкіна, В. Романець, С. Рубінштейн, З. Савчин, В. Синьов, О. Скрипченко, К.Д. Ушинський, О. Шевченко, А. Бен, М. Вертгеймер, В. Вунд, Е. Еріксон, Ф. Кейра, В. Келлер, Ж. Піаже, Т. Рібо, З. Фрейд.

Творча уява – це здатність створювати нові образи без прив'язки до вже існуючих або умовних зображень. Розвиток творчої уяви з дитинства має велике значення, оскільки це сприяє формуванню творчо мислячих

особистостей у різних сферах професійної діяльності у майбутньому. Тому в усіх школах велика увага приділяється стимулюванню творчих інтересів, наполегливому пошуку творчих рішень та вирішенню креативних завдань.

У молодшому шкільному віці діти демонструють інтенсивний розвиток уяви, що є результатом активного набуття різноманітних знань і їх практичного застосування. Індивідуальні особливості уяви проявляються особливо яскраво у процесі творчості. Для стимулювання розвитку уяви важливо створити для дитини середовище, де вона має можливість діяти вільно, бути самостійною, ініціативною та відкритою до нових вражень. Вивчено, що уява тісно пов'язана з іншими психічними процесами, такими як пам'ять, мислення, увага та сприйняття, що впливають на навчальну діяльність. Без належно розвиненої уяви навчання дитини не може бути ефективним, оскільки уява сприяє формуванню нових образів. Чим активніше уява бере участь у всіх процесах пізнання, тим більше його навчальний процес стає творчим [2].

Уяву за рівнем вираженості активності умовно поділяють на активну та пасивну.

Активна уява проявляється у здатності людини створювати образи за власним бажанням та зусиллями волі. Ця уява може бути творчою або відтворюючою.

Образи пасивної уяви виникають спонтанно, без волі та бажання людини. Пасивна уява характеризується створенням образів, які втілюються у життя. Пасивна уява може бути навмисною та ненавмисною.

У молодшому шкільному віці уява характеризується активізацією функції – відтворюючою (уявляти казкові образи), творчою (створення принципово нових образів) [4].

Уява дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями відрізняється фрагментарністю, неточністю, схематичністю, обмеженістю через бідність життєвого досвіду, недосконалість розумових операцій. Для їх уяви характерним є: порушення побудови образу кінцевого результату діяльності; невміння створювати програми поведінки у ситуації невизначеності; труднощі

у створенні образів, які замінюють діяльність; неусвідомленість створення образів описуваних об'єктів [3].

О. Боровик відзначає такі особливості уяви дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями: суттєве недорозвинення всіх компонентів уяви, наявність труднощів при відтворенні словесних та наочних образів, відсутність творчості та ряд специфічних особливостей, пов'язаних з порушенням регуляторних механізмів у структурі інтелектуальної недостатності.

Слід зауважити, що уява вважається одним з найскладніших пізнавальних процесів, який полягає в створенні нових образів на основі обробки наявних уявлень та вражень. Особливості її прояву в разі розумової відсталості досліджені недостатньо. Проте відомо, що уява тісно пов'язана із сприйняттям, пам'яттю, мовленням, мисленням, а також з емоційною та мотиваційною сферами психіки, як у дітей з нормотиповим розвитком, так і у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають неактивну, інертну уяву, яка погано піддається контролю та базується на обмежених (іноді спотворених) уявленнях про світ. У таких дітей уява не завжди дозволяє передбачати наслідки своїх дій, що ускладнює виконання завдань. Крім того, уява при інтелектуальних порушеннях може мати негативне спрямування, що може бути як причиною, так і результатом ускладненої соціалізації [1].

Образи, створені дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, зазвичай примітивні та одноманітні. Г. Коберник та В. Синьов вважають, що обмеження у розвитку творчої та відтворюючої уяви у дітей із порушеннями інтелекту чітко проявляється у їх малюнках. Часто вони не можуть адекватно зобразити казкових персонажів. Замість цього, багато з них просто малюють окремі предмети, які часто не мають нічого спільного з темою, або використовують готові графічні штампи (наприклад, будинок, сніжинку, дерево, сонце тощо). Ці малюнки можуть бути яскравими і привабливими, але,

на жаль, діти із інтелектуальними порушеннями просто відтворюють образи, які вони раніше вивчили [3].

Отже, уява є психічним процесом, що допомагає створити образ предмета або ситуації зі сполученням отриманих раніше вражень. Існують два типи уяви: пасивна і активна. Творча уява, яка є формою активної уяви, передбачає самостійне створення нових образів, що виражаються у винахідливих та розумних виробках. Процес уяви завжди пов'язаний з пам'яттю та мисленням, тому завданням педагогів є не лише навчання дітей фантазувати, мріяти та писати, але й навчити їх мислити, запам'ятовувати та розповідати. Це сприятиме успішному розвитку творчої уяви у цієї категорії дітей. Уява є ключовим психічним явищем, що має важливе значення у формуванні особистості, особливо у дітей з інтелектуальними порушеннями. Розвиток творчої уяви у дітей молодшого шкільного віку відіграє ключову роль у їхньому когнітивному, емоційному та соціальному розвитку. Творчість і уява стають фундаментом для подальшого освоєння знань, вмінь та навичок у різних сферах життя. Однак, важливо враховувати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку потребують спеціального підходу до розвитку їхньої творчої уяви. Це вимагає індивідуалізованого підходу та врахування їхніх особливостей та потреб.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / 2-ге видан., випр. і доп. Київ : «Центр учбової літератури», 2017. 968 с.
2. Карпенко З. С., Савчин З. Я. Вивчення і розвиток уяви в дитячому віці. Львів : Вік, 2016. 48 с.
3. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2014. 143 с.
4. Скрипченко О. В. Деякі тенденції у розвитку фантазії учнів. *Початкова школа*. 2015. №7. С. 7-11.

*Гут О. Л.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Брушневська І. М.*

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Формування навичок спілкування у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) є надзвичайно важливим завданням корекційної педагогіки. Сюжетно-рольова гра, як провідний вид діяльності дошкільників, має значний потенціал для розвитку комунікативних навичок у дітей із ЗНМ. Ця тема є актуальною, оскільки ефективне використання сюжетно-рольових ігор може значно покращити процес соціалізації та адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями, сприяти їх гармонійному розвитку та успішній інтеграції у суспільство.

Метою дослідження є вивчення особливостей використання сюжетно-рольових ігор як засобу формування навичок спілкування у дошкільників із ЗНМ. Дослідження спрямоване на розробку методичних рекомендацій щодо організації та проведення сюжетно-рольових ігор з урахуванням специфіки мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ. Кінцевою метою є підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з формування комунікативних навичок у дошкільників із ЗНМ засобами сюжетно-рольової гри.

Результати дослідження показали, що сюжетно-рольова гра є ефективним засобом формування навичок спілкування у дошкільників із ЗНМ. Під час гри діти мають можливість відпрацьовувати різноманітні комунікативні ситуації, розвивати діалогічне мовлення, вчитися взаємодіяти з однолітками та дорослими.

Дослідження виявило, що для успішного використання сюжетно-рольових ігор у роботі з дітьми із ЗНМ необхідно враховувати їх мовленнєві та

когнітивні особливості. Зокрема, важливо адаптувати ігрові сюжети та ролі відповідно до рівня мовленнєвого розвитку дітей, використовувати наочність та додаткові засоби комунікації (жести, міміку, піктограми), а також забезпечувати поступове ускладнення ігрових завдань[1].

На основі результатів дослідження були розроблені методичні рекомендації щодо організації сюжетно-рольових ігор для дошкільників із ЗНМ. Ці рекомендації включають в себе поетапне формування ігрових навичок, використання різноманітних ігрових сюжетів та ролей, створення мовленнєвого середовища, стимулювання комунікативної активності дітей, а також співпрацю з батьками та іншими фахівцями (логопедами, психологами)[2].

Дослідження також показало, що регулярне використання сюжетно-рольових ігор у корекційно-розвивальній роботі з дошкільниками із ЗНМ сприяє не лише розвитку комунікативних навичок, але й покращенню їх емоційно-вольової сфери, формуванню соціальних компетенцій та підвищенню загального рівня мовленнєвого розвитку[3].

У висновку можна зазначити, що сюжетно-рольова гра є потужним засобом формування навичок спілкування у дошкільників із ЗНМ. Ефективне використання цього методу потребує врахування особливостей мовленнєвого та когнітивного розвитку дітей, адаптації ігрових сюжетів та ролей, створення мовленнєвого середовища та співпраці з батьками й іншими фахівцями. Систематичне впровадження сюжетно-рольових ігор у корекційно-розвивальний процес сприятиме не лише розвитку комунікативних навичок, але й гармонійному особистісному зростанню дошкільників із ЗНМ.

Список використаних джерел

1. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна спрямованість сюжетно-рольових ігор у роботі з дошкільниками із ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5. С. 218-229.

2. Трофименко Л. І. Сюжетно-рольова гра як засіб розвитку комунікативних навичок у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. Вип. 33. С. 92-97.

3. Халецька К. В. Особливості використання сюжетно-рольових ігор у корекційно-розвивальній роботі з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2019. № 15. С. 73-79.

*Дячук Л. В.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Карабанова Н. С.*

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ БЕРЕЖЛИВОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасна соціально-економічна ситуація в Україні характеризується швидкими змінами в усіх сферах економічного, політичного, соціального та культурного життя. У зв'язку з переходом України до ринку значно підвищилися вимоги до рівня економічної грамотності, як дорослих, так і дітей. Економічна ситуація, що склалася, змушує молоде покоління виховувати в собі бережливе ставлення до національного надбання та матеріальних цінностей, вчитися економно використовувати природні ресурси. Економне та бережливе ставлення до природних ресурсів і продуктів людської праці є важливою вимогою сучасного життя. Виховання молодого покоління, у якого сформована економічна культура, розвинені практичні навички та компетенції в економічній діяльності, яке освоїло сучасні форми економічних відносин, набуло навичок економічної поведінки і готове до їх практичного застосування в реальному житті обумовило об'єктивну необхідність і важливість формування в дітей молодшого шкільного віку елементарних економічних знань, умінь і навичок. Адже з раннього дитинства дітей оточує економічне середовище, насичене різноманітними економічними поняттями та процесами, що позитивно впливає на їхню економічну освіту [2].

Тлумачний словник Ожегова визначає бережливість як розсудливість, економність (Ожегов, 2000), тоді як Словник української мови стверджує, що

бережливість – це ощадлива витрата, використання чого-небудь, економія (Словник української мови, 1970-1980). Обидва визначення ведуть до терміну «економність», і тому бережливість слід вважати невід'ємною частиною економічної освіти. Економічна освіта спрямована на формування вміння раціонально використовувати ресурси для задоволення різних потреб [1].

Освітні реформи та визнання науковцями важливості питань економічної освіти в педагогічній теорії та практиці активізували науковий пошук ефективних освітніх технологій на сучасному етапі. Учені А. Аменд, І. Баріло, Н. Кулакова, Л. Пономарьов, І. Сасова, А. Шпак розглядають виховання бережливості як самостійний напрям. Деякі автори (Л. Горкіна, Л. Кашуба, А. Кітов, Т. Любимова, І. Прокопенко), характеризуючи економічне виховання, стверджують, що його основою є формування економічного мислення, свідомості, ощадливості та інших соціально-психологічних якостей особистості, необхідних у виробничо-господарській діяльності та в повсякденному житті [3].

Різні аспекти економічної освіти дітей з психофізичними вадами, їхні особливості навчання та розвитку, методи соціальної адаптації та реабілітації цієї категорії осіб досліджували В. Бондар, Л. Дробот, А. Колупаєва, Т. Лещинська, Г. Мерсіянова, В. Синьов, В. Турчинська, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін. Сучасна наукова думка визначає економічну освіту як організовану освітню діяльність. Економічна освіта – це організована освітня діяльність, спрямована на формування економічної культури учнів. Економічна культура – це ідеї, переконання, звичаї та стереотипи, що практикуються в економічній сфері суспільства. Отже, можна припустити, що саме бережливість є основою економічної культури, адже вона є результатом певних моделей поведінки та формується на рівні звички для подальшої розумної економічної діяльності [5].

В сучасному суспільстві зростає роль економічного виховання дітей з особливими потребами розвитку, а їх навчально-виховна і корекційно-розвивальна робота носить комплексний характер й охоплює всі сторони індивідуального розвитку. Завдяки сучасній комплексній допомозі у дітей з

психофізичними порушеннями спостерігаються позитивні зміни в особистісно-мотиваційній, пізнавальній, емоційно-вольовій сфері, оскільки діти з цими порушеннями мають постійну соціальну дезадаптацію, що обмежує можливість їхньої інтеграції в соціумі [2].

Бережливість, організованість, дбайливість та інші якості людини потрібно виховувати з дитячих років. Значить, процес формування бережливості молодших школярів з психофізичними порушеннями, повинен бути цілеспрямованим і систематичним, що багато в чому залежить від психологічної і педагогічної готовності дітей до цього. Тому ці діти повинні вміти справлятися з економічними проблемами і ситуаціями, але вирішувати ці економічні завдання їм значно складніше. Тому дбайливе ставлення до особистої та суспільної власності у дітей з особливими освітніми потребами має бути пов'язане з формуванням таких якостей, як акуратність, старанність тощо. Якщо такі базові риси характеру, як ощадливість, економність і працелюбність, що розглядаються як способи поведінки і ставлення до предметного світу, не будуть своєчасно сформовані, в поведінці учнів з психофізичними порушеннями можуть з'явитися такі негативні якості, як недбалість, неохайність, байдужість до зіпсованих предметів, книг та іграшок.

Діти молодшого шкільного віку з психофізичними порушеннями зазнають труднощів у засвоєнні економічних знань, що зумовлено особливостями їхніх клініко-психологічних характеристик та пізнавальної діяльності. У них спостерігається недостатня обізнаність щодо використання матеріальних благ, неадекватна орієнтація в побутових та фінансових питаннях, відсутність навичок розподілу коштів, низький рівень математичних операцій та абстрактних обчислень, неадекватна орієнтація в мірах ваги, характеристиках часу та кількості, а також у соціальних відносинах. Обмеженість і неповнота тлумачення економічних понять використовуваних у суспільних відношеннях [4].

Головну роль у здійсненні економічної підготовки підростаючого покоління відіграє школа, а в економічному і загальному вихованні – сім'я.

Отже, виховання бережливості та заощадливості базується на виховних методиках, які насамперед запроваджують батьки. Тому надзвичайно важливо гармонійно поєднувати ці ланки економічної освіти, особливо в початкових класах. Успішності протікання процесу формування бережливості учнів молодшого шкільного віку із психофізичними порушеннями повинна сприяти тісна взаємодія батьків та педагогів, спрямована на виховання і розвиток соціальних якостей, досвіду у навчальному середовищі та за його межами.

Тому можна сказати, що робота у напрямі формування навичок бережливості є комплексною та схожою із загальними методами економічної освіти. Однак варто більше уваги приділяти саме взаємодії дітей з батьками, чіткіше окреслювати форми соціальної взаємодії та частіше застосовувати практичний метод. Отже, процес економічного виховання учнів молодшого шкільного віку з психофізичними порушеннями має бути цілеспрямованим і систематичним, формуючи такі якості, як бережливість, економність, практичність, ощадливість. Ефективність економічної освіти таких школярів також залежить від її системності, тобто можливості отримання ними елементарних економічних знань з розвитку економічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Богдан Т.М., Смолянко Ю.М. Формування основ економічного виховання дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2019. № 19. С. 140-145.
2. Кашуба Л.В. Формування економічної компетентності дітей у процесі наступності (заклад дошкільної освіти – початкова школа). *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. №7. 2018. С. 123-137.
3. Колупаєва А.А., Діти з особливими потребами та організація їх навчання в спеціальному навчальному закладі : навч. метод. посіб. К. : Вид. група «АТО», 2011. 273 с.
4. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх закладах для розумово відсталих дітей. К.: Педагогічна думка, 2012. С.71-73.
5. Шевченко Н.О. Стан сформованості економічного мислення в учнів з порушенням інтелектуального розвитку. Дипломна робота на здобуття ступеня вищої освіти бакалавр. Херсон, 2019. 64 с.

Жук А. А.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Навчально-наукового центру післядипломної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мацюк З. С.**

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

Поняття «толерантність» широковживане у повсякденному житті та легко вловлюється в контексті людського спілкування. Водночас при спробі дати наукове визначення толерантності виникають чималі труднощі, оскільки це поняття використовується в різних галузях знання: педагогіці, етиці, психології, політиці, теології, філософії, медицині та ін. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що серед науковців немає однозначного тлумачення феномену «толерантність».

Для глибшого розуміння змісту толерантності звернемося до наукових джерел. У словнику слово «терпіння» визначено так: «1) виносити, переносити, страждати; 2) терпіти – значить вичікувати, очікувати щось краще, сподіватися. Терпіти – це ще й дозволяти. Слово «терпимість» пояснюють як властивість або якість, здатність щось або кого-небудь терпіти «тільки з милосердя»» [2, с. 755].

Дослідження показало, що подібні трактування «толерантності» викладені у більшості сучасних тлумачних словників:

- поблажливий, терпимий до чийось думок, поглядів, вірувань тощо; толерувати – терпіти [5, с. 544];
- терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки;
- терпимість, поблажливість до кого-небудь або чогось.

На початку ХХ ст. термін «толерантність» почав все частіше з'являтися на сторінках філософських і, що немало важливо, педагогічних словників. Сучасні вчені досліджують толерантність у екзистенціально-філософському,

соціокультурному, психологічному, освітньому аспектах. Ми зупинимося на тлумаченні терміну «толерантність» як філософської та педагогічної категорії.

У філософській енциклопедії читаємо розширене визначення толерантності – «терпимість до іншого роду поглядів, характерів, звичок. Толерантність необхідна стосовно особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості й усвідомлення впевненості у власних позиціях, ознакою відкритості для всіх ідейних течій, що не боїться порівняння з іншими точками зору й не уникає духовної конкуренції» [4, с. 642].

У філософському енциклопедичному словнику В. Лісовий вказує, що толерантність – це термін, «яким позначають доброзичливе, або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей» [4, с. 642].

Філософський аналіз поняття «толерантність» подає Р. Валітова у дослідженні «Толерантність як етична проблема», водночас вона розглядає психологічні основи толерантності та інтолерантності.

Психологічна енциклопедія подає досить коротке, однак конкретне визначення: «Толерантність – здатність людського організму долати труднощі» [6, с. 335].

У сучасних умовах толерантність, на нашу думку, є готовністю та певною мірою здатністю реагувати на зовнішній світ через довіру та емпатію, співпереживання та співучасть, комунікативні уміння та доброту діяльності тощо. Така готовність пов'язана з індивідуальною ментальністю, системою ціннісного ставлення до інших людей, досвіду в цілому.

Сучасне суспільство характеризується соціальною напруженістю, етнополітичною нестабільністю, що призводить до міждержавних, міжнаціональних, суспільних конфліктів і навіть громадянських війн. Саме тому нинішній інтерес науковців до феномену толерантності пояснюється розумінням його як інструменту для розв'язання вищезначених проблем, що призведе до стабільності в цілому і в українському суспільстві зокрема. Однак, щоб бути толерантним, потрібно виховувати толерантність, починаючи з перших свідомих років життя дитини. Послідовні кількісні й якісні зміни, які

зазнає організм дитини від народження і до становлення її як соціальної істоти, відбуваються у процесі індивідуального розвитку. У цей же період здійснюється і процес виховання, який відіграє важливу роль у всіх формах прояву і на всіх етапах розвитку особистості.

Дослідник Т. Гурова подає визначення поняття «толерантність дошкільника із ЗРП» як «стійку особистісну властивість, що характеризується визнанням права на відмінність і вмінням доброзичливого ставлення до цінностей інших зі збереженням власної гідності; сформованістю вмінь налагоджувати стосунки з іншими людьми шляхом діалогу; передбачає здатність регулювати прояв власних негативних емоційних і поведінкових реакцій на інакшість» [1, с. 229].

На нашу думку, це поняття передбачає здатність регулювати і власні негативні емоції, і поведінкові реакції на незнайоме. У процесі спілкування в групі діти з різними фізіологічними особливостями (в рамках інклюзивного навчання), етнічним складом (у поліетнічному середовищі), родинними і сімейними поглядами (в системі гендерного виховання та неповних сімей) толерантність набуває дещо глибшого змісту, адже дошкільник із ЗРП може опинитися перед вибором думки, позиції, друзів, користуючись певними, лише йому зрозумілими, критеріями. Тому, на наш погляд, *«толерантність дитини із ЗРП»* – є здатністю регулювати і власні негативні емоції, і поведінкові реакції на незнайоме, вміння терпимо, з розумінням сприймати однолітків, які є «іншими», надавати їм допомогу і підтримку.

Науковець Н. Скрипник, досліджуючи проблему виховання толерантності підростаючого покоління, визначила її мету – це виховання потреби і готовності до конструктивної взаємодії з людьми та групами людей, незалежно від їхньої національної, соціальної, релігійної належності, поглядів, стилю мислення, поведінки.

Таким чином, під вихованням толерантності в дітей дошкільного віку із ЗРП розуміємо процес цілеспрямованого і систематичного педагогічного впливу на формування знань про чутність толерантності особистості, механізми

її прояву, усвідомлення необхідності її виявлення у щоденній життєдіяльності, виховання толерантного ставлення до ровесників, менших, слабших, літніх та осіб з обмеженими можливостями, здатності до толерантної взаємодії з ними під час різноманітних міжособистісних стосунків, що забезпечує організацію та виконання спільної діяльності, високу міру взаємоузгодженості, взаєморозуміння між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Гурова Т. Ю. Виховання толерантності молодших школярів як цілеспрямований педагогічний процес. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2019. Вип. 13 (66). С. 227–233.
2. Даль В. Тлумачний словник живої великоруської мови. М.: Держ. вид-во іноземних і національних словників, 1995. С. 755.
3. Кремень В. Ми повинні якнайшвидше зробити все можливе для зміни авторитарної педагогіки педагогікою толерантності. *Педагогіка толерантності*. 2002. № 4. С. 7–10.
4. Лісовий В. Толерантність. *Філософський енциклопедичний словник*. К. : Абрис, 2002. С. 642.
5. Новий тлумачний словник української мови : в чотирьох томах / уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. К. : Аконт, 2020. Т. 4. 944 с.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. К., 2016. 424 с. (Енциклопедія ерудита).

Журавльова М. Д.,

здобувач вищої освіти 2 курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, доцент **Коваленко В.Є.**

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди, м. Харків

ДІАГНОСТИКА ПОТЕНЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ПРОЯВІВ КРЕАТИВНОСТІ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ

Розвиток креативності є важливою складовою особистісного зростання підлітків, адже це дає їм можливість генерувати нові ідеї, вирішувати проблеми нестандартними способами та адаптуватися до мінливих умов життя. У

підлітків з інтелектуальними порушеннями розвиток креативності має специфічні риси, зумовлені органічним, дифузним ураженням ЦНС, зниженими пізнавальними можливостями, інертністю мислення, недорозвиненістю психомоторики та вузькістю інтересів.

У сучасній психології та педагогіці проблему креативності відображено у дослідженнях А. Бандурки, Л. Виготського, І. Дмитрієвої, Дж. Дьюї, В. Коваленко, І. Кузави, С. Максименка, К. Роджерса, В. Синьова, Е. Торренса, С. Френе та ін. Зокрема, Е. Торренс трактує креативність не як талант, а як навичку, яку можна розвинути [6]. Креативність – це здатність генерувати нові ідеї, концепції або рішення, що відзначаються оригінальністю, нестандартністю та унікальністю. Ця здатність може виявлятися у багатьох сферах життя, насамперед у мистецтві. Образотворче мистецтво – це мистецтво, що втілює художні образи на площині та в просторі – живопис, графіка, скульптура [3].

У психолого-педагогічних дослідженнях поняття креативності розглядається як здатність людини розвивати творчий характер власної діяльності. Теорія творчого мислення Дж. Гілфорда є основою концепції Е. Торренса, який окреслив основні параметри креативності: оригінальність, легкість, гнучкість та точність мислення [4]. Р. Стернберг описує творче мислення як оригінальне бачення проблем та незалежність від стереотипів та зовнішнього впливу [2].

Розуміння проявів креативного відображення у підлітків з інтелектуальними порушеннями формується повільніше, ніж у нормі. Це проявляється в особливостях використання образів пам'яті та сприймання, створенні нових образів, продуктивності уяви, оригінальності та самостійності продукту уяви. Особливостями проявів творчої уяви в процесі образотворчої діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є: розсіяність зображення на аркуші; недосконалість та фрагментарність зображень; примітивізація та деформація форми зображуваних об'єктів; неточне відображення просторових зв'язків між складовими одного об'єкта, зміна їхнього порядку та розміщення на аркуші паперу окремо один від одного,

неможливість розрізнення та називання нюансів кольорів через нерозвинену диференціацію колірною сприйняття [5].

Т. Ілляшенко у своїй роботі зазначила, що підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку лише за допомогою педагога вони втілюють початковий етап малювання відповідно до інструкції. Це проявляється в усіх видах образотворчого мистецтва, але особливо виразно при зображенні з натури.

Аналіз наукових праць (А. Бандурка, Е. Торренс, С. Френе) доводить, що проблема потенційних можливостей осіб з інтелектуальними порушеннями до проявів креативності не вивчалась системно та глибинно.

Проведений теоретичний аналіз проблеми креативності в умовах нормотипового розвитку та інтелектуальних порушень дозволив сформулювати мету експериментального дослідження: вивчити потенційні можливості підлітків з інтелектуальними порушеннями до проявів креативності в образотворчому мистецтві.

Показниками наявності у підлітків з інтелектуальними порушеннями до проявів креативності в образотворчому мистецтві є:

1. Швидкість – демонструє вміння генерувати велику кількість ідей,
2. Гнучкість – виявляє навички генерувати багатогранність ідей, переходити від однієї складової проблеми до іншої, використовувати різні алгоритми для пошуку рішення.
3. Оригінальність – характеризує схильність до генерування нестандартних, нетипових концепцій
4. Розробленість – демонструє нахил до генерування нових ідей, продуктивної праці.

Дослідження відбувалось на базі Комунального закладу «Куп'янська спеціальна школа» Харківської обласної ради в 2021 – 2022 н.р. У дослідженні взяли участь п'ять респондентів віком 12 – 13 років з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню. У ході дослідження застосовувались дві

експериментально-діагностичні методики: «Тест Дивергентного мислення» та тест «Кола».

Тест Дивергентного мислення, розроблений П. Торренсом для створення моделі творчих процесів, що відображали б їхню природну складність, оцінюється за 4 показниками: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість. Тест «Кола» також є тестом призначеним для діагностики творчих здібностей та оцінюється за показниками оригінальність, гнучкість та швидкість [1].

Результати аналізу тесту «Дивергентного мислення» за заданими критеріями показує, що у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку генерування великої кількості ідей, асоціацій, та нестандартних концепцій має середній рівень прояву, що є гарними показниками потенційних можливостей креативного прояву підлітків з інтелектуальними порушеннями в образотворчому мистецтві. Показники генерування багатогранності ідей та деталізації образів мають нижче за середній та низький рівень прояву, що вказує на порушення когнітивних функцій, а саме – уваги.

Аналіз результатів тесту «Кола» продемонстрував, що критерій «оригінальність», який відображає рівень генерування нових, неординарних ідей у малюнках, має середні показники у 80% респондентів та низькі – у 20%. Високий рівень показника «гнучкість», який детермінує здатність підлітка генерувати різноманітні ідеї для малюнків, черпаючи натхнення з різних сфер знань та використовуючи широкий спектр предметів і явищ, мають 80% респондентів, середній – 20%. Показник «швидкість», що визначається як продуктивність образотворчої діяльності, відзначається високим у 40% респондентів та низьким у 60%.

Підсумовуючи результати аналізу обох тестів за визначеними критеріями, можна стверджувати, що у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається недостатній рівень розвитку асоціативного мислення, що сприяє генеруванню альтернативних ідей, їм притаманна інертність. Розвиток

уваги, уваги та перцепції допоможе підлітку з інтелектуальними порушеннями розкрити свій потенціал.

Отже, креативність – це здатність генерувати нові ідеї, концепції або рішення, що відзначаються оригінальністю, нестандартністю та унікальністю. Показниками креативності є: швидкість, оригінальність, гнучкість та розробленість. Розвиваючи ці показники у підлітків з інтелектуальними порушеннями на заняттях з образотворчого мистецтва, відбувається також розвиток когнітивних функцій, перцептивних дій, координації очей і рук, просторової орієнтації, зосередження уваги на характерних особливостях предмету чи об'єкту, координації рухів пальців рук, пластики рук та співвідношення частин цілого.

Список використаних джерел

1. Тест творчого мислення П. Торренса. Інструкція. Обробка результатів. 2015. URL: <https://dytpsyholog.com/2015/07/01/тест-творчого-мислення-п-торренса-інс/>
2. Особливості образотворчої діяльності дітей з інтелектуальними вадами. 2015. URL: https://studopedia.su/18_145021_osoblivosti-obrazotvorchoi-diyalnosti-ditey-z-intelektualnimi-vadami.html
3. Навчально-методичне видання Історія української культури. Словник-довідник. 2014. URL: <https://studfile.net/preview/3540179/page:11/>
4. Abedin, Golnar. Exploring the potential of art-based education for adolescents with learning disabilities: A case study of engagement in learning through the arts. 2010. University of Maryland, College Park ProQuest Dissertations Publishing.
5. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. An investment theory of creativity and its development. *Human Development*. 1991. 34(1), p.1–31.
6. Runco M. A., Acar S., Millar G., Cramond B. Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A Fifty-Year Follow-Up. 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/233456143_Torrance_Tests_of_Creative_Thinking_as_Predictors_of_Personal_and_Public_Achievement_A_Fifty-Year_Follow-Up

*Канітула М. С.,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Всебічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) є найактуальнішою проблемою сьогодення. Тривалий час провідним методом в корекційно-розвивальній роботі є індивідуальний підхід. Дану тему досліджувало безліч науковців таких як: В. Бочковський, О. Гаяш, М. Гнєзділовим, А. Колупаєва, С. Корнієнко А. Смірнова, та ін. Вчені запевняють, що індивідуальний підхід, допомагає активізувати пізнавальну діяльність до навчання у дітей з ІП.

У своїй праці вчений А. Мирський описує значення індивідуального підходу, що «Індивідуальний підхід – це педагогічний процес, в якому ураховуються всі індивідуальні особливості дитини такі як: темперамент, характер, здібності, мотивація, інтерес тощо, які впливають на життєву діяльність дитини в цілому». Суть індивідуального підходу полягає в тому, що педагоги використовують різні форми і методи виховного впливу з метою досягнення оптимального результату навчально-виховного процесу. Індивідуальний підхід може бути використаний для розвитку або пригнічення певних поведінкових або особистісних рис у дітей [1].

Вчений Д. Вернер у своїй роботі з комплексної допомоги дітям з ІП. Опирався також, на індивідуальний підхід до кожної дитини та враховував її потреби та можливості. У контексті індивідуалізації науковець наголосили на важливості розуміння вчителями індивідуальних підходів, для визначення, потреб і потенціалу конкретної дитини для розробки індивідуалізованих навчальних програм і методів [2].

Оскільки кожна дитина з ІП має унікальні потреби, здібності та стилі навчання, індивідуальний підхід має вирішальне значення. Ми відокремили ключові принципи, які допоможуть забезпечити індивідуальний підхід:

- Оцінка потреб (першим кроком є проведення детальної оцінки потреб кожної дитини. Це включає оцінку моторики, когнітивного розвитку та мовленнєвого розвитку.);

- Індивідуальна програма (на основі оцінки потреб розробляється індивідуальна програма, яка відповідає потребам кожної дитини. Ця програма включає індивідуальні методи навчання, спеціальні навчальні матеріали та ресурси.);

- Диференційований підхід (викладачі та фахівці використовують диференційований підхід до навчання, щоб кожна дитина мала можливість розвивати свої сильні сторони та долати слабкі.);

- Партнерство з батьками (важливо співпрацювати з батьками дитини, розуміти їхні очікування та отримувати зворотній зв'язок що до того, як найкраще підтримати їхню дитину.);

- Створення позитивної атмосфери (важливо створити позитивне і доброзичливе навчальне середовище, в якому діти з ІП відчувають себе комфортно та отримують підтримку.);

- Постійне вдосконалення (у роботі з дітьми ІП важливо постійно вдосконалювати свої методи та підходи, оскільки кожна дитина унікальна і може потребувати нових методів навчання та підтримки.).

Враховуючі запропоновані принципи спеціалісти зможуть, значно швидше досягнути бажаного результату. Також, створити сприятливе середовище для ефективного навчання. Допоможе, дитині з ІП розкрити нові можливості, вдосконалити вже набуті знання, навички та подолати труднощі в розвитку.

Індивідуальний підхід в освітньому процесі передбачає, що педагог працюючи з групою дітей, орієнтуватися на кожну дитину окремо. Тобто, давати завдання для групи дітей але корегувати його зміст під особливості кожного вихованця. Щоб всі діти згодом могли засвоїти навчальний матеріал. У зв'язку з цим кількість і характер матеріалу мають бути адаптовані до когнітивних здібностей таких дітей, що вимагає набагато більш детальної

системи вивчення окремих розділів програми. Слід шукати методи, які б подавали матеріал «маленькими шматочками», поступово ускладнюючи його та полегшуючи виконання складних завдань.

Таким, чином індивідуальний підхід – це унікальний метод, який враховує конкретні потреби, здібності та можливості дитини з ІП. Який пристосовує навчальний матеріал під характеристику кожної дитини. З часом він може змінюватися з урахуванням досягнень і нових знань дитини та гнучко регулюватися відповідно до її потреб. Завдяки індивідуальному підходу ми можемо визначити, що кожна дитина є унікальною особистістю з неповторними потребами, мотиваціями, інтересами та здібностями. Індивідуальний підхід є високоефективним у створенні стимулюючого та спільного навчального середовища для кожної дитини з ІП.

Список використаних джерел

1. Мирський А. Компоненти дитячих ігор. *Рідна школа*. 2012. № 5. С. 36-39.
2. Вернер Д. Реабілітація дітей з інвалідністю. К. : 1995. 87 с.

Капітула М. С.,

*асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Волочай М. Р.,

*здобувач вищої освіти 3 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЛЬ БАТЬКІВ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ООП

Сучасна наукова думка базується на переконанні, що батьки є першими і найважливішими вчителями своїх дітей. Тому соціальний супровід таких сімей – це вирішення різноманітних проблем, пов'язаних з вихованням дітей, таких як лікування, навчання, соціальна адаптація, інтеграція в суспільство тощо. У взаємодії між школою та родиною важливо враховувати сімейні інтереси, пріоритети та проблеми. Батьки дітей з особливими освітніми потребами (далі

– ООП) повинні тісно співпрацювати з вчителями для підтримки розробки та впровадження навчальної програми.

Інклюзивне навчання є одним із основних напрямів реформування системи освіти в багатьох країнах світу, мета якого – реалізація права на освіту осіб з ООП без дискримінації. Це спосіб отримання освіти, при якому діти з ООП навчаються в загальноосвітньому середовищі разом зі своїми однолітками за місцем свого проживання, що є альтернативою інтернатній системі, де вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або індивідуальному навчанню [1, с.12,13].

Проблема дітей з ООП та батьків, які їх виховують, привертає увагу багатьох вітчизняних і закордонних науковців, таких як: В. Андрущенко, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової та М. Ярмаченка. І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва стверджують, що сім'я є найважливішим середовищем, у якому виховується людина, але особливі діти спілкуються і з іншими членами родини. Потрібно зважати, що сім'я є не єдиним фактором впливу. Діти з ООП є членами суспільства і не повинні обмежуватися домашнім середовищем.

Основною метою взаємодії з батьками є: - створення тісного контакту батьків зі педагогами як ресурсу, шляхом надання постійної допомоги в розв'язанні проблемних питань, пов'язаних з вихованням дитини; - участь батьків в громадській діяльності у межах навчального закладу; - підготовка батьків як учасників змін в соціумі.

З урахуванням цілей та кінцевих результатів робота з батьками або опікунами проводиться в наступних формах: - загальні засідання по інформуванню; - батьківські навчальні семінари, тренінги про завдання та зобов'язання батьків в процесі виховання та навчання дітей; - індивідуальне та групове консультування [2, с. 83].

Заклад організовує інформаційні заходи для підтримки сім'ї та консультування тих, хто піклується про дітей. У ньому візьмуть участь батьки, вчителі, асистенти та ін. Співпраця з дітьми та батьками може здійснюватися як

індивідуально, так і в групах. Зазвичай інформаційні зустрічі проводяться на початковому етапі спілкування, але їх можна проводити і частіше, враховуючи деталі діяльності того чи іншого навчального закладу.

Сім'ї дітей з ООП потребують навчання, підтримки та інформування щодо їх прав, щоб подолати «особливу парадигму освіти». Організації громадянського суспільства відіграють важливу роль у досягненні цієї мети і сприяють формуванню обізнаності батьків щодо можливості реалізації права на навчання дітей [1, с.191].

Налагодження партнерських стосунків між батьками та всіма фахівцями, які працюють у навчальному закладі та надають допомогу дитині з ООП, є першочерговим завданням. Паритетними мають бути стосунки між батьками здорових дітей та дітей, які потребують особливої уваги [3, с.5].

Батьки знають свою дитину краще за всіх і можуть надати цінну інформацію про її сильні та слабкі сторони, стиль навчання, інтереси та вподобання. Ця інформація може бути використана для розробки індивідуальної програми розвитку (далі – ППР), яка відповідає індивідуальним потребам дитини. Батьки також можуть допомогти в реалізації ППР, надаючи дитині вдома можливість практикувати те, що вона вивчила в школі. Вони також можуть надавати зворотний зв'язок щодо того, як дитина використовує свої навички в повсякденному житті. Відкрите спілкування між батьками та навчальним закладом є важливим для забезпечення успіху дитини.

Виходячи зі специфіки сімей, де є діти з ООП, слід зазначити, чим більш залученні батьки в інклюзію, тим більша ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей [3, с. 8].

Отже, саме співпраця з батьками та їх активна участь у впровадженні інклюзивної освіти сприяють ефективному навчанню дітей з ООП. Допмагаючи фахівцям можливо створити комфортні умови для вихованця, де він почуватиметься захищеним та щасливим, відчуваючи підтримку. Батьки є надзвичайно важливими у навчанні та вихованні дітей, тому дуже важливо

налагоджувати з ними партнерські стосунки та надавати їм необхідні знання про порушення та способи їх подолання.

Список використаних джерел

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
2. Інклюзивна освіта: Навчальний посібник / Балан Віра, Бортэ Ліліана, Ботнар Валентина; ред.: Велишко Надія; М-во освіти, культури та досліджень Респ. Молдова. Кишинів : Б. и., 2017 (Тірогр. “Bons Offices”). 308 p.: fig., tab.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивне навчання: вибір батьків / А.А.Колупаєва, Л.М.Наконечна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 56с. (Інклюзивне навчання за нозологіями).

Канітула М. С.,

*асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Гайчук А. М.,

*здобувач вищої освіти 3 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Проблема заїкання – одна з найбільш складних в теорії і практиці логопедії. З'являючись в дошкільному віці, це порушення мовлення ускладнює розвиток комунікативних навичок, негативно позначається на формуванні особистості. Для заїкання характерним є те, що в одних ситуаціях воно проявляється в більшій мірі, в інших – в меншій, або не проявляється зовсім.

Заїкання (від лат. balbuties – запинання) – поліморфний розлад мовлення, порушення комунікації у вигляді дискоординації плавності, ритму, виникнення окремих запинань, повторів ряду звуків і складів унаслідок мовленнєвих судом через перенапруження чи стреси [2].

Заїкання більше проявляється в самотійному, значно менше – у відображеному та спряженому мовленні. Заїкання супроводжують дві групи симптомів: – біологічні, або фізіологічні – порушення центральної нервової

системи, мовленнєві судоми, моторні розлади; – соціальні, або психологічні симптоми – логофобії, хитрощі, фіксованість на мовленні [2].

Мовлення – це складна функціональна система, компоненти якої змінюються в залежності від цілей і мотивів діяльності, від ситуації, від уміння ставити комунікативні завдання і вибудовувати програму спілкування. Крім того, характер мови залежить від особистісних особливостей мовця, від його нервово–психічного стану. Різноманітні і змінні прояви заїкання створюють додаткові труднощі в роботі щодо її подолання.

Актуальність проблеми розвитку навичок комунікації дітей із заїканням полягає в тому, що одного подолання заїкання як мовленнєвого порушення мовлення мало. Гальмуючи спілкування як процес комунікації, воно тісно вплітається в особистісний розвиток і є не стільки мовленнєвим порушенням, скільки особистісно–психологічним [1]. Саме, тому дане питання привертало увагу таких науковців, як: В. М'ясищев, М. Буянов і Б. Драпкін та ін.

У дітей із заїканням дуже часто з'являється логофобія. Логофобія (від гр. *logos* – мовлення, *phobos* – страх) – невротична особистісна реакція на мовленнєвий розлад (найчастіше заїкання) у вигляді страху мовленнєвого спілкування.

Логофобія, через відсутність явних причин виникнення, провокує гострі емоційні реакції на порушення мовлення, викликає тривожність, пригніченість, апатію, загальне психоемоційне напруження. Логофобія при заїканні, особливо у школярів і підлітків, проявляється у нав'язливих переживаннях з приводу можливого виникнення мовленнєвих судом, що знаходить своє вираження в різкому обмеженні чи повному уникненні комунікативних ситуацій, відмові усно відповідати перед усім класом тощо.

Логофобія має непостійний характер і водночас тенденцію до поступового зростання динаміки страху мовлення: а) початкова стадія характеризується тим, що логофобія з'являється при безпосередньому контакті з патогенним (умовно-патогенним) фактором; паралельно з цим виникають короточасні гіпотімії, невдоволення собою та власним мовленням; б) помірна

стадія проявляється в тому, що логофобія виникає вже при очікуванні контакту з патогенною ситуацією, яке супроводжується субдепресивною симптоматикою (стійка гіпотімія, відчуття мовленнєвої неповноправності); в) виражена стадія логофобії виникає під впливом нав'язливих уявлень щодо можливого контакту з психотравмуючою ситуацією і характеризується психічною виснаженістю, емоційною пригніченістю, відчаєм, роздратуванням [2].

Описуючи комунікативну сферу дітей із заїканням, можна сказати, що їм властиві зниження потреби у спілкуванні з дорослими та однолітками, невміння орієнтуватися у комунікативних ситуаціях, негативізм, домінування ситуативно-ділової форми контакту, шаблонність, наявність частих пауз у мовленні супроводжених судом, рідкість випадків активної мовної комунікації, повторення фраз, труднощі у використанні немовних засобів спілкування, нездатність позитивно оцінювати висловлювання інших, що створює труднощі гармонійного розвитку індивіда із заїканням та його подальшої соціалізації у соціумі. Це визначає необхідність корекційної роботи з розвитку комунікативних умінь і навичок дітей із заїканням [3].

Мало навчити дитину боротися з нападами судом і вмінню розслаблятися, його треба навчити не боятися спілкуватися з людьми, вступати в контакт і передавати інформацію незалежно від умов і ситуації спілкування [1].

Корекція заїкання – комплексний процес логопедичного, психолого - педагогічного та (при необхідності) медичного впливу. Особливе місце в цьому займає психотерапевтична робота, спрямована на розвиток соціальної взаємодії.

Через спілкування проходить розвиток свідомості та вищих психічних функцій. Уміння дитини із заїканням позитивно спілкуватися дозволяє їй комфортно жити в соціумі; завдяки такій комунікації дитина пізнає не тільки іншу людину (дорослого або ровесника), але і своє «Я».

Положення концепції позитивної реінтеграції особистості дитини М. Захарова являють собою підґрунтя для корекційно-логопедичної роботи, яка

направлена на формування адаптаційних можливостей дошкільника із заїканням та реалізують такі завдання: позитивне перетворення поведінки дитини, підвищення рівня адаптації в соціумі, формування цілісної особистості індивіда, запобігання розвитку зтяжних форм заїкання. Для досягнення даних завдань М. Захаров пропонує включити в зміст логопедичної корекції такі види психотерапевтичної роботи: – налаштування психотерапевтичного контакту з дитиною; – корекція психотерапевтичної резистентності й психофізіологічної ригідності; – психокорекція та психотерапія патологічних поведінкових стереотипів; – збільшення психологічної толерантності до травмуючих психіку факторів [3].

Таким чином, перед науковцями і практиками для допомоги дітям із заїканням у формуванні конструктивних комунікативних навичок фігурують такі завдання: – модифікація мовленнєвої поведінки (комунікації) у різних видах діяльності (навчити адекватно реагувати на мовленнєві звертання, розвинути розуміння та закріпити і використанні доступні дитині знакові системи у іграх і побуті, використання прохань); – нормалізація соціальної поведінки дитини із заїканням – позитивна реінтеграція особистості (виховувати елементарні етикетні вміння, організовувати комунікацію дитини так, щоб воно мало позитивний вплив на її психоемоційний стан) [3].

Отже, комунікативні навички у дітей із заїканням є складним аспектом їхнього розвитку, який вимагає спеціалізованого підходу та уваги. Перш за все, важливо зазначити, що заїкання може впливати на різні аспекти мовлення, такі як плавність, швидкість та ритм. Діти із заїканням часто стикаються зі складнощами у вираженні своїх думок та почуттів, що впливає на їхню самооцінку та соціальну адаптацію.

Однак, з правильним підходом та підтримкою, діти із заїканням можуть розвивати свої комунікативні навички. Цей підхід може включати індивідуальні терапевтичні сесії з логопедом, використання спеціалізованих методик та технік для поліпшення плавності мовлення та зниження рівня заїкання. Крім

того, позитивна підтримка з боку родини, друзів та педагогів також відіграє важливу роль у процесі розвитку комунікативних навичок у дітей із заїканням.

Загалом, розуміння особливостей розвитку комунікативних навичок у дітей із заїканням є ключовим для забезпечення їхнього повноцінного інтегрування в суспільство та досягнення успіху в особистому та професійному житті. Послідовний та систематичний підхід до підтримки дітей із заїканням допоможе подолати бар'єри та розвинути впевненість у собі у спілкуванні з оточуючими.

Список використаних джерел

1. Арнаутова Л. В. Корекція заїкання у вітчизняній та зарубіжній практиці. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.1. С. 5-15*

2. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.- метод. посіб. Київ, 2022.

3. Хроль О. С. Формування комунікативної компетенції у дітей дошкільного віку із заїканням. Вісн. Сковородинівської академ. молод. учених. Харків, 2021. С. 107-112.

Капітула М. С.,

*асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Ліштван В. В.,

*здобувач вищої освіти 3 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Формування особистості будь-якої дитини, включаючи тих, хто має відхилення у розвитку, переважно відбувається в родині. Тому залежить від того, як батьки спілкуються з дітьми, наскільки адекватними будуть їхні стосунки з навколишнім соціальним середовищем. При консультуванні батьків потрібно враховувати не лише характер захворювання дитини та її індивідуальні особливості, але й специфіку сімейної та шкільної ситуації. Здебільшого, коли народжується дитина з відхиленнями у розвитку, батьки

стикаються з такими проблемами: мішані почуття до дитини; віддача відповідальності за дитину державним навчальним закладам; у сім'ях, де є крім дитини з особливими потребами ще й інші діти, важкості пов'язані з вихованням і врахуванням потреб кожної дитини; погіршення психологічного стану батьків (матерів) являється в агресивності, нестриманості, недружелюбності; психологічна травмованість батьків ускладнює їхнє розуміння та вирішення проблеми, пов'язаної з тим, що дитина народилася хворою.

Найважливіші емоційні стани:

1. Шок – перша реакція на усвідомлення горя.

2. Відмова – (цей етап визнають всі дослідники, він дуже виразний) – віра в загоєння, помилковість діагнозу. Психологи виділяють у цьому періоді переживання провини, гніву, сорому.

3. Депресія – почуття пригніченості – це завершальний стан у послідовній зміні емоційних станів, які всі є неконструктивними, бо вони свідчать про відмову від нової реальності.

4. Прийняття нової реальності (конструктивна поведінка) – це піднесення на вищий рівень духовного розвитку: перед батьками відкриваються нові цінності й бачення сенсу життя.

Психолого-педагогічний супровід батьків дитини з ООП – це система організаційних, діагностичних, інформаційних та розвивальних взаємопов'язаних і взаємообумовлених заходів, представлених різними психолого-педагогічними технологіями, методами і прийомами, які здійснюються з метою забезпечення оптимальних умов для життєдіяльності сім'ї та розвитку в її середовищі дитини з ООП.

Важливим напрямком у роботі практичного психолога та соціального педагога є взаємодія з батьками "особливої" дитини. Працівник психологічної служби має залучати батьків до участі у корекційно-виховному процесі, надаючи їм практичні поради з нагляду за дітьми, пояснення та рекомендації стосовно вирішення повсякденних виховних проблем. Також важливо

допомагати батькам ознайомлюватись з досвідом інших батьків. Робота з батьками може здійснюватись у формі групових заходів, таких як семінари, консультації, лекції, збори, або в індивідуальній формі через індивідуальні бесіди та консультування. При здійсненні інклюзивної освіти, організація психологічної підтримки для батьків повинна ґрунтуватися на досвіді спеціальної психології, що рекомендує поєднувати два напрямки взаємодії з батьками:

- робота з батьками усіх дітей у сфері освіти та просвіти;
- психологічна підтримка сімей, де виховують дітей з особливими потребами у розвитку.

У першу чергу, необхідно встановити контакт, зрозуміти їхню мову і навчитися її сприймати. Ще одне важливе завдання у роботі з батьками - поступово формувати їх уявлення про те, що рано чи пізно дитина буде жити самостійно, тож наша мета - максимально адаптувати її до цього. Основне завдання психолога, соціального педагога у співпраці з сім'єю полягає в тому, щоб батьки за його допомогою могли побачити реальні перспективи розвитку своєї дитини, визначити можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також з'ясувати свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

Форми роботи з батьками включають індивідуальні консультації, психотерапію, групові зустрічі, ігрові сесії, спільну організацію свят та театральних вистав, а також творчі написання, такі як "Моя проблема", "Мій життєвий шлях", "Історія життя моєї дитини". Метою всіх зазначених форм роботи є покращення спілкування між батьками та дітьми. Групові зустрічі сприяють соціалізації батьків дітей з особливими потребами. Щомісяця проводяться групи батьківського спілкування, спрямовані на розробку стратегій управління страхами й агресією, пов'язаними з найважчими хворобами та соціальною ізоляцією. Ці групи формуються за бажанням батьків, які зверталися до психологів для отримання консультацій. У процесі роботи використовуються різноманітні методи, такі як лекції, обговорення, фольклорні

ігри та тілесно-орієнтовані психотехніки. Теми групових зустрічей включають "Страхи", "Взаємодія з іншими", "Особливості батьківства дитини з особливими потребами та суспільство", "Різноманітні стилі виховання", "Особливості розвитку чи індивідуальні риси" та інші.

Світовий досвід допомоги таким людям показує, що найбільш ефективним для них є оточення людей з аналогічними проблемами. Тут вони відчують себе впевнено, можуть вільно спілкуватися, розслабитися, відпочити, розв'язувати спільні питання та ділитися своїм досвідом. У психоаналітичній концепції проводяться групи для батьків з дітьми, де використовується стратегія спостереження та невтручання фахівця в стосунки матері і дитини. У рамках поведінкової терапії організуються групи для батьків та дітей, де провідним у всіх іграх та заняттях є психолог-ведучий. Під час занять батьки можуть спілкуватися не лише з власними дітьми, а й з іншими малюками та дорослими. Такі групи сприяють формуванню продуктивної поведінки. Групова психотерапевтична робота корисна вже після індивідуальних консультацій учасників.

Отже, психолого-педагогічна підтримка батьків є важливою, оскільки саме від них і їх внеску в виховання та навчання залежить повноцінний розвиток дітей з обмеженими можливостями. Батьки, які розуміють важливість свого впливу на соціальну адаптацію дитини, мають творчі резерви й віру, що є потужною силою. Завдання фахівця полягає в тому, щоб підтримати цю силу і спрямувати її в потрібне русло. Таким чином, співпраця з батьками - невід'ємна частина комплексної реабілітації дітей з відхиленнями у розвитку, оскільки саме через взаємодію з родиною можна надати дитині необхідну допомогу.

Список використаних джерел

1. Бітянова М. Р. Психолог у школі : зміст діяльності і технології. К. : Главник, 2007. 160 с.
2. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолог*, 2009. №10. с.14-18.
3. Нижник О. Допомога дітям з особливими потребами: *Психолог. Бібліотека*. К.: Главник, 2004.

*Канітула М. С.,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Олійник К. О.,
здобувач вищої освіти 3 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ У КОРЕКЦІЙНІЙ-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Діти дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) потребують кваліфікованої корекційної допомоги, яка стимулює їхній розвиток та соціалізацію. Традиційні методи корекційно-розвивальної роботи, що ґрунтуються на багаторічному досвіді та наукових дослідженнях, є дієвим інструментом для досягнення цих цілей. Дане питання досліджували такі науковці: Т. В. Григор'єва, а саме досліджувала особливості використання традиційних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з ПІР, О. О. Петрова досліджувала ефективність застосування традиційних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з ПІР, Н. В. Сидорова досліджувала проблеми та перспективи використання традиційних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з ПІР.

Дослідники виділяють чотири основних традиційних методи в корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку з ПІР. Перший який, логопедична робота: спрямована на корекцію та розвиток мовлення, яке є фундаментом для пізнавальної діяльності та соціальної адаптації. Логопед використовує широкий спектр методик, зокрема артикуляційну гімнастику, розвиток фонематичного слуху, збагачення словникового запасу та формування зв'язного мовлення.

Другий, дефектологічна робота: передбачає корекцію різних порушень розвитку, які часто супроводжують ППР. Дефектологи стимулюють когнітивну діяльність (увагу, пам'ять, мислення та просторову орієнтацію), сенсомоторну сферу (координацію рухів, дрібну моторику, сприйняття сенсорної інформації) та емоційно-вольову сферу (конмоційний контроль, регуляцію поведінки, мотивацію).

Третій, психотерапевтична робота: спрямована на покращення психологічного та емоційного стану дитини. Психотерапевти допомагають дітям подолати емоційні розлади, підвищити впевненість в собі, зменшити тривожність і адаптуватися до соціального середовища. Методи психотерапії включають ігрову терапію, казкотерапію та арт-терапію.

Четвертий, педагогічна робота: спрямована на формування знань, умінь і навичок, необхідних для успішного навчання в школі. Педагоги адаптують навчальні матеріали, та методи до індивідуальних особливостей кожної дитини, використовуючи ігрові та наочні методи, а також індивідуальний підхід [1].

Важливим аспектом корекційно-розвивальної роботи є індивідуальний підхід, тобто підбір методів і способів роботи, які враховують особливості кожної дитини:

- Кожна дитина має сильні та слабкі сторони, які потрібно враховувати при виборі методів навчання. Наприклад, дитині з хорошою пам'яттю, але поганою концентрацією уваги слід використовувати методи, які покращують пам'ять і зміцнюють увагу;

- Темпи розвитку. Кожна дитина розвивається у власному темпі, тому важливо не квапити її і не перевантажувати завданнями;

- Особливості сприйняття інформації. Деякі діти краще засвоюють інформацію візуально, інші – аудіально, а ще інші – кінестетично. Тому важливо використовувати різноманітні стратегії викладання, які відповідають особливостям сприйняття інформації кожної дитини;

- Пізнавальні процеси. Рівень розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення) також впливає на вибір методів роботи.

Сім'я відіграє важливу роль у процесі корекції та розвитку дітей із ППР. Батьки повинні бути залучені до процесу, стежити за успішністю дитини та виконанням домашніх завдань, а також створювати позитивну емоційну атмосферу вдома. Це полегшить адаптацію дитини до нових умов і зробить корекцію більш ефективною та результативною [2].

Основними перевагами традиційних методів у навчанні дітей із ППР є: - ефективність (ці методи засновані на багаторічних дослідженнях і тому успішно застосовуються для розвитку дітей); - доступність (ці методи не потребують дорогого обладнання або спеціалізованих навчальних матеріалів що робить їх доступними для широкого кола сімей.); - універсальність (традиційні методи можуть використовуватися як у приватних дошкільних закладах, так і в домашніх умовах) [3].

Отже, традиційні методи у сфері корекційно-розвивального супроводу дітей із ППР є ефективними, доступними та універсальними. За умови індивідуального та системного підходу ці методи можуть суттєво просунути дитину в розвитку та підготувати її до успішного навчання в школі. Важливо зазначити, що традиційні методи корекційно-розвивальній роботі не є вичерпними. Інноваційні технології, арт-терапія, фізична культура та інші методи також можуть бути ефективними при роботі з ППР. Найголовніше – це комплексний та кваліфікований корекційний вплив, який ґрунтується на індивідуальних особливостях кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Григор'єва Т. В. Особливості використання традиційних методів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. *Дефектологія*. 2010. № 4. С. 56-62.

2. Петрова О. О. Ефективність застосування традиційних методів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з ППР. *Корекційна педагогіка та інклюзивна освіта*. 2018. № 1. С. 35-40.

3. Сидорова Н. В. Проблеми та перспективи використання традиційних методів корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з ППР. *Вісник Інституту спеціальної педагогіки*. 2022. № 4 (54). С. 120-128

*Канітула М. С.,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Повх М. Ю.,
здобувач вищої освіти 3 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПРОБЛЕМА МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей з порушеннями мови зросла порівняно з попереднім десятиліттям і спостерігається тенденція до подальшого збільшення. Тому питання розвитку мовлення дітей є одним із найважливіших питань підготовки до школи. Проблема виховання мовлення дітей дошкільного віку залишається однією з найактуальніших проблем психології, лінгвістики, педагогіки, логопедії.

Проблема мовленнєвої готовності досліджувалася рядом зарубіжних (А. Арушанова, А. Маркова, Ф. Сохін, Є. Струніна, О. Ушакова, М. Фіцула та ін.) та українських учених (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Іваненко, Л. Калмикова, Н. Шиліна та ін.). Численні дослідження свідчать про те, що навіть невелике відхилення у мовленнєвому розвитку дитини сприяє труднощі в засвоєнні навчальних програм (Е. Дранкіна, І. Прищєпова, І. Садовникова, В. Тарасун, М. Шевченко, А. Яструбова); Деякі порушення призводять до стійких дисграфій та дислексій (К. Беккер, Р. Левіна, Л. Спірова, С. Яковлев).

Правильне, добре розвинене мовлення є одним із головних показників готовності дитини до успішного навчання в школі. Дефіцит артикуляції може призвести до невдач і зробити дітей менш впевненими у своїх силах, що може мати далекосяжні негативні наслідки. Ось чому важливо вивчати мовленнєву готовність дітей із ЗНМ.[1]

Мовленнєва підготовка дітей до школи включає такі основні змісти: певне розуміння навколишньої дійсності та змісту мовлення: достатній

словниковий запас, правильна вимова, розмовна та монологічна діяльність дітей; мовлення якості відповіді.

Під мовленнєвою готовністю розуміють правильну вимову всіх звуків рідної мови, навички словотвору та граматично правильного оформлення висловлювання, вміння добре говорити й переказувати. Основні навички, якими повинні володіти діти: вимовляти всі звуки в слові по порядку, ділити слово на склади, визначати звуки та кількість складів у слові, виконувати звуковий розбір слова, знаходити перший і останній звук у слові.

Питання навчання мовлення стосуються процесу засвоєння і розвитку вимови у дітей дошкільного віку.

У психолого-педагогічних дослідженнях розрізняють «загальну» і «специфічну» підготовку мовлення. Загальна підготовка передбачає вирішення таких завдань:

- дитина розуміє мову, якою з нею розмовляють, і відповідає відповідним чином;
- вміння складно і зрозуміло висловлювати свої думки, дотримуючись граматичної правильності мовлення;
- опанувати певний словниковий запас;
- утворення звуків мови [2].

Діти з мовленнєвими порушеннями належать до неоднорідної та численної групи, для якої оволодіння мовленням і рідною мовою – єдиний і основний шлях здобуття освіти та особистісного розвитку. Розвиток усного мовлення відхиляється від вікових стандартних показників, внаслідок чого діти не вміють соціально взаємодіяти з дорослими та однолітками, оволодівати навчальною діяльністю, що гальмує засвоєння загальноосвітніх знань, навчальних навичок, розвиток читання та письма. Навички початкової школи та особистісний розвиток дітей.

Важливе місце в підготовці дітей до школи займає комунікативна готовність, ознаками якої є чітке і правильне мовлення, достатній словниковий

запас, вміння вільно спілкуватися з однолітками і дорослими, соціальні Прикладами може бути ініціатива в соціальних ситуаціях.[3]

Розглядаючи дітей з мовленнєвими порушеннями, можна сказати, що діти дошкільного віку мають серйозні труднощі в організації своєї особистої мовленнєвої поведінки і не в змозі впоратися з майбутнім негативний вплив на їх комунікаційну сферу.

Це погіршує здатність спілкуватися зі школою.

Погані навички спілкування можуть призвести до неадекватної поведінки, конфліктів і нездатності дитини узгоджувати свою поведінку з поведінкою партнера.

Отже, мовленнєва підготовка дітей до школи сприяє розвитку інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної готовності дошкільників із ЗНМ у сфері спілкування, передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвими вміннями. Мовленнєва підготовка дошкільників із ЗНМ є ґрунтом для отримання в майбутньому освіти, для професійної підготовки. Наявність у дітей порушень мовленнєвого розвитку призводить до серйозних проблем у формуванні мовленнєвої готовності до навчання у школі. Це викликає труднощі у засвоєнні програми загальноосвітньої школи. Такі діти потребують корекції недоліків психічного розвитку та логопедичного впливу з метою подолання наявних порушень та попередження виникнення вторинних у структурі дефекту

Список використаних джерел

1. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків, 2012. 192 с.
2. Пахомова Н. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення. Дефектологія. 2005. № 3. С. 48–50.
3. Піроженко Т. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль, 2010. 152 с.

*Канітула М. С.,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Федінчик Ю.В.,
здобувач вищої освіти 2 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальних процесів, зокрема сенсорного сприйняття. Діти з порушенням інтелектуального розвитку (ППР) у цьому віці мають певні особливості сенсорного сприйняття, які потребують спеціальних корекційних впливів. Дидактична гра, як один із методів навчання та виховання, може стати ефективним засобом сенсорного виховання дітей з ППР молодшого шкільного віку. У сучасній педагогіці визнається актуальність проблеми сенсорного виховання дітей з ППР. Недосконалість сенсорного сприйняття у цих дітей негативно впливає на їхній загальний розвиток, навчання та пізнавальну діяльність. Тому, дане питання перевертало увагу дослідників, таких як: Виготський Л.С – підкреслював роль гри у формуванні вищих психічних функцій дітей, зокрема, у розвитку їхнього сприйняття; Гіппенрейтер Ю.Б. – розробила систему дидактичних ігор для сенсорного виховання дітей дошкільного віку, які можна використовувати і в роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту; Ельконін Д.Б. – досліджував роль дидактичної гри у формуванні готовності дітей до навчання в школі, зокрема, у розвитку їхньої візуальної та просторової перцепції; Єрмакова С.Т. – вивчала особливості використання дидактичної гри в сенсорному вихованні дітей з порушеннями зору; Кисельова М.В. – розробила методику сенсорного виховання дітей з порушеннями мови за допомогою дидактичної гри; Лебедева О.Є. – досліджувала вплив дидактичної гри на розвиток дрібної моторики та

координації рухів у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; Мамайчук І.І. – вивчала особливості використання дидактичної гри в сенсорному вихованні дітей з аутизмом; Ціткина Л.Є.- розробила систему дидактичних ігор для сенсорного виховання дітей дошкільного віку, які можна використовувати і в роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту.

Розвиток сенсорних навичок у дитини є основою її когнітивного розвитку. Це означає, що вона навчається сприймати та розрізняти різні властивості предметів, такі як їх форма, колір, розмір та положення у просторі. У дошкільному віці особливо важливо розвивати чуттєве сприйняття, оскільки саме в цей період дитина найбільш сприйнятлива до формування та удосконалення своїх органів чуття та уявлень про світ навколо. Психологи відзначають, що першим у процесі розвитку людини формується сприймання, на основі якого у дитини складається сенсорний досвід [3, с. 47-52]. Цей зв'язок зумовлює одночасне функціонування в навчальній діяльності різних видів мислення: наочно-образного, практичного і словесно-логічного, або понятійного. Поступово останній вид мислення набуває переваги, але на його якості завжди впливає багатство і міцність чуттєвого досвіду дитини. З цього приводу з дошкільного віку важливо розвивати дитину в трьох напрямках : «чутливе вухо», «гостре око», «умілі руки». Також слід враховувати, що діти йдуть до школи з 6 років практично без підготовки, тому важливо розвивати їх у цих напрямках, щоб вони могли легше сприймати навчальну інформацію. Цікаво, що у дітей 6-7 років зберігаються особливості сенсорики дошкільників, які спонукають їх до активної діяльності та обстеження невідомих предметів. Ці діти користуються в сенсорних процесах способами спостереження, зіставлення, розглядуваного пошуку, обведення предмета ручкою чи поглядом, накладання, прикладання [2, с. 46-50].

Дидактична гра в контексті сенсорного виховання дітей з ППР є ефективним інструментом, який сприяє розвитку різних сенсорних навичок, уваги, спостережливості та моторики. Одним з ключових аспектів успішного використання дидактичних ігор є їхня адаптованість до конкретних потреб

цільової аудиторії. Для дітей з ППР це може означати використання спеціально адаптованих матеріалів, простішу інструкцію та врахування їхніх індивідуальних особливостей. Розробка дидактичних ігор для цієї категорії дітей передбачає уважне вивчення їхніх потреб, рівня розвитку та інтересів. Наприклад, для дітей зі знизеним рівнем концентрації уваги може бути використана гра, яка стимулює активність шляхом зміни видів діяльності через короткий часовий інтервал. Для дітей з порушенням моторики можуть бути створені ігри з використанням великих рухливих елементів або ігри, що вимагають меншої фізичної активності, але сприяють розвитку дрібної моторики. Крім того, важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини при використанні дидактичних ігор. Це може включати адаптацію гри до рівня розвитку кожного конкретного учня, надання додаткової підтримки або врахування особливостей в їхній сприйнятливості. Дослідження ефективності дидактичних ігор у сенсорному вихованні дітей з ППР може включати як кількісні, так і якісні методики оцінки. Кількісні методи можуть включати вимірювання покращення показників розвитку, таких як увага, спостережливість та моторика. Якісні методи можуть включати спостереження за змінами у поведінці та активності дітей під час гри, а також отримання відгуків від педагогів та батьків [4, с. 53-57].

Розвиток розумових здібностей дитини залежить від рівня її сенсорного розвитку. Основою навчання повинен бути розвиток таких навичок, як наслідування, відтворення, уміння дивитися і слухати, порівнювати, розрізняти, зіставляти, узагальнювати. Ці знання необхідні для набуття певних умінь, знань та життєвого досвіду. Без належного розвитку сприйняття неможливо розпізнати якості предметів, а без здатності спостерігати дитина не зможе дізнатися про багато явищ навколишнього світу. Без спеціальних виховних методів сенсорний розвиток буде неповним, поверхневим, а іноді навіть невірним. У дошкільному віці найбільш важливим є не обсяг знань, які набуває дитина, а рівень розвитку її сенсорних та розумових здібностей, а також таких

психічних процесів, як увага, пам'ять, мислення. Тому важливо розвивати у дитини орієнтовно-пізнавальну діяльність та вміння сприймати. [1, с. 264].

Таким чином, сенсорний розвиток дитини означає розвиток її відчуттів і сприймань. У дітей дошкільного віку ці відчуття та сприймання розвиваються досить інтенсивно під впливом виховання та засвоєння знань і вмінь. Сенсорні еталони – це уявлення, які сформувалися в суспільстві про основні якості предметів, такі як колір, форма, величина, висота звуку і т.д.

Одне з найважливіших завдань сенсорного виховання в дошкільному віці – поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів та їх систематизація. Це досягається шляхом організації дорослими дій дітей з обстеження та запам'ятовування основних різновидів кожної властивості, зокрема у процесі навчання малюванню, конструюванню, ліпленню та іншим методам.

Список використаних джерел

1. Барбашова І. А. Сенсорний розвиток молодших школярів: історія та сучасність. Київ: Початкова школа, 2014. № 9. 46–50 с.
2. Денисенко Т. А. Сенсорно-пізнавальний розвиток дітей раннього віку, як передумова формування обдарованої особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2013. № 11. С. 47–52.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»/ О. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 264 с.
4. Федорович А. В. Особливості ознайомлення дітей з кольором у системі сенсорного виховання Марії Монтесорі. *Молодь і ринок*, 2016. № 9. С. 53–57.

*Канітула М. С.,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Чернюк А. С.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У нашій країні, як і у більшості країн Європи, кількість дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) стрімко зростає. Не можна виокремити одну глобальну проблему, яка на це впливає. У світі існує безліч причин, що спричиняють різного роду та різної складності порушення розвитку у людини. Тенденції у світі стрімко змінюються, один тренд заміняється іншим, одна проблема передує іншій, актуальність одного питання занепадає, а іншого зростає. Саме тому перед корекційною освітою постає основне завдання – виховати людину, яка існуватиме у сучасному світі без сторонньої допомоги, зможе долати елементарні життєві труднощі, буде готовою до активного життя у соціумі.

Для досягнення поставленої мети у спеціальній, інклюзивній освіті застосовується спеціальна система заходів, що спрямована на своєчасне вирішення труднощів, які зазнають особи з ІП у період корекційно-розвивальної роботи. Корекційно-розвивальна робота – це система заходів, спрямованих на підтримку дітей з труднощами розвитку у навчанні та їхню своєчасну адаптацію до навчального процесу. Основним завданням якої являється: підвищення загального розвитку дитини; заповнення наявних прогалин її попереднього навчання; розвиток недостатньо сформованих умінь та навичок у такої дитини; підготовка до якісного сприйняття нового навчального матеріалу [1].

Корекційно-розвивальна робота реалізується у двох взаємопов'язаних напрямках: послаблення або виправлення порушень у тій чи іншій сфері розвитку дитини; сприяння розвитку дитини, як цілісної особистості.

Основними принципами корекційно-розвивальної роботи виділяють: – системний підхід до здійснення корекційного впливу на розвиток учнів; – здійснення корекційної роботи в зоні «найближчого розвитку»; – зв'язок корекційної роботи з життям і практикою; – реалізація корекційної роботи в усіх ланках навчально-виховного процесу [2].

Для учнів з ІІ найбільш важливим компонентом такої корекційно-розвивальної роботи є застосування наочних методів навчання. Дане питання привертало уваги багатьох науковців (Т. Блакитна, О. Гаяш, І. Єременко, О. Нагорна, Т. Марчук, С. Миронова, В. Синьов та ін.) та залишається актуальне і сьогодні. Діти з ІІ не володіють навичками абстрактного мислення, не здатні чітко уявити ту чи іншу ситуацію, або той чи інший предмет. Для ефективного навчання в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ІІ, потрібно пригадати народну мудрість, яка говорить «краще один раз побачити, ніж сто почути». Для якісного засвоєння матеріалу дітьми, потрібно 10 разів їм побачити і 110 почути.

Навчальні методики, що використовують візуальні засоби сприймання, безперечно, набагато ефективніші ніж методики у яких до уваги беруться просто слухові способи сприймання.

Особливості застосування наочних методів навчання включають:

- використання візуальних зображень (картинок, діаграм, схем, графіків, ілюстрацій), допомагає учням краще зрозуміти важкий матеріал та використати свою зорову пам'ять;
- моделювання ситуації чи використання реальних матеріалів, дозволить учням на власний дотик відчувати структуру того чи іншого матеріалу або ж прожити певну ситуацію;

- відео та аудіо матеріали під час заняття допомагають не тільки проговорити ту чи іншу ситуацію, а й поглянути на неї зі сторони (до прикладу, після прочитання казки «Попелюшка» перегляд того ж мультику);
- використання інтерактивних методик. Різні ігри, головоломки, групові завдання, що стимулюють учнів до інтелектуальної групової діяльності;
- використання презентацій, для підкріплення усного мовлення, що дає змогу краще зрозуміти проговорений матеріал, концентрувати увагу на основних аспектах;
- використання інтерактивних дошок, комп'ютерних програм, онлайн ресурсів, що посилюють якість наочного навчання.

Отже, використання наочного методу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ІІІ дозволить ефективніше засвоювати навчальний матеріал та зменшити стрес від навчання в цілому. Проте увесь наочний матеріал потрібно подавати «від простого до складного», що забезпечить учням з ІІІ можливість максимально засвоїти усі поданні знання, розвинути їх вміння та навички. Кожна дитина індивідуальна, тому для застосування даної методики потрібно врахувати усі особливості порушення ІІІ. Щоб застосувати правильний метод педагог має всебічно вивчити дитину, орієнтуватись у навчанні на найближчу зону розвитку дитини з опорою на її вже наявні вміння та навички, включати батьків у корекційно-розвивальний процес.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О.В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2015. 120 с.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки / Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвеева М.П.; за заг. ред. Миронової С.П. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

*Карбанова Н. С.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ШКОЛИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Впровадження концепції Нової української школи спонукало до процесу модернізації освіти для дітей з особливими потребами. Процесу модернізації освіти сприяє розробка та впровадження державних стандартів початкової та базової освіти, типових освітніх програм та визначення змісту корекційно-розвиткової роботи як в системі освіти для дітей з особливими потребами, так і в системі інклюзивної освіти. Таким чином, для всебічного розвитку цієї категорії дітей необхідно розробити спеціальні умови для реалізації специфічних завдань їхньої освітньої діяльності. Одним із шляхів гуманізації всієї системи освіти в Україні є інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір і це узгоджується з політичними пріоритетами уряду [1].

Тому існує нагальна потреба в організації навчання та виховання дітей з особливими потребами, забезпечення їх соціальної адаптації, розвитку та інтеграції в суспільство. Різні аспекти проблеми соціальної адаптації дітей з особливими потребами розглядалися багатьма дослідниками, такими як Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткіна, В. Давидов, О. Проскура. Вітчизняні науковці, зокрема А. Колупаєва, В. Синьов, О. Столяренко, В. Тарасун, А. Шевчук, М. Ярмаченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Всебічний аналіз проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах нашої держави доводить необхідність впровадження інноваційних підходів до їх навчально-виховної діяльності

Важливою складовою сучасного освітнього процесу для дітей з особливими потребами є інклюзивна освіта.

Інклюзивна освіта – це навчання та виховання дітей з особливими потребами в єдиному освітньому просторі, а також забезпечення гнучкої та індивідуалізованої системи освіти для таких дітей у загальноосвітніх школах за місцем проживання. В основі інклюзивної освіти лежить ідея рівного ставлення до всіх членів суспільства, незалежно від національності, статі, раси, культури, соціального статусу, релігії, особистих здібностей або можливостей. Однак питання реалізації філософії інклюзивної освіти на практиці є складними та неоднозначними [2].

Інклюзивна освіта не є повною заміною освіти для дітей з особливими потребами, це значне розширення її можливостей. Іншими словами, інклюзивна освіта – це створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і здібностям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивна школа – це навчальний заклад, відкритий для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, соціальних чи інших особливостей. Тому вона повинна мати безбар'єрне навчальне середовище, адаптовану навчальну програму та план, а також розроблені та вдосконалені методи та форми навчання. Особливістю таких закладів є залучення батьків до співпраці з фахівцями для надання спеціальних послуг, спрямованих на задоволення різних освітніх потреб дітей. Заклади інклюзивної освіти повинні тісно співпрацювати зі спеціальними та загальноосвітніми закладами, використовувати перевірені методики роботи з дітьми та залучати до консультування фахівців, які мають багаторічний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Дослідження Г. Дурнева, Ж. Шиф, В. Петрової, К. Турчинської та А. Висоцької є відомими та важливими. Ці дослідження доводять високу ефективність корекційної освіти у досягненні позитивних змін у психічному розвитку та соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами. На думку О. Василенко [1] та Т. Ілляшенко [3], корекцію та компенсацію порушень розвитку можна розглядати як найважливішу умову найбільш

адекватної та ефективної інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство, адже наявність їх захворювання впливає на психічний розвиток цих дітей та ускладнює процес соціальної адаптації.

Поняття «адаптація» почало вводитися в педагогічний лексикон після розробки поняття «соціальна адаптація», що означає «звикання» або «приспособлення індивіда до умов життя і діяльності». Ідея полягає в тому, що так само, як ми повинні готувати дітей до школи, школи повинні бути готові навчати, виховувати і любити різних дітей, приймати і розуміти їх такими, якими вони є, і допомагати їм рости і розвиватися [4].

Адаптація до школи – це перебудова когнітивної, мотиваційної, емоційної та вольової сфер дитини при переході до систематично організованого шкільного навчання. Діти з достатнім комунікативним досвідом, добре розвинутою мовою, пізнавальною мотивацією та здатністю регулювати спонтанну поведінку легко адаптуються до шкільного середовища. Зі вступом до школи докорінно змінюються умови життя і діяльності дитини, а основним видом її діяльності стає навчання. Труднощі, що виникають через недостатню готовність до школи, можуть бути причиною дезадаптації дитини.

Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання – це процес або результат позитивного пристосування дитини до функціональних умов загальноосвітнього закладу за допомогою різних заходів. Соціальна адаптація організовується через вплив усіх суб'єктів навчального закладу як у процесі навчання та виховання, так і в позаурочний час. Адаптація змінює характер навчання, не змінюючи зміст або концептуальну природу навчального завдання, розширює діапазон методів викладання і навчання та дозволяє враховувати вікові потреби, інтереси та різноманітність учнів. Соціальна адаптація також допомагає окремим учням компенсувати фізичні, інтелектуальні та поведінкові порушення. Оскільки наявність хвороби впливає на психічний розвиток дитини та ускладнює процес соціальної адаптації, важливу роль у школах відіграє комплексна система вивчення індивідуального розвитку з акцентом на адаптацію та корекцію.

Адаптація здійснюється з метою надання дітям рівних можливостей для участі в освітньому та виховному процесі в школі. Загалом соціальна адаптація спрямована на вирішення психологічних проблем та підвищення ефективності навчання через набуття навичок, які забезпечують навчання та соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами. Загальновідомо, що процес адаптації дітей до навчання є дуже складним. Це означає, що адаптація є складним періодом не тільки для дітей, але й для вчителів та батьків. Виникає багато проблем, які не обмежуються навчальним процесом, а стосуються організації шкільного життя в цілому.

Кінцевою метою адаптації дітей з особливими освітніми потребами є подолання соціальної дезадаптації, стресів, неврозів та високого рівня тривожності під час навчання в школі. Передумовою успішного навчання та виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах є створення адаптивного середовища, яке уможлиблює їхню особистісну самореалізацію в навчальному закладі [5].

Пошук ефективних форм, методів і технологій соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами залишається однією з найактуальніших проблем сьогодення в Україні. Наразі досліджуються шляхи диференціації навчання в інклюзивних класах та задоволення потреб окремих учнів. Це пов'язано з тим, що ступінь і характер взаємодії особистості та суспільства визначається ступенем її соціальної адаптації та соціалізації.

Список використаних джерел

1. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : дис... канд. пед. наук : 13.00.05. Хмельницький, 2010 192 с. : іл.. Бібліогр.: С. 273–293
2. Воробець А.Ю. Соціальна адаптація осіб з розумовою відсталістю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : 22.00.04. Запоріжжя, 2011. 20 с.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. № 5. С. 26–35.
4. Колупаєва А. А., Таранченко О.М., Білозерська І. О. Основи інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва, Серія: Інклюзивна освіта. Київ, 2011. 260с.

5. Кузава І. Б. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей в інклюзивному освітньому середовищі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. С. 97-102

*Карпук І. М.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сергєєва В. Ф.*

БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Кількість дітей, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку, неухильно зростає. У тому числі значну частину становлять діти, що не оволоділи в нормативні терміни звуковою стороною мовлення, маючи повноцінний слух та інтелект. Це – група дітей із мовленнєвими порушеннями.

Корекція мовленнєвих порушень у дітей – складний процес, адже дитині потрібно навчитися правильно користуватися своїми артикуляційними органами, сприймати звернену мову, здійснювати контроль над власним мовленням та мовленням оточуючих. У роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями особливу увагу необхідно приділяти розвитку дрібної моторики рук. Рухи рук тісно пов'язані з промовою та є одним із чинників її формування [3].

Розвиток дрібної моторики безпосередньо пов'язаний з повноцінним розвитком мовлення, оскільки центри мозку, що відповідають за моторику та мовлення, знаходяться поруч. Також навички дрібної моторики є запорукою точних, скоординованих дій, які необхідні дитині, щоб навчитися самостійно їсти, одягатися, писати, малювати тощо.

Основна функція дрібної моторики – розвиток мовлення, але водночас вона сприяє становленню мислення, уваги, пам'яті. Здібності до поліпшення дрібної моторики у дітей не розвиваються самостійно, тому завданням

дорослих є допомогти дітям та організувати навчання так, щоб воно приносило і користь, і задоволення.

Велике значення відіграють будівельно-конструктивні ігри в розвитку дрібної моторики у дітей з мовленнєвими порушеннями. В історії педагогіки іграм з будівельним матеріалом надається перевага в багатьох зарубіжних системах (Ф. Фребель, М. Монтессорі, Л. Шлегер). У вітчизняній дошкільній педагогіці та психології цей вид гри вивчали Л. Г. Воробей, Н. М. Кулькова, Р. І. Лалаєва, Т. В. Пекер, С. Л. Самійлик та ін.

Будівельно-конструктивні ігри – різновид творчої гри. Однією з основних особливостей цих ігор є те, що в їх основі лежать конструктивні вміння та здібності, внаслідок чого вони більшою мірою, ніж будь-які інші види дитячої гри, наближаються до творчої практичної діяльності дитини, зокрема, до конструювання.

Однак, між будівельно-конструктивними та сюжетно-рольовими іграми є суттєві відмінності: у сюжетно-рольовій грі відбиваються насамперед різноманітні явища та освоюються суспільні взаємини, а у будівельно-конструктивній грі пріоритетною є конструктивна творчість дітей та розвиток інтересу до техніки [2].

Граючи у будівельно-конструктивні ігри, діти зводять досить складні споруди. Так, використовуючи конструктори у процесі цих ігор, вони практично осягають найпростіші закони фізики. Дітей захоплює процес створення, конструювання. Будівельно-конструктивна гра передбачає спорудження будівлі, виготовлення іграшки або поробки тощо. Граючи, діти вступають у доволі жваве спілкування між собою, а також дорослим: вони домовляються, що будуватимуть і якими способами, розподіляють ролі (керівника будівництва, архітектора, водіїв тощо) [1]. Під керівництвом дорослих діти опановують нові слова (збагачується словниковий запас), що виражають назви геометричних тіл, просторових відносин: високо – низько, праворуч – ліворуч, вгору – вниз, довгий – короткий тощо.

В основі будівельно-конструктивної гри лежить діяльність дітей, в якій вони відображають навколишню дійсність у різноманітних спорудах за допомогою різних матеріалів та ігрових дій з ними. Як і будь-якій творчій грі їй притаманні структурні елементи – мотив, ігровий задум, ролі, правила, ігрові дії, результат.

Засобами будівельно-конструктивних ігор слугують не тільки ігрові будівельні блоки, конструктори або Lego. Дітям стануть цікавими найрізноманітніші побутові предмети та природні матеріали – пластикові пляшки, картонні коробки, пісок, листя дерев, камінчики, мушлі тощо. Різні форми, розміри, якості таких предметів і матеріалів забезпечать їм чимало можливостей для розвитку мислення; вияву креативності, уяви, фантазії. При цьому діти будуть вдосконалювати м'язи пальців рук і разом з тим покращувати своє мовлення. Особливо цінною така діяльність стане для дітей, які мають мовленнєві порушення. Завдяки творчим маніпуляціям з деталями конструктора, перевертанню та прикладанню їх одна до одної; намаганню з'єднувати, відкріплювати і знову прикріплювати відбувається своєрідний масаж рук дитини, який сприятливо впливає на розвиток тактильних відчуттів і дрібної моторики, що у свою чергу позитивно позначається на розвитку її мовлення.

Отже, будівельно-конструктивні ігри визначаються як важливий засіб розвитку дрібної моторики рук і мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями. Змістом ігор з будівельним матеріалом є відтворення навколишньої дійсності за допомогою різноманітних предметів та матеріалів. Різні форми, розміри та властивості будівельного матеріалу, що використовується під час гри, забезпечують розвиток креативності дитини, вдосконалюють м'язи пальців рук, активізують вербальне спілкування. Загалом будівельно-конструктивна гра привчає дітей, які мають мовленнєві порушення, до цілеспрямованої й планомірної діяльності, у якій розвивається як дрібна моторика, так і формується правильне мовлення.

Список використаних джерел

1. Агіляр Туклер В. В. Виховання ініціативності дітей у ігровій діяльності: сучасний стан. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*, №1 (13). 2017. С. 80–85.
2. Біла І. М. Становлення творчості дошкільників у конструюванні. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. Київ : «Срібна хвиля», 2013. Т. XII. Психологія розвитку дошкільника. Вип 9. С. 10–18.
3. Харченко Т. Г., Смаль Н. М. Важливість розвитку дрібної моторики рук у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми)*. Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 56–60.

Киркевич Т. О.,
здобувач освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Гац Г.О.**

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасний стан модернізації спеціальної освіти в Україні зумовлений інтересом до ґрунтовних досліджень особливостей загального, психічного та мовного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, здібностей, навичок, інтересів тощо.

Дослідники відзначають, що в усному мовленні більшості дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку основні виразові засоби представлені недостатньо, їх мовлення монотонне, бідне на інтонації, насичене неправильними наголосами та невиправданими паузами. Збудливі діти з інтелектуальними порушеннями, зазвичай, мають надмірно швидке мовлення і видають неорганізовані, незакінчені, невиразні слова та звуки, які являють собою потік переплутаних, незакінчених, проковтнутих слів і звуків. У загальмованих дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями – мовлення

вповільнене, говорять мляво, тихо розтягуючи слова, не можуть висловити свою думку.

Деякі діти з інтелектуальними порушеннями мають схильність до повторення однакових або схожих звукових сполучень незалежно від мовних нормативів.

Спілкування молодших школярів з порушенням інтелекту є неповноцінним і звуженим. Вони мало спілкуються з ровесниками та дорослими.

Мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями складається з простих, непоширених, часто неповних і неправильно побудованих речень. Висловлювання можуть бути однослівними та мати синкретичний характер – коли одним словом позначається ситуація чи подія. Їхні розповіді становлять ланцюжок із граматично однозначних речень. Діти пропускають головні члени речення, не розуміють запитань до другорядних членів речення [1, с. 122].

Діти не вміють узгоджувати слова в реченні, припускаються синтаксичних помилок. Вони не розуміють синтаксичних відношень між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень і не вміють користуватися ними. Сталість таких помилок Є. Ф. Соботович пояснює тим, що дитина зосереджується на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення, не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин.

Перехід до вживання поширених та складних речень, відбувається дуже повільно. В учнів допоміжної школи також порушене розуміння зверненого до них мовлення. Першокласники часто навіть не можуть співвіднести зміст фрази з відповідною картинкою. Старшокласникам буває важко осмислити граматичні звороти, в яких є порівняння, просторові й часові відношення, причинно-наслідкові зв'язки, аналогії. Важко сприймаються ними довгі поширені фрази, складнопідрядні речення. Недоступними для їхнього розуміння є метафори, прислів'я – діти розуміють їх буквально [1, с. 125].

Комунікативна незрілість дітей зазначеної категорії на ранніх етапах онтогенезу шкодить процесу становлення соціальної компетентності, що поєднує в собі когнітивні, афективні, регуляторні структури образу «Я», чим визначається низький рівень рольової поведінки, широке коло особистісних деформацій, порушень у стосунках, поведінці; виникають дезадаптивні процеси в разі зміни соціальної ситуації розвитку [2].

Отже, своєчасно розпочата й систематизована корекційна робота з подолання комунікативного недорозвинення є ключовою в оптимізації процесу формування особистості молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку, її соціальної складової, в активізації адаптивних можливостей.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXIX, Том 1. Херсонський державний університет, Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 121-127.*
2. Волошина О.В. Основи корекційної педагогіки. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. 168 с.

Коваленко В. Є.,

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Дунелич М.,

здобувач вищої освіти I курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПІСОЧНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Інтелектуальні порушення – це стан стійкого недорозвитку психіки, що характеризується зниженням когнітивних процесів та специфічними розладами формування комунікативних навичок. Обмежений обсяг словникового запасу, порушення фонетичного та лексико-граматичного ладу мовлення, недиференційоване сприймання експресивних еталонів (міміка, пантоміміка,

інтонація) і труднощі емоційного декодування суттєво ускладнюють вербальне спілкування молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень доводить, що вчені виокремлюють декілька підходів у трактуванні комунікативних навичок: діяльнісний (О. Леонт'єв, В. Рижов, А. Хараш), психологічний (В. Гаркуша, Е. Голубєва, С. Максименко), соціально-психологічний (Г. Васильєв, С. Васюра, В. Кабрін, Д. Корнієнко, Р. Нємов, К. Платонов, В. Семиченко), психолого-педагогічний (Г. Андрєєва, Г. Балл, О. Блінова, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, О. Коропецька, Р. Нємов, В. Полторацька, Г. Попова, С. Терещук, К. Фастівець, Т. Яценко), психолінгвістичний (О. Леонт'єв, Т. Пироженко) [2]. Для учнів з легкими інтелектуальними порушеннями характерна неадекватність комунікативних реакцій, їм складно в процесі комунікативної діяльності зважати на інтереси співрозмовників.

Поняття «комунікативні навички» більшість вітчизняних авторів трактують як інтегральні властивості особистості, що ґрунтуються на певних знаннях і проявляються в здатності виконувати ефективну комунікативну діяльність. Комунікативні навички не є сталим утворенням, вони – динамічна система, яка, за наявності сприятливих індивідуально-особистісних та соціальних передумов, розвивається й моделюється [2].

Комунікативні навички формуються через набуття комунікативних умінь. З огляду на структуру комунікативної діяльності (за О. Леонт'євим, П. Кліш) дитина набуває таких умінь:

- комунікативні – через мовленнєву діяльність, а також уміння взаємодіяти немовленнєво, невербально;

- перцептивні – уміння сприймати, розуміти партнера по комунікації, розуміти його особливості, усвідомлювати його психологічний образ та емоційний стан;

- інтерактивні – уміння вступати у комунікативну взаємодію, здійснювати вплив на партнера по комунікаціях, використовуючи вербальні та невербальні засоби [1].

Потреба у комунікативній взаємодії у дітей з інтелектуальними порушеннями виникає і розвивається під впливом оточуючих, за належного корекційного впливу вона наприкінці навчання в молодшій школі досягає приблизно того ж рівня виразності, що й у однолітків із нормотиповим розвитком. Зниження потреби в комунікативній діяльності, взаємодії з оточуючими пов'язано з функціональною та органічною недостатністю нервової системи, наслідками чого є швидке виснаження, а також з невеликим досвідом міжособистісної комунікативної взаємодії, несформованістю саморегуляції як у комунікативній, так і в емоційній сферах.

Комунікативні навички молодших школярів з інтелектуальними порушеннями не є сталим утворенням, вони є динамічними, які на наявності сприятливих умов, позитивно розвиваються. Одним із засобів розвитку комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є залучення до занять пісочною терапією.

Пісочна терапія – це крос-культурний, мультисенсорний, психодинамічний метод терапії, створений швейцарським психоаналітиком Дорою Калф у 1956 р. Під час пісочної гри діти отримують додатковий імпульс для розвитку словникового запасу, покращення звуковимови та мовлення.

Для пісочної гри використовується спеціальний піддон, вода та мініатюрні фігурки (люди, тварини, дерева, казкові персонажі тощо). Обладнання дозволяє дитині під керівництвом спеціального психолога створювати об'ємні образи, оптимальні для її просторово-зорового сприймання, розігрувати різні сценки на майданчику та озвучувати їх. Під час занять дитина трансформує свої підсвідомі переживання у наочні образи, які потім може змінювати та маніпулювати ними. Саме тому пісочна терапія дозволяє дитині зняти накопичений стрес і відкрити нові шляхи для розвитку [3].

Гра з піском також сприяє розвитку тактильної чутливості та дрібної моторики, покращенню просторово-зорової орієнтації та зорово-рухової орієнтації, розвитку пам'яті та мислення, комунікативних навичок та навичок рольових ігор, сприяє сублімації негативних емоцій, знімаючи агресію.

В процесі моделювання сюжетно-рольових ігор на заняттях із пісочної терапії, висловлюючись від імені ігрових персонажів, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями набувають таких навичок комунікативної діяльності: слухати оточуючих, не перебивати, розмовляти зв'язно, змістовно, використовувати слова відповідно до змісту розмови, прохати, відмовляти, вибачатися, уникати конфронтації тощо. Однак ці навички набуваються повільно, залежні від індивідуально-психологічних особливостей, стану розвитку інтелекту.

Дуже важливим молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є вміння підтримувати зворотній зв'язок у процесі комунікативної взаємодії, що є запорукою ефективної організації комунікативної діяльності [2]. Однак низький рівень інтелекту, небагатий комунікативний, життєвий досвід, невміння спостерігати за настроєм партнера по комунікації, низька рефлексія (не усвідомлення, яке саме вони ураження справляють на партнера) заважають учням з інтелектуальними порушеннями підтримувати зворотній зв'язок. Молодші школярі не вміють співвідносити реакції тих, з ким вони здійснюють комунікативний контакт зі своїми діями, не можуть зрозуміти, чому саме їх співрозмовник саме таким чином реагує, вони не корегують у процесі комунікативної діяльності свої комунікативні дії, у них рідко слова пов'язуються з мімікою, їм складно ідентифікувати міміку співрозмовника. Тобто дітям з інтелектуальними порушеннями складно підтримувати зворотній зв'язок як на вербальному, так і невербальному рівнях. Означене вказує на перспективність подальшого дослідження впливу пісочної терапії на розвиток комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Кліш П. А. Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога. *Педагогічний пошук*. 2017. Вип. 3. С. 15-17.
2. Проскурняк О. І., Коваленко В. Є. Формування комунікативної діяльності осіб з інтелектуальними порушеннями : навч.-метод. посіб. Харків, 2017. 293 с.

3. Holliman R. P., Foster R. D. The Way We Play in the Sand: A Meta-Analytic Investigation of Sand Therapy, Its Formats, and Presenting Problems. 2023. *Journal of Child and Adolescent Counseling*. 9(2):205-221. DOI: 10.1080/23727810.2023.2232142

Коваленко В. Є.,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди, м. Харків
Сінопальнікова Н. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди, м. Харків

РІВНІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ З МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Пандемія COVID-19, повномасштабна війна російської федерації проти України призвели до колосальних змін у системі вітчизняної освіти, зумовили активне впровадження дистанційної форми навчання. Наявність системних недоліків пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями, їх низька пізнавальна активність і слабкість вольових затримок ускладнюють засвоєння математичних знань в умовах дистанційного навчання.

Проблема формування математичних уявлень і знань у дітей з інтелектуальними порушеннями знайшла своє відображення у працях О. Гаврилова, І. Гладченко, Н. Королько, О. Ляшенка, В. Тарасової, О. Утьосової, Н. Kentnor, E. Banas & W. Emory, K. Harting & M. Erthal та ін. Зокрема І.Гладченко наголошує, що для успішності процесу формування математичних знань учнів педагогові необхідно визначити не лише труднощі, а й потенційні можливості кожної дитини, з тим, щоб намітити шляхи включення її в навчально-пізнавальну діяльність математичного змісту з урахуванням психофізичних особливостей і ступеня порушення [2].

Проте, нині відсутні дослідження, які констатують рівні навчальних досягнень учнів з математики, здобутих в умовах дистанційного навчання, й

типові труднощі її засвоєння. Наявність таких даних дасть можливість правильно організувати диференційований і індивідуальний підхід до учнів з інтелектуальними порушеннями, визначити ресурсні фактори докільця, що стимулюють і підсилюють якість засвоєння математичних знань.

Педагогічному оцінюванню підлягали структурні компоненти навчальної діяльності: змістовий, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний компоненти. На підставі аналізу ступеня сформованості даних компонентів визначались чотири рівні навчальних досягнень (опанування програмовим матеріалом): початковий, задовільний, середній, достатній.

В експериментальному дослідженні взяли участь учні 1–10 класів спеціальної школи, з них 96 дітей молодшого шкільного віку, 96 – середнього та 96 старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. На основі аналізу програмного матеріалу було розроблено конструкт діагностичних завдань для вивчення рівнів навчальних досягнень з математики учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Результати вивчення рівня навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями з математики представлено в табл. 1.

Таблиця 1

**Рівні навчальних досягнень учнів з інтелектуальними порушеннями
з математики**

Клас (кількість респондентів)	Рівень навчальних досягнень школярів (у %)			
	початковий	задовільний	середній	достатній
1 – 4 (n=96)	34,38	38,54	33,33	6,25
5 – 8 (n=96)	26,04	35,42	31,25	7,29
9 – 10 (n=96)	13,54	37,5	38,54	10,42

Представлені в табл. 1 дані вказують, що більшість молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мають задовільний рівень навчальних досягнень математики (38,54%), ці діти здебільшого виконували діагностичні завдання репродуктивного типу, вони здатні до відтворення засвоєного

програмового матеріалу і застосування у практичних роботах за зразком під контролем вчителя.

Початковий рівень навчальних досягнень мають 34,38%, цим дітям властивий пасивно-репродуктивний тип розумової діяльності, вони здатні до розпізнання та класифікації раніше вивченого навчального матеріалу під керівництвом вчителя.

Середній рівень навчальних досягнень мають 33,33% респондентів. Ці діти здатні до відтворення і застосування засвоєних знань у нових навчальних ситуаціях за умови надання організаційної допомоги вчителя. Достатній рівень виявлено в 6,25%. Ці діти здатні до самостійного перетворення способів виконання навчальних завдань, їм властивий продуктивний тип розумової діяльності. Серед типових труднощів засвоєння математики можна виділити недостатнє розуміння розрядного складу чисел у межах другого десятка та сотні, що виявляється в механічному виконанні арифметичних дій додавання та віднімання чисел в межах 100 з переходом через розряд; труднощах розпізнавання чисел, отриманих при лічбі та вимірюванні двома одиницями часу; труднощах креслення прямокутника, квадрата, трикутника, кола за допомогою креслярських інструментів внаслідок порушень дрібної моторики і невміння планувати власну діяльність.

Серед дітей середнього шкільного віку більшість учнів мають задовільний рівень навчальних досягнень з математики (35,42%); початковий рівень виявлено у 26,04%; середній рівень мають 31,25%, достатній рівень встановлено у 7,29%. Діти середнього шкільного віку виконують дії додавання, віднімання, множення та ділення в межах 100000 без переходу через розряд більш успішно, ніж дії з переходом. При розв'язанні прикладів без дужок з арифметичними діями множення, ділення, віднімання та додавання плутають порядок виконання дій першого та другого ступенів. Недостатньо усвідомлюють поняття дробу, допускають велику кількість помилок при відніманні дробу від одиниці, додаванні й відніманні мішаних чисел, скороченні десяткових дробів. При розв'язанні складених арифметичних задач

розмірковуюють, переважно, синтетичним способом, часто втрачають проміжні результати обчислень. Труднощі просторового орієнтування призводять до невміння розрізнити, вимірювати та будувати кути в різних положеннях.

Серед дітей старшого шкільного віку більшість мають середній (38,54%) і задовільний рівні навчальних досягнень (37,5%). Серед учнів 9-10 класів виявлено більшу кількість дітей, які мають достатній рівень навчальних досягнень (10,42%) порівняно з дітьми середнього шкільного віку. Початковий рівень навчальних досягнень виявлено в 13,54%.

Старші школярі оволоділи прийомами виконання письмових обчислень додавання та віднімання багатоцифрових чисел. Вони виконують дії множення та ділення багатоцифрових чисел на одноцифрове число, але недостатнє знання таблиці множення призводить до виникнення множинних помилок. Більшість дітей допускають помилки при виконанні дій віднімання зі складеними іменованими числами, часто плутають при перетворенні одиниці мір часу, маси та величини. Найскладніше старшим школярам даються задачі на знаходження відсотків за значенням числа, знаходження одного та декількох відсотків від числа. Старші школярі здатні до розв'язання складених арифметичних задач за умови педагогічного керівництва процесом аналізу умови задачі. У більшості дітей виникають труднощі засвоєння геометричного матеріалу: вони не можуть визначити властивості тіл обертання та пірамід, перерізи кулі. В свою чергу учні старших класів краще засвоюють поняття симетрії та дії з симетричними фігурами, можуть відрізнити геометричні тіла від геометричних фігур.

Отже, проведена теоретико-експериментальна робота доводить, що впровадження дистанційного навчання школярів з інтелектуальними порушеннями пов'язане з додатковими викликами, зумовленими психофізичними особливостями розвитку таких дітей. Це, зокрема, сполучення вимог спеціальної дидактики та професійного застосування дистанційних технологій, адаптація використання спеціальних додатків (наприклад, GeoGebra) для якісного унаочнення уроку, розробка алгоритмів подання матеріалу або робочих аркушів за умови передачі безпосереднього контролю

навчальних досягнень учнів до батьків, створення інструкційних карт для організації практичної діяльності учнів після уроку, організація конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, регулярне створення в учнів ситуації успіху з метою утримання позитивної мотивації до навчання. Рівень навчальних досягнень з математики більшості учнів на всіх роках навчання задовільний і середній, найбільші труднощі школярі демонструють у процесі засвоєння геометричного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О.В., Ляшенко О.М. Спеціальна методика математики : Підручник. Кам'янець-Подільський : ТОВ Друк-Сервіс, 2014. 420 с.
2. Гладченко І. Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. Вип. 4. С. 58 – 68.
3. Утьосова О. І. Методика визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2017. Вип. 9(2). С. 234 – 244.

*Королюк І. А.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І.М.***

ТЕАТР ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

XXI століття диктується глобалізаційними та євроінтеграційними процесами в Україні. За даними І.Брушневської, нині спостерігається невтішна тенденція збільшення загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП) [1, с.71]. Розглядаючи цю категорію дітей, ми приєднуємося до думки О.Пилипенко, що у них відчувається особлива значущість в розвитку мовлення, оскільки вони страждають від нестачі комунікації, не мають можливості засвоювати соціальні, емоційні еталони поведінки [3, с.237]. Це пов'язано і з тим, що такі діти здебільшого замкнуті, схильні тримати переживання в собі та зосереджені на власних проблемах.

Крім того, мають низьку працездатність, що корелює у більшості з них в основному через вираженість стресових реакцій та домінування негативних емоцій [2, с.67].

Із-за наявності мовленнєвих дефектів загальний розвиток дітей з ООП характеризується своєрідністю. Зокрема, у дітей має місце порушення психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Всі ці психічні процеси безперечно пов'язані з мовленням, адже воно формується під їхнім впливом.

Постає необхідність пошуку ефективних педагогічних засобів. У зв'язку з цим, підтримуємо думку О.Смоли, що використання вправ, ігор та прийомів з елементами театралізації дасть змогу не лише розвинути мовлення у дітей з ООП, подолати мовні та культурні бар'єри, але й навчить їх моделювати різні ситуації спілкування та співпереживання, закладе у них активне слухання та вплине на розвиток почуттів, емоційних станів [4, с.66]. А як наголошується зарубіжними вченими [5], у дітей збільшиться кількість слів у словниковому запасі. Крім того, ці нові слова, фрази та вирази будуть для них більш значущими, оскільки вони відчуватимуть їх у сцені. Як позитив, участь у театрі також може допомогти підвищити самооцінку та впевненість дітей з особливими освітніми потребами, що теж важливо для спілкування та публічних виступів. До того ж театральне мистецтво, маючи поліфункціональну природу дає таким дітям можливість соціально взаємодіяти з однолітками, виражаючи при цьому свою індивідуальність.

Ми в свою чергу рекомендуємо використовувати наступні види театру з метою розвитку мовлення дітей з ООП:

1. *Театр ляльок.* Цей вид театру дозволяє створити візуальну та аудіовізуальну стимуляцію для дітей з ООП. Вони можуть спостерігати за діями ляльок, а також долучатися до гри, задіюючи своє мовлення. Існують різні ляльки: ручні (маленькі ляльки, які можна тримати на пальцях), маріонетки (ляльки, які керуються за допомогою ниток або струн), тілінгові (ляльки зі згинаними тілами, які можна рухати та ставити в різні пози). Вибір

ляльок залежить від концепції вистави, віку аудиторії, а також доступних ресурсів та технічних можливостей.

2. *Театр тіней.* Цей вид театру полягає у використанні світла та об'єктів, що створюють тіні на екрані. Діти можуть спостерігати за рухами тіней, відтворювати їхні дії та емоції через мовлення.

3. *Музичний театр.* Цей вид театру не лише сприяє мовленню дітей, а й дозволяє використовувати музику і рух для підтримки їхнього фізичного і психічного здоров'я. Ключовим тут є індивідуальний підхід, оскільки кожна дитина має унікальні потреби і може реагувати по-різному на музичні та рухові стимули. Доцільною була б розробка програми музичного театру, яка б враховувала індивідуальні особливості кожної дитини з ООП.

4. *Театр масок.* Цей вид театру сприяє розвитку виразності обличчя та міміки, що є важливим для виразного мовлення. В його контексті використовуються різні типи масок: комедійні, трагічні, фізіономічні, абстрактні. Матеріалом для виготовлення масок найчастіше слугують фетр та фоаміран.

5. *Пальчиковий театр.* Цей вид театру включає в себе використання пальчиків або маленьких ляльок на пальцях, які допомагають дітям відтворювати різні сюжети та історії. У дітей стимулюється творчість, розвивається увага та мовлення, а також виразне спілкування.

6. *Настільний театр.* Цей вид театру передбачає використання маленьких фігурок, декорацій та інших елементів на столі або спеціальній дошці для створення історій та сцен. Дозволяє дітям створювати власні сюжети, керувати ходом подій та виражати свої думки, почуття.

7. *Масляний театр.* Цей вид театру використовує рухомі малюнки на папері, які можна легко змінювати. Він допомагає дітям розвивати мовлення через описи сюжетів та взаємодію з образами.

Отже, кожен з названих видів театру може бути корисним для дітей з ООП, оскільки вони створюють можливості для активної комунікації та розвитку мовлення через творчо-ігровий процес. І хоча такі діти можуть

відчувати труднощі чи допускати помилки в театральній діяльності, проте їх можна буде перенаправляти на позитивні моменти. А досягнувши своєї мети, діти будуть щасливі від схвалення та визнання своїх зусиль.

Список використаних джерел

1. Брушневська І. М. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 70–75.
2. Демченко О., Драбинюк С. Формування емоційної культури молодших школярів засобами театального мистецтва в інклюзивному освітньому просторі. *Молодий вчений*, 12 (112). 2022. С. 65-71. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-12-112-12>
3. Пилипенко О.М. До проблеми дослідження емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2015. С.234-239.
4. Смола О. Розвиток емоційного інтелекту в дошкільному та молодшому шкільному віці засобами театралізації. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал «Вересень»* № 2 (93). 2022. С.67-77.
5. Hannah S. Mathew. How Theater Benefits Your Child's Language Skills. Learning. Building Skills. URL: <https://www.parentcircle.com/advantages-of-theatre-drama-for-children-language-and-communication-skills-development/article>

Костючик Т. В.,
здобувачка вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Сидорук І.І.**

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Умови сьогодення потребують застосування новітніх підходів до навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку, де постійний та тісний взаємозв'язок з соціальним та природним середовищами повинен сприяти їх розвитку. Освітній процес має бути спрямованим на застосування тих педагогічних технологій, що передбачають виховання і навчання творчої та освіченої особистості, а навчальні предмети повинні використовуватися для

формування і покращення активності дітей, їх пізнавальної самостійності, здатності до творчого підходу під час розв'язування навчальних завдань.

Одним із видів природніх талантів у дітей є математичні здібності (здатність утворювати на математичному матеріалі узагальнені, згорнуті, гнучкі й обернені асоціації та їх системи). Ми поділяємо думку І. Дубровіної, що «поняття «математичні здібності» умовно у застосуванні до молодших школярів – дітей 8-10 років, при дослідженні компонентів математичних здібностей в цьому віці мова може йти лише про елементарні форми таких компонентів. Але окремі компоненти математичних здібностей формуються вже у початкових класах» [1]. Науковці виділяють такі складники математичних здібностей: здатність до формалізації математичного матеріалу, відокремлення форми від змісту, абстрагування від конкретних кількісних відношень і просторових форм та оперування формальними структурами відношень і зв'язків; здатність узагальнювати математичний матеріал, виокремлювати головне ..., пізнаючи при цьому загальне в різноманітному за формою; здатність до оперування числовою та знаковою символікою; здатність до послідовного, правильно розчленованого логічного міркування, пов'язаного з потребою в доведеннях, обґрунтуванні, висновках; здатність скорочувати процес міркування, мислити згорнутими структурами; здатність до зворотності мисленнєвого процесу ...; гнучкість мислення, здатність до переключення із однієї розумової операції до іншої; математична пам'ять; здатність до просторових уявлень» [3, с. 36]. Тому перед сучасним закладом освіти стоїть важливе завдання математичного розвитку учнів.

На процес вивчення математичної науки, формування математичних навичок та вмінь безпосереднього впливу завдають вищі психічні функції, на які треба звертати особливу увагу. Внаслідок особливостей пізнавальних дій дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР), математика для них є доволі заплутаним предметом, а способи її вивчення на даний час є недостатньо розробленими.

Основа математичних знань, які закладаються у свідомості в дітей молодшого шкільного віку з ППР, є доволі різноманітною. Уявлення про кількість має своєрідні особливості.

На підставі проведеного аналізу способів вивчення математики та досвіду роботи з дітьми молодшого шкільного віку у закладах загальної середньої освіти, що мають ППР, в тому числі з дітьми, в яких присутні труднощі в опануванні математичними вміннями та знаннями, можемо стверджувати, що ці діти мають можливість опанувати математику як предмет в закладах освіти [4, с. 9], але учням з ППР потрібно більше часу на виконання завдань.

Основними напрямками роботи зі здобувачами початкової освіти з ППР є: створення інтересу до математики як предмету; збагачення словникового запасу та досвіду життєдіяльності; створення усвідомлення щодо чисельності предметів та щодо змісту дій додавання і віднімання.

Дієвим засобом створення інтересу до математики як предмету, розвитку здібностей здобувачів початкової освіти, задоволення їхніх інтересів, отримання бажаної мети в навчанні математики є використання в освітньому процесі дидактичної гри.

Дидактична гра – це складне та багатогранне явище, діяльність, у якій діти діють за певними правилами і використовують набуті знання. За її допомогою кожна дитина навчається граючись. Вона належить як до ігрових форм, так і до форм навчання молодших школярів закладів загальної середньої освіти з ППР. Дидактична гра є наочною й цікавою за своєю суттю, сприяє донесенню дітям емоційного настрою й інтелектуального розвитку на весь урок, сприяє сприйнятливому ставленню до виконуваних завдань, підвищує загальну працездатність, дає змогу повторювати різними способами одини і той же навчальний матеріал [2, с. 12]. Доведено, що засвоєння математичного матеріалу та зацікавленість навчальним процесом в рази збільшується саме тоді, коли діти молодшого шкільного віку з ППР залучені до ігрової ситуації [5, с. 187].

Для звичайного навчального процесу характерним є відсутність у дітей молодшого шкільного віку з ППР інтересу до виконання однотипних задач з математики, але з використанням дидактичної гри інтерес до розв'язання задач поглиблюється, саме слабке бажання дітей робити нецікаву для них справу посилюється бажанням виконати успішно умови гри та показати кращий результат серед ровесників.

Механізм навчання математики, а саме його корекційний напрям, перебуває у тісному взаємозв'язку з пізнавальною діяльністю дитини. Саме при правильно спланованому навчальному процесі у дітей позитивно формуються такі риси характеру, як завзятість, терплячість, допитливість, працьовитість. При правильно обраному напрямку навчального процесу з математики він матиме ефективну взаємодію також із іншими предметами в галузі освіти, що необхідно при здійсненні підготовки молодших школярів закладів загальної середньої освіти, що мають інтелектуальні порушення при набутті професійно-трудова навичок та знань, використання знань з математики в повсякденному житті.

Таким чином, дидактична гра, як засіб розвитку математичних здібностей, при правильно спланованому навчальному процесі є тією рушійною силою, яка сприятиме подальшій адаптації і успішній соціалізації молодших школярів закладів загальної середньої освіти з ППР, в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Математичні здібності. URL: https://yaremenkosergiy.blogspot.com/p/blog-page_37.html (дата звернення: 19.04.2024 р.).
2. Підлужна Г. В. Розвиток емоційної сфери молодших школярів на уроках літературного читання. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика: зб. наук. праць*. Житомир: ФОП «Н.М. Левковець», 2017. Ч. 2. С. 12.
3. Семенець С.П., Семенець Л.М. Зміст і структура математичних здібностей учнів. *Математика в рідній школі*. 2016. С. 34.
4. Степаненко В.А. «Формування ключових предметних компетентностей на уроках математики та природознавства» (За редакцією Ю. Бережко). Суми 2017. С. 9.
5. Хворостіна Ю.В. Особливості використання дидактичних ігор на уроках математики. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 19 т. 3. С. 187.

*Кропивницька У. В.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Навчально-науковий центр післядипломної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мацюк З.С.***

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ООП

Мовленнєва компетенція спирається на мовні знання і залежить від їх рівня. Знання граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається, визначено М. Львовим як мовна компетенція. Лінгводидакт підкреслював, що мовна компетенція повинна розглядатися разом із мовленнєвою як її теоретична основа. О. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що включає два основних компоненти: «мовленнєвий досвід, накопичений дитиною у процесі спілкування та діяльності, і знання про мову, засвоєні у процесі спеціально організованого навчання» [3, с. 34].

Сьогодні доводиться констатувати наявність проблем, пов'язаних із мовленнєвим середовищем. Розкриттю впливу народознавчих засобів на розвиток мовлення дітей з ООП у процесі її формування присвячено значну кількість наукових досліджень. Так, М. Стельмахович надавав особливого значення проблемі навчання рідної мови на етнопедагогічній основі. На його думку, «саме українська етнопедагогіка найсильніше репрезентує автентичне обличчя методики української мови», оскільки забезпечує «навчання і виховання рідною мовою в атмосфері культури рідного народу» [5, с. 20].

Креативні педагоги та психологи використовують різні способи, прийоми, форми роботи, працюючи над збагаченням словникового запасу школярів. Особливо корисним є залучення школярів із мовленнєвими порушеннями до самостійного розв'язання посильних завдань, пошуки нових способів пояснення лексичного значення незрозумілих слів через порівняння,

аналогії, застосовування наочності.

Для засвоєння інформації, пов'язаної з історією, культурою, традиціями, звичаями, обрядами, побутом рідного народу, зразками мовленнєвого етикету, опанування загальнолюдських цінностей, ідеалів задля збереження і примноження духовних та матеріальних скарбів попередніх поколінь, кожен школяр з мовленнєвими порушеннями має оволодіти певним обсягом народознавчої лексики.

Відтак, висновки психолінгвістів та проаналізовані дослідження зумовлюють необхідність збагачення словника молодших школярів з ООП народознавчою лексикою, використання символів як засобів розвитку образного мислення.

Для реалізації народознавчого підходу найбільш прийнятними методами вважаємо *народознавчі (народнодидактичні)*, визначені М. Стельмаховичем, серед яких словесні, наочні, ігрові, практичні [4]. Народознавчий підхід до організації мовленнєвої діяльності вимагає особливого спрямування *словесних методів* (пояснення, розповідь, бесіда). У процесі мовленнєвої діяльності молодші школярі не лише вдосконалюють мовлення, а й опановують знання українознавчого змісту, що є основою для створення адекватних власних висловлювань, тобто навчання рідної мови, засвоєння її специфічних елементів відбувається з використанням *прийому супровідних знань*, які за висновками В. Кононенка, відображають особливості життєвих і мовних стереотипів українського народу, його історію, культуру, світ рідної природи, морально-етичні та естетичні ідеали етносу тощо. Вони є невід'ємним компонентом мовної освіти, сприяють глибшому пізнанню мовного матеріалу, розумінню закономірностей функціонування національно орієнтованих мовних одиниць [3].

У тісному зв'язку зі словесними використовуються *наочні методи* (ілюстрування, демонстрування, спостереження). Реалізація їх відповідає принципу наочності й пов'язана зі спостереженнями учнів за явищами живої і

неживої природи [4, с. 174]. Основне завдання – розвинути цю здібність в учнів і навчити аналізувати та відображати побачене засобами мови.

Враховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку щодо необхідності часткої зміни видів діяльності [1, с. 15], вважаємо за доцільне поєднувати мовленнєву діяльність із посиленою образотворчою: декоративним розписом, виготовленням дітьми виробів із глини, солоного тіста, витинанок, вишиванок тощо. Це урізноманітнює мовленнєву діяльність, сприяє пробудженню творчих сил дитини, розвитку її самостійності. Крім того, як зазначає О. Савченко, практична робота – це тренування відповідних м'язів руки, координації рухів, погодженості дій правої і лівої руки, це силові вправи для пальців, що є важливою передумовою успішного оволодіння молодшими школярами з ООП навичками письма [5, с. 168].

Використання наочних методів під час організації мовленнєвої діяльності засобами народознавства передбачає використання та демонстрування предметів матеріальної культури, виробів українського національного мистецтва як частини світової загальнолюдської культури.

Ігрові методи набули наукового обґрунтування в працях А. Богуш, О. Казарцевої, О. Савченко, П. Щербаня та ін. Серед різноманітних прийомів організації мовленнєвої діяльності за висновками науковців найбільш стійкий інтерес у дитини викликають різні ігри та ігрові ситуації, оскільки вони наближують її до природних умов, допомагають розвивати навички спілкування в сприятливій психологічній мовленнєвій атмосфері, ефективній обробці мовного програмового матеріалу, забезпечують практичну спрямованість навчання на уроках і в позаурочний час.

Ігрові методи є складовою сучасних технологій інтерактивного навчання, зокрема, *ситуативне моделювання*, запропоноване Л. Пироженко, О. Пометун, пов'язане з рольовими іграми. У процесі комунікації (попарної, групової, колективної) учні з ООП використовують відомі діалоги з українських народних казок, дитячого фольклору (забавлянок, пісень, діалогів обрядового фольклору, народних ігор), спираються на традиції родинних стосунків. В

ігровій формі здобувачі освіти з ООП набувають умінь критичного мислення, закріплюють навички культури спілкування, у них виробляється власне ставлення до ситуації, формуються навички переконувати й вести бесіду, молодші школярі поступово входять у світ українства, усвідомлюють ціннісні орієнтири, позицію громадянина України.

Використання *практичних методів* (вправи, практичні роботи, дослідження) сприяє виробленню вмінь застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Весь народознавчий матеріал має практичне значення в житті, побуті дитини з особливими освітніми потребами.

Базою для системи розвитку мовлення молодших школярів є групи *методів мовленнєвої діяльності* – *імітативного, комунікативного, конструктивного*, які доповнюють одна одну і поєднуються в роботі учнів і вчителя [3, с. 316–318]. *Імітативний, або метод навчання за зразком* передбачає виконання певних дій, які відтворюють, наслідують явища навколишньої дійсності. Цей метод є найбільш важливим для роботи в молодшому шкільному віці, адже на початковому етапі навчання важливі заучування напам'ять і робота за зразком, що створює основу для подальшої успішної мовленнєвої діяльності. На особливу увагу заслуговують вправи на відпрацювання вимови, інтонації, пауз, наголосу на зразках фольклору. У засвоєнні форм мовленнєвого етикету (вітання, прощання, подяка, вибачення, запрошення тощо) теж особливу роль відіграє зразок.

На думку Є. Пасова, *комунікативний метод*, дозволяє без особливих труднощів створювати будь-які мовленнєві ситуації і здійснювати добір із життєвого потоку таких видів діяльності, які викликають у школярів з ООП потребу висловлюватися. Комунікативним методом враховуються всі ступені мовленнєвого акту: ситуативний, мотиваційний, сприйняття співрозмовником, зворотній зв'язок.

Метод конструювання містить широкий набір прийомів і типів вправ переважно підготовчої чи допоміжної функції, зокрема, *прийоми роботи над словом*, або словникової роботи (тлумачення значень слів, відтінків, їх значень,

емоційних забарвлень), робота з синонімами, паронімами, фразеологізмами, введення їх у власні речення, тексти, робота із словниками, виправлення помилок слововживання; *прийоми роботи над реченням* (складання речень на задану тему, з використанням вказаних слів, складання речень за схемами-моделями, поширення речень, переструктурування, інтонування речень, робота над паузами, логічними наголосами, конструювання словосполучень, речень, виразів, редагування і т. ін.); *прийоми роботи з текстом* (моделювання структури тексту зразка, підпорядкування власного тексту моделі, редагування тексту, відпрацювання типів зв'язку в тексті, складання текстів різних типів, жанрів, побудова і передача сюжету тексту в динамічній формі тощо).

Таким чином, до основ розвитку мовлення молодших школярів з ООП у процесі народознавчої роботи віднесено положення наукової теорії пізнання про взаємозв'язок мови, мислення і мовлення, пріоритетну роль мови як національного джерела формування особистості; наукові здобутки психолінгвістів, що стосуються особливостей мовленнєвого розвитку молодших школярів з ООП та формування національно-мовленнєвої особистості, положення теорії мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ ст. / Ін-т системних досліджень освіти України. К. : Райдуга, 1994. 61 с.
2. Кононенко В. І. Українська етнолінгводидактика; АПН України; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ: [б.в.], 2015. 58 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. посіб. для студ. факульт. підготовки вчителів початкових кл. / [за наук. ред. дійсного члена АПН України М. С. Вашуленка]. К. : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
4. Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*. 1993. № 5–6. С. 20–23.
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. для студ. пед. навч. закладів, держ. ун-тів; Інститут змісту і методів навчання. К.: ІЗМН, 1997. 232 с.

*Крупко С. С.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Сергєєва В. Ф.***

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА І ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Як засвідчують наукові дослідження вчених (В. Галузяк, І. Дубровіна, О. Зінченко, І. Зубкова, І. Зязюн, М. Касьяненко, О. Киричук, М. Коць, Г. Ложкін, Н. Максименко-Гладишко, Г. Мешко, О. Мудрик, Т. Петровська, Т. Яценко та ін.), у комунікативній взаємодії особливої уваги заслуговує процес спілкування, який в педагогічній професії виступає не супутником основної діяльності (як звичайно буває в деяких інших професіях), а виконує функцію навчального й виховного впливу на здобувачів освіти.

З курсів психології і педагогіки відомо, що від якості спілкування, його культури, залежать не лише академічні успіхи здобувача освіти, професійні досягнення педагога, а й фізичне та моральне здоров'я, ставлення до світу, до самого себе, швидкість і якість розвитку особистості.

Теоретичні та практичні аспекти культури професійного педагогічного спілкування висвітлено у роботах Л. Волченко, С. Гарькавець І. Зязюна, Г. Мешко, А. Кузьмінського, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Т. Слюсар, О. Ставицької, В. Теслюк та ін. На їхню думку, культура професійного педагогічного спілкування, характеризується гуманістичною спрямованістю, суб'єкт-суб'єктивним характером взаємодії, емоційним і діловим контактом співрозмовників, модальністю висловлювань, персоніфікацією повідомлень, творчою мотивацією, створенням ситуації успіху тощо [2]. З цього приводу науковиця Т. Слюсар зазначає: «Повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і

співпереживання, пізнання особистості і самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії» [4, с. 182].

Основними ознаками мовленнєвої культури є: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність, якість, виразність, емоційність. Тільки в сукупності ці ознаки формулюють високий рівень культури мовлення педагога, а, отже, і комунікативної культури.

Для діагностики рівня комунікативної культури педагога застосовуються різні методи: тестова проба, тривале спостереження діяльності і взаємовідносин, експертна оцінка, самооцінка на основі самоаналізу або тестової проби тощо. Досягнення відповідного рівня комунікативної культури, на наш погляд, це процес, що включає і накопичення теоретичних знань про основи та тонкощі педагогічної комунікації, і становлення стійкої гуманістичної спрямованості особистості педагога, і розвиток у процесі освітньої діяльності та спеціального психолого-педагогічного тренінгу комунікативних здібностей і умінь.

Доречно наголосити, що справжня духовність, справжня гармонія людини починається саме із стосунків між людьми, і тому культура спілкування батьків і дітей, педагога й здобувачів освіти розглядається як перша й найважливіша сходинка до культури духовної, гуманістичної. Сучасні психологи (Д. Аткинсон, Р. Бернст, Дж. Джанпольський, І. Конн, К. Роджерс та ін.) знайшли ґрунтовні аргументи щодо суттєвого впливу спілкування на емоційну та інтелектуальну сфери дитини, становлення її як особистості в цілому. Наприклад, збільшення кількості дітей з високим рівнем тривожності, що веде до хронічних неврозів, емоційної і соціальної пасивності, зумовлене, головним чином, низькою якістю міжособистісних відносин у системах «педагог – дитина», «батьки – дитина», «дитина – дитина». Нагнітання негативних оцінок, постійна критика на уроках та поза ними, загроза моральному й фізичному благополуччю дитини, похмурі обличчя і похмурі слова дорослих не творять, а спотворюють тендітну психологічну та моральну конституцію дітей.

Надто вразливою суспільною категорією є діти з особливими освітніми потребами, зокрема діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

На даний час різноаспектні характеристики дітей із затримкою психічного розвитку вивчені достатньо широко. Дослідження видатних дефектологів Л. Виготського, Т. Власової, К. Лебединської, Е. Слепович, М. Певзнер, С. Рубінштейна та ін. зробили великий внесок в розвиток даної галузі педагогічної науки і дозволили виділити загальні специфічні особливості дітей з ЗПР. Проблема вивчення і корекції затримки психічного розвитку стала предметом досліджень таких сучасних учених, як В. Войтко, В. Глухів, Н. Жукова, С. Забрамная, В. Єрмакова, А. Колупаєва, Л. Куненко, А. Литвак, І. Левченко, О. Мамічева, Є. Мастюкова, І. Марковська, І. Моргуліс, Т. Філічова, В. Синьов, Л. Солнцева, Г. Сухарєва, Ц. Шевченко та інші.

Поняття «затримка психічного розвитку» визначається, як «особливий тип аномалії», що виявляється в порушенні нормального темпу психічного розвитку дитини. Він може бути викликаний різними причинами: дефектами конституції (гармонійний інфантилізм), соматичними захворюваннями, органічними поразками ЦНС (мінімальна мозкова дисфункція). Дане поняття є психолого-педагогічним. Дітей із затримкою психічного розвитку слід диференціювати від дітей з педагогічною занедбаністю. Затримки психічного розвитку виникають у зв'язку із маловираженими органічними пошкодженнями мозку (вродженими або придбаними у внутрішньоутробному, природовому, а також ранньому періоді життя). На відміну від інтелектуальних порушень, дія патогенних чинників призводить лише до затримки темпу розвитку дітей, що підтверджується оборотністю симптомів. Слід зазначити, що повна оборотність симптомів настає лише в тих випадках, коли здійснюється цілеспрямована корекційна і лікувальна робота.

Як свідчать наукові дослідження, діти з ЗПР мають доволі низьку потребу в спілкуванні з оточуючими. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що і у молодшому шкільному віці такі діти з значними труднощами опановують засобами мовленнєвого спілкування навіть в тих

випадках, коли у них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння зверненого мовлення. Для більшості дітей з ЗПР характерна позаситуаційно-пізнавальна форма спілкування; окремі діти використовують лише ситуативно-ділову форму; позаситуаційно-особистісна форма спілкування, яка є характерною для дітей з нормотиповим розвитком того ж віку, спостерігається вкрай рідко. Нерідко діти з затримкою психічного розвитку прагнуть уникати мовленнєвого спілкування.

І наука, і практика стверджують, що повноцінний розвиток дітей із ЗПР можливий тільки при створенні найсприятливіших умов для спілкування і спільної діяльності дитини і дорослого. Як зазначається у посібнику С. Гарькавець та Л. Волченко, «спілкування забезпечує повноцінний розвиток індивіда. Усі його психічні якості формуються та проявляються в його спілкуванні з іншими людьми, а також відбувається набуття ним усіх соціальних якостей» [1, с. 7]. Відтак, організуючи взаємодію з дітьми з ЗПР, педагог має задіювати найкращі й найефективніші методи і прийоми освітньо-корекційної роботи, що базуються як на загальній, так і, зокрема, на комунікативній культурі його особистості. Він повинен обміркувати не лише зміст спілкування з дітьми, а й особливості свого мовлення і комунікативної поведінки, яка передбачає використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Здібність вести діалог має стати невід'ємною рисою особистості педагога, що працює з дітьми з ЗПР, похідною його морально-гуманістичної спрямованості й водночас важливим показником його професійної зрілості та високої культури спілкування.

Комунікативне спілкування на засадах високої комунікативної культури не просто обслуговує освітньо-корекційну діяльність з дітьми молодшого шкільного віку з ЗПР; воно відіграє велику самостійну роль і є найважливішим фактором їхнього розвитку, навчання, виховання, соціалізації. «Між педагогом і школярем має постати глибокий внутрішній контакт на основі взаємоповаги й взаєморозуміння. Важливо, щоб у спільній діяльності способи спілкування були адекватні особистісним особливостям тих, хто навчається, обставинам

спілкування» [3, с. 60]. Позитивне ставлення педагога до дитини з ЗПР, яке може бути передано словами, підтекстом, інтонацією і мімікою, створює для неї загальне комфортне перебування у закладі освіти, а також позитивне ставлення до окремих навчальних предметів.

Отже, комунікативна культура педагога має стати передумовою ефективної взаємодії педагогічного працівника і дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі : навчальний посібник. Житомир : ТОВ «Видавничий дім “Бук-Друк”», 2021, 100 с.

2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії [Текст] : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 197 с.

3. Сергеева В.Ф. Педагогічна комунікативна взаємодія в системі «учитель-учні» та її виховна цінність в умовах спільної творчої діяльності *Педагогічний часопис Волині*. № 1. 2015. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. С. 57–63.

4. Слюсар Т. А. Культура професійного педагогічного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Випуск 27. С. 181–183.

Кузава І. Б.,
доктор педагогічних наук,
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі існування проблем щодо здоров'я людства, впровадження у закладах освіти інклюзивного навчання, постає проблема організації такого корекційно-розвиткового середовища, в якому б комфортно себе почували усі категорії дітей: і з психофізичними порушеннями, і з типовим рівнем розвитку. Уважаємо, що хоча б часткова її реалізація буде сприяти зміні ставлення суспільства до таких осіб.

У наш час толерантність є вирішальною складовою сучасного світу. Навчання культурі миру забезпечує побудову і розвиток миролюбних,

справедливих взаємостосунків, в основі яких вирішення конфліктів шляхом порозуміння. Згідно Декларації принципів толерантності, у сучасному світі стосунки на основі доброзичливого, терпимого ставлення є особливим інструментом мирного та гармонійного суспільства, що є гарантом співіснування усіх людей. Сучасною наукою толерантність трактується як повага, прийняття і правильне розуміння багатства та культурного розмаїття нашого світу, форм самовираження різноманітності культур нашого світу, наших форм самовираження проявів людської індивідуальності. Толерантності сприяють знання, відкритість, комунікація, свобода думки і переконань [1].

Актуальність дослідження обумовлена тим, що виховання толерантності в системі інклюзивної освіти покликане змінити загальну суспільну думку, допомогти означеній категорії населення, в першу чергу дітям, почуватись комфортно у суспільстві, а не поза ним.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології проблема інклюзивної освіти та методологічних основ її впровадження у навчально-виховний процес закладів загальної освіти України розглядається на основі праць Віт. Бондаря, Л. Будяк, І. Кузави, Ю. Найди, С. Миронової, В. Синьова, О. Таранченко та інших. А у дослідженнях С. Литовченко, Г. Мерсіянової, Т. Скрипник, Ю. Рібцун, О. Таранченко, О. Чеботарьової та інших науковців і педагогів-практиків увага зосереджена на методиці впровадження інклюзивного навчання.

Варто зазначити, що останнім часом невпинно зростає частка дітей із порушеннями психофізичного розвитку. За даними статистичного обліку ЮНЕСКО та Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі нараховується близько 450 мільйонів людей із порушеннями психофізичного розвитку. Зокрема, 2,5% населення належить 22 країнам Центральної та Східної Європи та країн СНГ (а це 2,6 млн. дітей) – мають інвалідність. Так, у Китаї налічується 4,8 % дітей з обмеженими можливостями здоров'я, у Великобританії – 2,6 %, у Саудівській Аравії – 6,3 %, у США – 12,8 %, дитячого населення. Окрім того, у світі на одну тисячу людей існує троє сліпих, 5 % населення мають порушення

слухового аналізатора, із 800 новонароджених – один із синдромом Дауна (окрім Африки). Відсоткова ставка між різними категоріями відхилень у розвитку є найбільш стійким у межах вікових груп. Так, у дитячій віковій групі 40% осіб мають освітні труднощі, 20% – інтелектуальні порушення, 20% – порушення мовлення, 20% – інші порушення.

Наведені статистичні дані свідчать про виникнення потреби у створенні нових освітніх технологій, які б забезпечували право на освіту саме особам з особливостями у розвитку. Однією із таких технологій ми вважаємо інклюзивну освіту, що передбачає навчання й виховання дітей означеної категорії у закладі загальної освіти, у якому для них створюються належні умови забезпечення максимальної ефективності освітньо-корекційного процесу. Адже цінність дітей з психофізичними порушеннями полягає в їх унікальності, а тому потребує важливості та пріоритетності їхнього розвитку на засадах толерантності у суспільстві. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами має стати важливим компонентом професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Прийняття дитини такою, якою вона є, прийняття іншості партнера – необхідна умова успішності педагогічної діяльності [2].

На основі аналізу наукового фонду досліджуваної проблеми констатовано, що за правильної організації інклюзивного навчання можна створити кожній дитині умови для набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Окрім того, спільна взаємодія учнів із різним рівнем психофізичного розвитку через залучення їх у процесі навчання до активної діяльності та комунікації розширює межі з навколишнім середовищем, сприяючи їх успішному розвитку. Але найважливішим є те, що в інклюзивному середовищі усі учасники освітньо-корекційного процесу вчаться сприймати один одного такими, якими вони є насправді. Зокрема, як свідчить практика, спільне навчання створює передумови формування толерантного суспільства, здатного зрозуміти й прийняти кожного [4;5]. Тому, з

метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти адміністрація й педагоги закладів загальної освіти приймають вихованців із психофізичними порушеннями незалежно від їхнього фізичного, емоційного й інтелектуального розвитку та створюють їм умови, спираючись на психолого-педагогічні прийоми, орієнтовані на задоволення потреб таких дітей.

Акцентуємо увагу, що інклюзивна освіта є корисною не лише для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Інклюзія просуває ідеї толерантності та соціальної рівності, даючи можливість усім учасникам освітньо-корекційного процесу брати повноцінну участь у житті суспільства [3]. Оскільки, як свідчить досвід, у суспільстві спостерігається неоднозначне ставлення до означеної групи осіб. Так, на основі аналізу соціологічних досліджень констатуємо низку стереотипів у ставленні до них (наприклад, жалість, традиція вирішувати проблеми без їхньої участі через опіку над ними тощо). Тому інклюзивна освіта відкриває перспективи для інклюзивного ринку праці, окрім того є більш рентабельнішою та вигідною з економічної точки зору.

Інклюзивна освіта, як свідчить досвід, змінює, перш за все, ставлення дорослих до дитини, кожна з яких має особливі освітні потреби, які досі не враховувались в освітній практиці. Тому для того, аби професійно вирішувати проблеми освіти усіх дітей, необхідно створити однакові умови для кожного з них із урахуванням індивідуальних особливостей [5]. Адже, чим раніше розпочнеться робота з дитиною із особливими освітніми потребами, тим будуть вищими її шанси на адаптацію та соціалізацію у суспільство.

Таким чином, забезпечення якісною освітою дітей з порушеннями психофізичного розвитку є однією з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, яка забезпечує повноцінну участь у житті суспільства. Однією із цілей створення інклюзивного освітнього середовища є розуміння і прояв толерантності до таких дітей, адже вони є повноправними членами суспільства і також мають право на освіту. Навчання в одному колективі допоможе усвідомити учням про схожість між ними, навчить цінувати можливості,

здібності і таланти кожного без винятку, сприймати інших такими, якими вони є насправді, роблячи акцент на неповторності та індивідуальності кожної особистості.

Список використаних джерел

1. Бачинська О.М. Толерантність як основа інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Вип.10. Т.1. 2019. С. 47-51.
2. Інвалідність і суспільство: навчальний посібник / за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України». 2012.188 с.
3. Інклюзивна освіта : теорія і практика : навч.-метод. посібн. / [Кол. авторів ; за заг. ред. С. П. Миронової]. Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2012. 192 с.
4. Кайдалова Г. П. Формування толерантності між молодшими школярами із різним рівнем психофізичного розвитку як наукова проблема. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: вип. 6, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. Т. 2. С. 70-78.
5. Кузава І., Кайдалова Г. Особливості розвитку толерантної особистості у період становлення інклюзивної освіти. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. №2(5). С.130-136.

Кузава І. Б.,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк*
Бесарабчук Н. С.,
*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ОС «Магістр»
Волинський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти вкрай гостро постає питання повноцінного розвитку та соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями. Окрім труднощів у спілкуванні та навчанні, діти з такими порушеннями часто стикаються з проблемами у формуванні моральної свідомості – здатності розрізняти добро і зло, усвідомлювати моральні цінності та норми поведінки. Тому вкрай важливо приділяти увагу цілеспрямованому

формуванню моральної свідомості у цієї категорії дітей, адже це є запорукою їхньої успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

Проблема морального становлення особистості є предметом дослідження ряду науковців. Зокрема, прогресивні погляди на моральнодуховне становлення особистості знайшли своє відображення у працях видатних педагогів – М.О.Бердяєв, П.П.Блонський, Л.І.Божович, В.І.Вернадський, Л.Ю.Гордін, А.Ейнштейн, Г.Є.Зелеський, А.Печчі, В.В.Рудик, Ж.П.Сартр, І.М.Швейцар та ін. [4, с.6].

Тема моральної поведінки дітей привернула до себе увагу багатьох вчених, а саме: І.Д.Бех, Л.С.Виготський, В.К.Демиденко, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн.

Мораль є невід'ємною частиною суспільної свідомості, яка представляє собою сукупність принципів, норм і правил, що регулюють поведінку людини в різних сферах її життєдіяльності. Вона відображає цінності, вкорінені в суспільстві, які втілюються в нормах поведінки людей та закріплені в поняттях добра, честі, совісті, справедливості тощо. Ці поняття мають оціночний та регулюючий характер. Мораль набуває сили тоді, коли виникає необхідність оцінювати вчинки людини з позицій добра чи зла, справедливості чи несправедливості, відповідальності чи безвідповідальності.

Моральне виховання – це цілеспрямований процес формування в учнів з вадами інтелекту стійких моральних якостей, потреб і почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі. Моральне виховання здійснюється лише за умови залучення учнів до різноманітної практичної діяльності (навчально-пізнавальної, громадянської, суспільно-корисної, трудової та ін.), яка сприяє формуванню у них позитивних моральних стосунків та особистісних рис і якостей [3, с.6].

Мовленнєві порушення, такі як заїкання, дислалія, ринолалія та інші, можуть серйозно вплинути на розвиток моральної свідомості дитини. Через труднощі у спілкуванні діти з такими порушеннями часто стають ізольованими від однолітків, що обмежує їхню здатність засвоювати соціальні норми та

моральні цінності через взаємодію з оточуючими. Крім того, деякі мовленнєві порушення можуть бути пов'язані з когнітивними або емоційними розладами, що ускладнює розвиток емпатії та розуміння емоцій інших людей – ключових компонентів моральної свідомості.

Для ефективного формування моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями необхідно застосовувати комплексний підхід, що поєднує різноманітні методи та залучає команду фахівців. Одним з найбільш дієвих методів є казкотерапія – використання казок та оповідань для моделювання моральних ситуацій та обговорення етичних дилем. Також широко використовуються арт-терапевтичні методи, такі як малювання, ліплення, драматерапія, які допомагають дітям виразити свої емоції та краще зрозуміти емоції інших.

Важливу роль відіграє залучення батьків та сімейного оточення до процесу формування моральної свідомості. Батьки можуть моделювати належну поведінку та обговорювати моральні питання з дитиною, створюючи сприятливе середовище для засвоєння моральних норм. Крім того, необхідний міждисциплінарний підхід, що передбачає тісну співпрацю логопедів, психологів, педагогів та інших фахівців для комплексної роботи з дитиною.

Процес формування моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями можна умовно розділити на кілька етапів:

1. Розвиток емпатії та розуміння емоцій інших. На цьому етапі важливо навчити дитину розпізнавати та адекватно реагувати на емоційні стани оточуючих, а також проявляти співчуття та турботу.

2. Засвоєння моральних норм та цінностей. Дитина повинна зрозуміти та засвоїти основні моральні принципи, такі як чесність, відповідальність, повага до інших, допомога тим, хто її потребує.

3. Формування навичок етичного прийняття рішень. Цей етап передбачає розвиток критичного мислення та вміння аналізувати моральні дилеми, зважувати різні точки зору та приймати етичні рішення.

4. Розвиток відповідальності та самоконтролю. Дитина повинна навчитися брати на себе відповідальність за свої дії та їхні наслідки, а також контролювати свої емоції та імпульси.

Формування моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями є складним і тривалим процесом, що вимагає зусиль як з боку фахівців, так і з боку батьків та оточення дитини. Однією з основних труднощів є подолання комунікативних бар'єрів та забезпечення ефективної взаємодії дитини з іншими людьми. Крім того, деякі діти можуть мати додаткові когнітивні або емоційні порушення, що ускладнює процес формування моральної свідомості.

Для успішної роботи в цьому напрямку необхідний міждисциплінарний підхід та тісна співпраця фахівців різних галузей – логопедів, психологів, педагогів, соціальних працівників. Також важливо залучати батьків та сімейне оточення дитини, адже саме в сім'ї закладаються основи моральних цінностей.

Організація роботи з батьками в сучасному навчальному закладі має здійснюватись за такими основними напрямками:

- вивчення сімей, їх виховного потенціалу;
- залучення батьків та усіх дорослих членів родини до навчально-виховного процесу як рівноправних учасників;
- інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу та батьківської громадськості в створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу;
- формування педагогічної культури сучасної сім'ї та допомога батькам в їх психолого-педагогічній самоосвіті;
- корекція виховної діяльності родин із різним типом сімейного неблагополуччя тощо [5, с. 9].

Також у перспективі необхідні подальші дослідження та розробки ефективних методик та програм для формування моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями. Важливо також приділяти увагу підготовці та підвищенню кваліфікації фахівців, які працюють з цією категорією дітей.

Отже, ми дійшли висновку, що формування моральної свідомості є надзвичайно важливим аспектом розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями. Засвоєння моральних норм та цінностей, розвиток емпатії та етичного мислення допоможе цим дітям успішно інтегруватися в суспільство та налагоджувати повноцінні соціальні зв'язки. Для досягнення цієї мети необхідно застосовувати комплексний підхід, що поєднує різноманітні методи та залучає команду фахівців різних профілів, а також активно співпрацювати з батьками та сімейним оточенням дитини. Лише за умови злагодженої роботи всіх зацікавлених сторін можна забезпечити ефективне формування моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями та створити сприятливі умови для їхнього гармонійного розвитку та соціалізації.

Список використаних джерел

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. / Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець та ін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
2. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика [Текст] : монографія / І. Б. Кузава ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ ; Луцьк : Іванюк В. П., 2013. 291 с.
3. Осауленко Л.А. Формування моральної поведінки учнів з вадами розвитку: метод. посіб. Золотоноша, 2014. 100 с.
4. Педагогічний альманах : зб. пр. молодих науковців / відп. ред. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. Вип. 1. С. 6-15.
5. Полякова О. Робота з батьками в дошкільному закладі. *Дошкільний навчальний заклад*. 2007. № 4. С. 2-16.
6. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ Агенство "Україна", 2019. 300 с.

*Кузава І. Б.,
доктор педагогічних наук,
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Дядюк Ю. С.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ І-ГО СТУПЕНЯ

В Україні щорічно збільшується частка дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Інтеграція дітей з особливими потребами в заклади загальної середньої освіти першого ступеня є надзвичайно актуальним питанням сучасності. Залучення таких учнів до звичайного шкільного середовища вимагає від адміністрації та фахівців створення спеціальних умов виховання та навчання, адаптованих до їхніх специфічних потреб та особливостей розвитку. Нинішня ситуація воєнного стану в країні ще більше загострила цю проблему, призвівши до зростання кількості дітей з особливими потребами та підвищивши попит на кваліфікованих спеціалістів, здатних забезпечити їхню успішну інтеграцію та супровід. Перед закладами загальної середньої освіти постає нагальне завдання розробки нових підходів, форм і методів роботи з цією категорією учнів та їхніми сім'ями, а також створення ефективного інклюзивного освітнього середовища. Основоположним принципом інклюзії є забезпечення права кожної дитини на доступ до якісної освіти, незалежно від її індивідуальних особливостей чи наявних обмежень. Лише за умови імплементації цього принципу можна досягти успішної соціальної інтеграції та самореалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Проблема інтегрованої та інклюзивної освіти таких осіб привертає увагу багатьох науковців (Віт. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Миронова, М. Малофєєв, Н. Назарова, О. Таранченко, С. Шевченко, Н.

Шматко, М. Чайковський та ін.), які у своїх дослідженнях наголошують на важливості та необхідності соціальної, культурної та освітньої інтеграції й інклюзії дітей з особливими потребами в суспільство. Вчені підкреслюють, що дитина з особливими освітніми потребами – це дитина, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки під час навчання для забезпечення її права на освіту.

Зазначимо, що метою інтеграції в освіті є залучення дітей з різними можливостями до вже існуючого шкільного середовища та структури, допомогти їм пристосуватися до наявної моделі навчання. При цьому успіх інтегрованого навчання переважно визначається готовністю дитинимолодшого віку до навчання в умовах закладу загальної освіти, тобто наявністю у неї вікового або близького до нього рівня психофізичного та мовленнєвого розвитку, що дозволяє опанувати загальноосвітній стандарт у терміни, передбачені для дітей з типовим розвитком.

Означена проблема є досить актуальною в початковій школі, адже інклюзивна освіта забезпечує рівноправний доступ учнів із особливими освітніми потребами до якісної початкової освіти, передбачає створення необхідних умов для успішної адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної початкової освіти відображає ключові положення законодавства України щодо інклюзивного навчання на рівні початкової школи.

Значимо, що організація інклюзивного освітнього простору в початковій школі передбачає створення безбар'єрного, доступного та стимулюючого середовища із застосуванням адаптованих методик, індивідуальних навчальних планів, асистивних технологій, а також підготовку педагогічного персоналу до роботи в інклюзивних умовах.

Важливу роль команди супроводу в забезпеченні інклюзії молодших школярів відіграє співпраця вчителів, асистентів, корекційних педагогів, психологів на основі комплексного підходу до оцінки особливих освітніх потреб та розроблення індивідуальних програм.

Взаємодія школи та сім'ї в процесі інклюзії дітей з особливими освітніми потребами спрямована на залучення батьків як рівноправних партнерів в освітньому процесі та надання консультативної допомоги, психологічної підтримки родинам.

Серед перспектив удосконалення інклюзивної початкової освіти варто відзначити модернізацію нормативно-правової бази, матеріально-технічного забезпечення, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвиток їхніх інклюзивних компетентностей, а також посилення міжвідомчої взаємодії та співпраці з громадськими організаціями.

Констатуємо, що забезпечення рівноправного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісного навчання є ключовим завданням сучасної освітньої системи. Інклюзивна освіта формує необхідні умови для їхньої успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Сучасною наукою встановлено, що інклюзивна освіта є системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей з особливими освітніми потребами на освіту та їх інтеграції в заклад загальної середньої освіти. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Таким чином, проведений аналіз науково-методичної літератури дозволив визначити такі умови успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами:

1) створення в закладі загальної освіти безбар'єрного, доступного фізичного середовища;

2) забезпечення дітей з особливими освітніми потребами асистентом вчителя, спеціальними засобами корекції, надання психолого-педагогічної допомоги;

3) підготовка педагогічного колективу до роботи в умовах інклюзивного навчання;

4) залучення батьків дітей до активної співпраці з закладом освіти [4;5].

Зазначимо, що успіх інклюзивної освіти значною мірою залежить від тісної співпраці та скоординованих зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу молодшого віку. Керівництво закладу, вчителі, медичний персонал, психологи, фахівці зі спеціальної освіти, реабілітологи та батьки повинні діяти як єдина команда, спрямовуючи свої дії на всебічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Комплексний підхід до планування та реалізації корекційно-розвиткових заходів є життєво необхідним. Важливим аспектом є створення сприятливого середовища для соціальної інтеграції таких дітей шляхом заохочення формування неформальних груп взаємної підтримки серед учнів, педагогів та батьків. Лише об'єднавши зусилля всього суспільства, можна забезпечити належні умови для розвитку та реалізації потенціалу кожної дитини, незалежно від її особливих потреб.

Філософія інклюзивної освіти ґрунтується на повазі та визнанні неповторності кожної дитини молодшого віку. Тому організація інклюзивного навчального процесу повинна забезпечувати задоволення індивідуальних освітніх потреб кожного учня, створюючи умови для їхньої активної й самостійної участі в здобутті знань. Важливо розробляти та впроваджувати навчальні програми й методики, які враховують різноманітність учнівського контингенту, сприяючи максимальному розкриттю потенціалу кожної дитини. Лише шляхом індивідуального підходу, гнучкості та залучення учнів до активного пізнавального процесу можна досягти справжньої інклюзії в освіті, забезпечуючи рівні можливості для всіх, незалежно від їхніх особливостей чи обмежень.

Підсумовуючи, зазначимо, що кожна дитина, незалежно від своїх особливостей - фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи мовних, повинна мати можливість реалізувати своє право на навчання в будь-якому типі освітнього закладу першого ступеня та отримати при цьому гідну та якісну освіту.

Список використаних джерел

1. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 208 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729481>
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія]. «Саміт-Книга», 2009. 272 с.: іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Кузава І.Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Вип.10. 2013. С. 148-160.
4. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнко, 2015. 311 с.
5. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

Кузава І. Б.,

*доктор педагогічних наук,
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Міхнова Д. В.,

*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ

Актуальність теми дослідження пояснюється тим, що за останні роки зростає значна кількість дітей, у яких виникають труднощі з опануванням навичок читання. Згідно зі статистикою, близько чверті учнів початкової школи стикаються з різними порушеннями читання. Наявність дислексії у молодших школярів створює потребу в усуненні її наслідків, оскільки вони можуть перешкоджати повному засвоєнню навчальної програми та унеможливити повноцінну соціалізацію. Тому виникає необхідність в розробці науково-методичних підходів до профілактики дислексії в дошкільному та молодшому шкільному віці. Особливо це стосується дітей із порушеннями мовлення, оскільки у них в різній мірі несформовані мовленнєві та немовленнєві психічні

функції та процеси, які безпосередньо пов'язані з оволодінням навичками читання. Недостатня мовленнєва активність має прямий вплив на процес формування у дошкільників сенсорної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери.

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що поняття «дислексія» було введено наприкінці XIX століття німецьким офтальмологом (R. Berlin). Проте S. Orton зробив значний внесок у розуміння дислексії на початку XX століття, зосереджуючись у своїх дослідженнях на вивченні зв'язку між порушеннями навчання мови та неврологічними відмінностями мозку.

Сучасною наукою (Р. Лалаєва, 1989) *дислексія (dyslexia)* (з грец. «*dys*» - термін, що описує часткове порушення або ускладненість, а «*lexis*» - слово, мова / порушення здатності читати) — це часткове порушення процесу оволодіння читанням, що виникає внаслідок порушення вищих психічних функцій і виявляється у численних помилках, які постійно повторюються під час читання.

Зазначимо, що існує кілька підходів до вивчення дислексії, але кожен з них акцентує на патогенетичних механізмах порушень читання, що часто призводить до різних трактувань однакових помилок читання. Водночас, усі дослідники визнають, що помилки читання пов'язані з порушенням якої-небудь психічної функції (мовленнєвої або зорової). Проблеми читання стають досить поширеними серед дітей шкільного віку і привертають увагу вчених різних галузей, таких як педагогіка, психологія, лінгвістики, біологія тощо, оскільки вони є активною областю досліджень (С. Миронова, О. Гаврилов, М. Матвєєва, О. Безрукова, К. Луцько, Б. Баєв).

Як відомо, уміння читати формується на основі розвитку усного мовлення. Тому залежно від рівня мовленнєвого розвитку дитина опановуватиме читання з різною швидкістю. За твердженням Т. Фотекової, серед важливих передумов формування навички читання є сформованість процесу зорового сприйняття, оскільки дитина в першу чергу зустрічається з візуальним образом літери та ідентифікує її. Крім того, необхідний достатній

рівень розвитку фонетичного та фонематичного аспектів мови. Ще однією важливою передумовою є вміння фонетичного аналізу та синтезу мовлення, тобто розпізнавання звуків у мовленнєвому потоці. Також потрібен достатній рівень фонематичного сприйняття, а саме вміння розрізняти звуки як у власному, так і в чужому мовленні. Крім того, до вступу до школи дитина повинна впевнено виявляти помилки вимови в чужій мові та контролювати на слух своє власне усне мовлення. Наукові розвідки відомих дослідників (І. Брушневської, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, Ю. Рібцун, Л. Спірової, Г. Чиркіної, М. Шеремет, А. Ястребової), детально досліджують цю проблематику. У їхніх працях порушення читання розглядаються як наслідок недостатньої розвиненості фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовлення, а також проблем зі зв'язним мовленням.

У результаті проведеного О. Корнеєвим дослідження з методики раннього виявлення схильності до дислексії, виявлено групу дітей, у яких спостерігаються труднощі та недостатній розвиток деяких послідовних функцій. Ці функції включають у себе можливість послідовно відтворювати звукові ритми, формування стабільних мовленнєвих послідовностей, а також виявленню несформованості просторових уявлень, порушення зв'язного мовлення та дрібної моторики.

Зазначимо, що дислексія визнається як проблема, що потребує прискореного наукового дослідження та розробки ефективних методів в контексті Нової української школи, особливо враховуючи рух до інклюзивної моделі навчання. Хоча увага до цього порушення зросла лише нещодавно, теоретико-практичний аналіз свідчить, що Україна ще не має достатньо наукових обґрунтувань і досліджень у розробці ефективних методик корекційної роботи для дітей з дислексією.

Зростаюче зацікавлення інклюзивною освітою в Україні підкреслює необхідність створення належних умов для навчання для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Тому дослідження дислексії та розробка інноваційних

методик корекційної роботи є важливі для забезпечення успіху інклюзивної освіти в Україні та гарантування якісного навчання для всіх дітей.

Дислексія є неврологічним станом, що зустрічається приблизно у 4% населення (National Working Party, 1995). У дослідженнях щодо дислексії (В. Paveys (2007), I. Svensson (2003)) вказується, що початкова школа нерідко складається до 30 дітей, які мають проблеми з грамотністю, пов'язані з дислексією. Досліджено, що у хлопчиків частіше виникають труднощі з навчанням, ніж у дівчаток (М. Snowling, 2012). Основними ознаками, які ускладнюють процес навчання, є труднощі з читанням, письмом і правописом в осіб із дислексією. Згідно з J. Hammond and F. Hercules (2003), іншими характеристиками є поганий почерк і неякісна структура тексту. У визначенні (J. Rose, 2009) дислексія описується як «труднощі з навчанням, які впливають на навички точного та вільного читання слів». Інше визначення дислексії, яке міститься в посібнику з раннього розпізнавання дислексії, визначається як «особливо пов'язане з опануванням і використанням письмової мови» (J. Augur, 2010). Пацієнти з дислексією також можуть мати проблеми з пам'яттю, координацією, організаційними труднощами (L. Peer and G. Reid, 2003), фонологічною обізнаністю, розмовною пам'яттю та швидкістю обробки розмови (J. Rose, 2009). Проте, деякі особи не усвідомлюють, що, незважаючи на відсутність деяких навичок, люди з дислексією можуть бути сильними у сферах таких як візуалізація, творчість і нестандартне мислення (Т. West, 1997; М. Turner and K. Wooden, 2003).

Слід зазначити, що дислексія, особливо для дітей молодшого шкільного віку, може становити серйозні труднощі. Це порушення може впливати на різні аспекти їхнього життя, такі як навчання, рухова активність та соціальне спілкування. Рання визначеність передумов дислексії та аналіз граматичної структури мовлення мають велике значення для створення системи профілактичної логопедичної діяльності з дітьми молодшого шкільного віку.

Найпоширенішим порушенням навчання є дислексія, яка ускладнює розпізнавання та використання звуків у мові. Діти дошкільного віку можуть

мати труднощі з вимовою нових слів та розпізнаванням вже вивчених. Важливо пам'ятати, що наявність дислексії не свідчить про низький інтелект дитини. З належною підтримкою діти з дислексією можуть навчитися читати та успішно навчатися в школі.

Практика свідчить, що існує низка програм навчання читанню, які можуть допомогти дітям з дислексією розвивати навички та не відставати від своїх однолітків. Крім цього, вони можуть отримувати іншу підтримку у школі, таку як додатковий час на тестування, спокійне робоче місце та можливості слухати матеріал, а не лише читати або писати.

Отже, дислексія є складним утворенням, яке впливає на здатність особи ефективно вчитися читати. Ця складність походить від проблем вищих психічних процесів, що призводить до постійних та повторюваних помилок під час читання, які можуть виникнути у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Дослідження особливостей цього порушення в історії корекційної педагогіки свідчать про значний внесок як національних, так і міжнародних науковців у розуміння та корекцію дислексії. Незважаючи на труднощі з читанням, письмом та іншими аспектами мовленнєвого розвитку, важливо пам'ятати про сильні сторони дітей з дислексією, такі як візуалізація, творчість та нестандартне мислення. Інклюзивне навчання, яке враховує потреби дітей з дислексією, сприятиме їхньому успіху у навчанні та розвитку. Важливо створити умови для підтримки таких дітей, щоб вони могли досягти свого повного потенціалу незважаючи на виклики, які ставить перед ними дислексія.

Список використаних джерел

1. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.
2. Ільяна В.М. До проблеми пропедевтики дислексії в контексті вивчення особливостей рецептивної діяльності у дітей з мовленнєвими розладами. *Український логопедичний вісник*. 2012. № 3. С. 26-32.
3. Корнев О.М. Порушення читання і письма у дітей: навчально-методичний посібник. URL: <https://web.archive.org/web/20201103224810/http://pedlib.ua/Books/1/0306/1-0306-1.shtml>.

4. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста ; рецензент В. М. Синьов; Міністерство освіти і науки України. Київ : Слово, 2010. 672 с.

5. Фотекова Т. А. Тестова методика діагностики мовлення молодших школярів. URL: <https://www.livelib.ua/book/1000172061-testovaya-metodika-diaagnostiki-ustnoj-rechi-mladshih-shkolnikov-t-a-fotekova>.

Кузава І. Б.,

*доктор педагогічних наук, професор-завідувач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,*

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Осмолович О. С.,

здобувач вищої освіти I курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

КОРЕКЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема корекції креативності у дітей із особливими освітніми потребами (ООП) є актуальною на часі, оскільки процес розвитку їх креативного мислення є досить складним. Формування креативності у дитини з ООП сприяє розвитку вміння розуміти свої почуття та емоції, проявляти себе як індивіда, що є важливим кроком в процесі успішної соціалізації у суспільство.

Загальновідомо, що творчий розвиток особистості розпочинається ще в дошкільному віці, який є сприятливим для розвитку творчого потенціалу, адже природний інтерес до творчості підсилюється активним розвитком логічного та абстрактного мислення.

Аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної теми засвідчив про створення та функціонування різноманітних програми та методів розвитку креативності. Окремі аспекти розвитку креативності у дітей з ООП знайшли своє відображення у працях багатьох дослідників (Д. Гілфорд та Е. Торренс та ін.). Зокрема, Д. Гілфорд та Е. Торренс у своїх роботах зазначають, що креативність є складною інтегрованою системою особистісних та інтелектуальних утворень. На їх думку, креативність передбачає не інтелектуальні можливості дитина, а розвинуту інтуїцію, уяву, емпатію. Усі ці

компоненти потрібно розвивати у дітей з особливостями психофізичного розвитку [1].

Вченими (Т. Добровольська, А. Капська, В. Моляко, Г. Сковорода, О. Скороходова, В. Сухомлинський, О. Щербина) було доведено, що творча діяльність розвиває особистість дитини з особливими освітніми потребами. Зокрема, на їхню думку, у процесі креативного мислення, дитина відчуває весь діапазон позитивних емоцій як від самого процесу діяльності, так і від отриманого результату. Творча діяльність, в тому числі й креативність, сприяє більш оптимальному та інтенсивному розвитку вищих психічних функцій, а саме: пам'яті, мисленню, сприйняттю, увазі та фантазії.

У той же час, аналізуючи наукові роботи, присвячені процесу формування креативності, потрібно визнати, що багато питань залишаються відкритими і потребують подальшого, глибшого дослідження.

У часи науково-технічного прогресу, коли від людей вимагають нестандартних рішень, гнучкості рішень та швидкої адаптації до нових умов, про креативність йдеться як про базову якість особистості.

Важливо зауважити, що креативному мисленню дитина не навчається, а скоріше створюються умови для розкриття цього потенціалу, який вже в неї закладений. Для створення таких умов потрібно створити атмосферу безпеки, емоційно позитивні умови.

Важливе значення у корекції процесу формування креативності у дітей з особливими освітніми потребами мають підтримка та схвалення будь-яких креативних ідей та рішень, закріплення будь-яких, навіть мінімальних успіхів дітей, розвитку самопізнання та самовираження.

У процесі креативного навчання найчастіше використовуються дослідницький та частково-пошуковий метод. Дослідженням цього питання займався видатний вчений А. Сологуб, на його думку освітній процес повинен будуватися із спрямованістю на креативний пошук. Це передбачає розвиток пізнавальних функцій учнів за допомогою залучення їх до активного дослідження й створення творчого стилю діяльності, виявлення креативних

якостей особистості. Вчитель заохочує дітей до максимальної пізнавальної активності. Він створює творчу атмосферу взаємодії між учнями [3, с. 4-5].

Відомий український психолог В. Моляко стверджує, що у процесі розвитку креативності не може йтися про якісь стандартні прийоми і методи, а насамперед потрібно формувати стратегію, під якою він розуміє системне утворення, в яке входять установки на виконання спрямованого пошуку та уміння розв'язувати конкретні завдання. В. Моляко пропонує створену ним систему, яка має два напрямки: діагностичний та тренувальний – КАРУС (аббревіатура від слів Комбінування – Аналогізування – Реконструювання – Універсальний підхід – Ситуативна поведінка) [2, с. 1-4].

За допомогою методів розвитку креативності у дітей з особливими освітніми потребами у процесі естетично-творчої діяльності можна навчити їх порядку дій під час пошуку виходу з проблемних ситуацій, легко переносити вдалий досвід розв'язування на інші задачі, швидко знаходити в пам'яті знання, необхідні для вирішення нових завдань, генерувати оригінальні ідеї, завжди бути готовими до подолання бар'єрів на шляху розгортання мисленнєвої діяльності, до прояву оригінальності в рішеннях та нового погляду у будь-якій ситуації. Сформувати в учнів уміння мислити в різних напрямках (дивергентне мислення) [4].

Отже, використання в освітньому процесі дітей з ООП новітніх методів та прийомів формування креативності, в тому числі творчих завдань забезпечить ефективний розвиток креативності таких дітей, а саме сприятиме формуванню дивергентного мислення, значно покращить їх соціалізацію та виведе на новий рівень пізнавальну та соціальну активність дітей із особливостями розвитку.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
2. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
3. Сологуб А. Технологія креативного навчання. *Управління освітою*. 2006. Вип. 11(131). С. 4-5.

4. Толмачова О. Технології розвитку креативності у дітей з порушеннями зору. [URL:https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12664/Tolmachova.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12664/Tolmachova.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 08.05.2024)

*Кузава І. Б.,
доктор педагогічних наук,
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Цимбалюк В. В.,
здобувач вищої освіти 3 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ: АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ

Інтелект – комплексне поняття, яке включає в себе здатність накопичувати досвід і знання, здатність застосовувати їх для вирішення проблем і здатність адаптуватися. Передумовами інтелектуального розвитку є когнітивні функції – увага, пам'ять, просторове сприйняття, мислення та психофізіологічні особливості – працездатність, ініціативність, пізнавальний інтерес [8].

Поняття «порушення інтелектуального розвитку», що використовується в корекційній педагогіці та спеціальній психології, охоплює дуже різноманітну групу дітей, яких об'єднує наявність органічних уражень кори головного мозку, що носять дифузний, тобто «нечіткий» характер [2, с. 528]. Це порушення викликає у дитини різного ступеня виражену агресивність, яка проявляється у всіх видах її психічної діяльності, особливо в пізнавальній.

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що інтелектуальні порушення – це сукупність численних патологічних форм, що відрізняються за етіологією, патогенезом, клінічними та психічними проявами, часом виникнення та особливостями перебігу захворювання. Загальними об'єднуючими ознаками є недорозвинення когнітивних сфер, абстрактного мислення, процесів узагальнення та інертність психічних процесів, а також

цілісний та ієрархічний характер нервово-психічного недорозвинення внаслідок необоротного ураження центральної нервової системи дітей [3].

Залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку інтелектуальні порушення у дітей варіюють від легких (IQ 50-70) до помірних (IQ 35-49), важких (IQ 25-49) і глибоких (IQ 24 і нижче) ступенів [5].

Констатуємо, що діти з інтелектуальними порушеннями не тільки важко встановлюють контакт з оточуючими, особливо з однолітками, але й мають певні труднощі в навчанні. Залежно від ступеня ураження головного мозку деякі з них можуть навчатися в звичайній середній школі, засвоюючи, хоч і з труднощами, загальноосвітню програму. Фізичний розвиток таких дітей не відрізняється від норми, а візуально вони виглядають цілком здоровими.

Зазначимо, що у дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо сформована розумова діяльність, яка призводить до прояву однієї істотної особливості: вони не вміють адекватно оцінювати себе і свої можливості. Як правило, ці діти завжди задоволені тим, що роблять, і не відчувають невдач.

На думку С.В. Трикоз та Г.О. Блеч, порушення інтелектуального розвитку є лише особливим розвитком дітей і не охоплюють усіх можливостей. Вони вчаться, але дуже повільно і, можливо, не набули певних знань чи навичок [7].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукових джерел можна констатувати, що у сучасній корекційній психопедагогіці під інтелектуальними порушеннями розуміється сукупність численних патологічних форм, що відрізняються за етіологією, патогенезом, клінічними та психічними проявами, часом виникнення та особливостями перебігу захворювання. Природно, що діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з певними труднощами в процесі розвитку: невідповідність розвитку мовленнєвих навичок, невміння встановлювати контакт з оточуючими, проблеми засвоєння шкільної програми та ін.

Досвід корекційно-педагогічної роботи та більш диференційований аналіз психічного розвитку дітей інтелектуальними порушеннями за ступенем імбецильності показали, що ця група дітей є неоднорідною за рівнем своїх

потенційних можливостей, а саме у цій категорії дітей, які раніше вважалися ненавчальними, можна виділити дітей, які можуть сформувавши найпростіші загальнонавчальні та предметні вміння. У корекційній психопедагогіці для категорії дітей з більш легким ступенем імбецильності розроблена спеціальна програма, яка передбачає оволодіння навичками читання, письма і рахунку, а також простими трудовими навичками.

Якщо у дитини порушення інтелектуального розвитку, необхідне спеціальне навчання за корекційною програмою. Це пояснюється тим, що інтелектуальне порушення може призвести до мовленнєвих розладів і порушення психологічного розвитку дітей. Мислення дітей з інтелектуальними порушеннями знаходиться на низькому рівні розвитку. Це призводить до плутанини і проблем у різних функціях у різних сферах і видах діяльності [4, с. 48].

Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відбувається в спеціальних навчальних закладах, де реалізуються системний підхід і комплексні заходи щодо реабілітації, соціальної адаптації, навчання, виховання та розвитку дитини.

Інклюзивна освіта означає, що всі діти, незалежно від їхніх фізичних, розумових, інтелектуальних, культурних, етнічних, мовленнєвих та інших особливостей, включені до системи загальної освіти та разом з іншими дітьми навчаються в одному класі [6, с. 130].

Практика свідчить, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку потребують особливого підходу до навчання. Ось деякі особливості, які слід враховувати:

1) Індивідуальний підхід. Кожна дитина з інтелектуальним порушенням є особистістю з унікальними характеристиками та потребами. Педагоги повинні складати індивідуальний план навчання з урахуванням рівня розвитку, інтересів та здібностей дитини.

2) Простота і ясність. Матеріали навчання повинні бути простими та зрозумілими дітям. Використання чіткого, простого мовлення, наочності та

конкретних прикладів допомагає дітям краще розуміти та запам'ятовувати інформацію.

3) Повторення та інтегрування. Дітям з інтелектуальними порушеннями може знадобитися більше часу та повторення для вивчення матеріалу. Вчителі повинні забезпечити достатнє повторення та можливості для збереження знань.

4) Використання конкретних прикладів і наочності. Використання конкретних прикладів і наочних посібників може допомогти дітям з порушенням інтелекту краще зрозуміти абстрактні поняття. Для візуалізації інформації вчителі можуть використовувати реальні об'єкти, моделі, малюнки чи схеми.

5) Підтримка та заохочення. Діти з порушенням інтелектуального розвитку можуть зіткнутися з труднощами у навчанні та вихованні. Педагоги повинні підтримувати прагнення та досягнення дітей, створювати позитивну атмосферу, заохочувати їх.

6) Співпраця з батьками. Велику роль у вихованні та навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку відіграє співпраця з батьками. Педагоги повинні підтримувати відкрите спілкування з батьками, обмінюватися інформацією, спільно розробляти плани та стратегії розвитку дитини [1, с. 44].

Отже, виховання дітей з інтелектуальним порушенням в закладах спеціальної та загальної середньої освіти потребує щоденної участі батьків, адже більшість корекційної роботи виконують батьки. По можливості дітям потрібна регулярна професійна допомога логопеда, а батькам і вчителям – консультація логопеда. Тому дітей із порушенням інтелектуального розвитку можна виховувати і навчати як у спеціальних закладах (компенсаторних або комбінованих), так і в інтегрованих (спільно з дітьми із типовим рівнем розвитку) освітніх умовах. Цей вид закладу спрямований на створення умов для всебічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, розвитку самостійності та позитивних особистісних якостей, а також на психолого-педагогічний супровід сім'ї, вирішення складних і соціально важливих завдань.

Список використаних джерел

1. Гаврилов О. В., Акменс Л. М. Сучасні аспекти організації роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Спеціальна освіта : проблеми та перспективи*: матеріали XIV-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 43-46.
2. Горішна Н., Майчук О. Порушення інтелектуального розвитку у дітей: підходи до діагностики. *Social Work and Education*. 2021. №8. С. 528-539.
3. Діти з порушенням інтелектуального розвитку. URL : <https://vseosvita.ua/library/diti-z-porusennam-intelektualnogo-rozvitku-251911.html> (дата звернення: 27.03.2024).
4. Засенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей : стратегія розвитку. *Рідна школа*. 2019. № 3-4. С. 48-52.
5. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. URL : <https://vseosvita.ua/library/psihologo-pedagogicna-harakteristika-ditej-z-porusennami-intelektualnogo-rozvitku-452866.html> (дата звернення: 27.03.2024).
6. Тороп К., Ярмола Н. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання : проблеми та перспективи. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2022. №1. С. 129-142.
7. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
8. Чеботарьова О. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями : навчально-методичний посібник. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. С.450.

Лахтюк А. Ф.,
здобувач вищої освіти 4 курсу
спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

РОЛЬ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік є дуже важливим для розвитку терпимості та взаєморозуміння між дітьми, тому що саме в цей період відбувається розвиток особистості та закладаються моральні якості дитини.

Повноцінне знайомство із соціумом починається у дошкільному закладі. Сучасне покоління дітей дошкільного віку відрізняється від попереднього,

кожен має свої особливості та уподобання. Важливим постає питання їхнього духовного виховання, а саме взаємодії та дружби.

Одним із факторів, який спонукає до розвитку толерантного середовища, є збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти. Якщо дошкільники будуть вміти спілкуватися з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку, це сприятиме їхньому повноцінному розвитку та вмінню бути готовими до зустрічі з такими людьми в майбутньому.

Важливим є вислів Григорія Сковороди: «Любов виникає з любові, коли хочу, щоб мене любили, я сам перший люблю» [3]. Якщо діти будуть вчитися проявляти терпіння та людяність до слабших, це допоможе їм розвивати в собі позитивні якості особистості.

Дошкільний заклад має стати для дітей початковим місцем їхнього виховання у руслі терпіння, поваги, підтримки та любові, який стане фундаментом для подальшого навчання в школі.

Необхідність виховання толерантних взаємостосунків, як однієї із якостей гуманних міжособистісних стосунків, пов'язана з тим, що сьогодні насамперед актуальні цінності і принципи, необхідні для загального виживання і вільного розвитку кожного члена суспільства, тобто стратегії ненасильства, терпимості до чужої позиції, цінностей, культури, ідеології; необхідності до взаємного порозуміння, пошуку компромісів у вирішенні будь-яких питань [2].

Для налагодження толерантного інклюзивного середовища вихователь повинен постійно бути новатором та креативним режисером виховного процесу. У практичній діяльності вихователя бувають, звісно, ситуації, коли для того, що вплинути на розвиток свідомості дитини, потрібно її присоромити, якщо вона зробила щось погане, когось образила, наприклад. Це не означає приниження особистості вихованця чи гнів на його. Коли людина засоромилася, потрібно, щоб вона задумалася над своєю поведінкою, для цього потрібно використовувати слово як чарівну паличку, яка впливає на мислення дитини.

Якщо вихователь зуміє правильно дібрати слово, яке може доторкнутися до дитячого серця, це сприятиме розвитку цілеспрямованої особистості у колективі. На нашу думку, саме такий вплив педагога буде сприяти вихованню толерантності та терпимості у дітей. Вихователь повинен навчити дітей бачити їхню поведінку для того, щоб дорослішаючи, вони змогли проявити в собі доброту.

Але, на відміну від нормотипових дітей, пристосування дітей з ООП до умов оточуючого середовища є більш важким процесом, оскільки дуже часто вони отримують негативне ставлення до себе з боку суспільства, від однолітків – неприйняття і небажання грати, спілкуватися [1]. Важливим моментом є те, що діти повинні сприйняти особливість дитини з ООП не як якусь заразну хворобу, а як індивідуальну рису, яка не впливатиме на відносини між дітьми. Стосовно даного моменту вихователю також потрібно бути уважним, тому що від того, як приймуть цю особливість діти, буде залежати їхня колективна робота.

Вихователь повинен вчити дітей дружбі між собою, що є ще однією складовою толерантного суспільства. Товариські відносини пробуджують у вихованців вміння проявляти свої почуття у процесі спілкування та бути взаємноввічливими між собою.

Неможливо уявити дитинство без гри, завдяки їй кожна дитина навчається мислити, сприймати та обробляти інформацію про навколишній світ. Зважаючи на це, гру можна назвати засобом для взаємного спілкування дітей з батьками, вихователями та один з одним, що дуже впливає на повноцінний розвиток дитини з особливими освітніми потребами.

Кожен з нас, напевно, потрапляв у стресову ситуацію, з якої було дуже важко знайти вихід. Готуючи молоде покоління ми повинні використовувати гру, як своєрідний місток до пізнання навколишнього середовища. На нашу думку, ігрова діяльність є своєрідною стежиною, яка допоможе вихователю підготувати інклюзивну групу до школи. Педагогічний досвід показав нам, якщо вихователь буде навчати дітей грі, вмінню чути і виконувати етапи гри, це

сприятиме розвитку в них режисерських вмінь самими продумувати подальший хід роботи.

Для кожної дитини важлива увага в колективі та взаємопідтримка. Особливо кожен любить, коли його вітають із днем народження. Можна організувати гру, коли кожен із дітей буде вітати іменинника. Така ситуація потребує від дітей вміння привітати та щось побажати, тобто вони повинні висловити власну думку. Якщо до цього буде долучена дитина з ООП, це сприятиме тому, що вона буде відчувати ставлення своїх друзів до себе та буде вчитися говорити.

Коли вихователь продумає гру, він не повинен «нав'язувати» її дітям, а навпаки, подати її так, щоб вони не мали рамок гри, щоб мали можливість самим продумувати кожен подальший свій хід та розвивали в собі ініціативність та творчість. Звісно, неможливо засвоїти ігрову діяльність за день, це потребує цілеспрямованої роботи педагога.

Діти старшого дошкільного віку в інклюзивній групі, які звикають працювати в команді, навчаються поважати інших та розуміти, що кожна людина має особисті якості. Дитина з порушеннями психофізичного розвитку під час колективної роботи не буде почувати себе ізольовано.

Діти дуже люблять театралізацію казок. Розподіливши ролі між собою, вони навчатимуться переймати на себе характер персонажа та вчитимуться показувати це на собі. Залучивши дитину з ОПП до такого виду роботи, це сприятиме її соціалізації в колективі та налагодженню дружніх відносин під час взаємодії.

Якщо на території дитячого підрозділу є ділянка, можна організувати колективну роботу на ній. Посадивши певні рослини, діти будуть вчитися доглядати за ними, щоб побачити швидкий результат. Потрібно побудувати роботу так, щоб кожен був задіяний: хтось робить рядочок, хтось кладе насіння, а хтось і поливає. Саме такий розподіл роботи буде сприяти тому, що діти бачитимуть роботу кожного і навчатимуть колективним навичкам комунікації.

Потім варто під час занять про природу у формі бесіди пригадувати, що ми робили на ділянках та що сіяли.

Мабуть, кожна людина бачила, з яким захопленням діти люблять гратися у певні сюжетні ігри, ставати справжніми учасниками певної події. Дуже цікавим є організація діяльності у групі у вигляді колективних квестів. Під час їхнього проведення кожна дитина може проявити себе на тій чи іншій зупинці маршруту. Діти будуть навчатися знаходити спільне рішення для вирішення певного завдання та вміти вислуховувати думки своїх однолітків. Саме така робота формує та розвиває в дітей толерантні відносини.

Гра як основний засіб виховання в дитячому віці може відігравати ключову роль у формуванні толерантності. Під час ігор діти вчаться спілкуватися, ділитися та співпрацювати, а також розвивають емпатію та здатність співпереживати.

Список використаних джерел

1. Виховання гуманного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-325-5-13> (дата перегляду: 12.03. 2024 рік)
2. Декларація принципів толерантності. *Педагогіка толерантності*. 1999. № 3–4. С. 175–180.
3. Любов виникає з любові: коли хочу, щоб мене любили, я сам перший люблю. URL: http://vollibrary.ucoz.net/_tbkp/files/tolerantnist.pdf (дата перегляду: 14.02. 2023 рік)

Лис Р. Р.,

здобувач вищої освіти I курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр», навчально-наукового центру післядипломної освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мацюк З.С.**

МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

На сьогодні сучасна початкова школа дедалі частіше стикається з низкою питань, які потребують нагального вирішення. Серед них важливим є вдосконалення і поліпшення процесу навчання в умовах НУШ. Освітні заклади

повинні допомогти учням за короткий термін засвоїти значно більший обсяг інформації, що стає можливим лише за умови використання ними узагальнених методів аналізу та синтезу навчального матеріалу. Ця проблема стає актуальною вже з перших років навчання дитини у школі.

Молодший шкільний вік сенситивний для формування вищих форм довільного запам'ятовування, тому цілеспрямована робота щодо оволодіння мнемічної діяльності в цей період найбільш ефективна. Науковці окреслюють 12 прийомів, або способів організації матеріалу для запам'ятовування: угруповання, виділення опорних пунктів, складання плану, класифікація, структурування, схематизація, встановлення аналогій, мнемотехнічні прийоми, перекодування, добування матеріалу, що запам'ятовується, серійна організація асоціації, повторення.

Важливим аспектом у внутрішньому житті дитини стає її смислова орієнтація у діях. У молодшому шкільному віці відбувається підвищення прагнення дітей до досягнень. Тому основним мотивом діяльності дитини в цьому віці є мотив досягнення успіху. Іноді трапляється інший вид цього мотиву – мотив уникнення невдачі.

Більшість дітей старшого дошкільного віку мають порушення усного мовлення. Часто наявність порушеної звуковимови або граматичні помилки у власному висловлюванні не насторожують батьків, однак, такі невеличкі особливості дуже часто стають великими проблемами при засвоєнні читання і письма.

Діти, які мають порушення усного мовлення знаходяться у групі ризику, власне як і діти з труднощами в навчанні. Що ж повинна вміти дитина з порушенням мовлення в межах мовленнєвої готовності до шкільного навчання на початку першого класу?

Наведемо перелік на що варто звернути увагу та виокремити найосновніші мовленнєві порушення дітей старшого дошкільного віку:

1. Звуковимова – дитина вимовляє і диференціює всі звуки мовлення. Спотворення, заміна, пропуск, змішування звуків у мовленні: *либа* замість *риба*,

капуста замість *капуста*, *сапка* замість *шапка* і *соковад* замість *шоколад* – порушення.

2. Складова структура слів – дитина вимовляє слова будь-якої складності складової структури без помилок: *вісіпед* замість *велосипед*, *тубилка* замість *бутилка* – порушення.

3. *Фонематичні функції* – дитина вміє визначити наявність звуку в слові, місце звуку в слові (початок, середина, кінець слова) порядок і кількість звуків у слові, назвати сусідні звуки від заданого звука у слові, придумати слово з заданої кількості звуків, придумати слово на заданий звук.

4. Навички мовного аналізу і синтезу – дитина вміє визначити кількість і порядок складів у слові, назвати будь-який заданий склад у слові за рахунком, наприклад, тільки другий, або тільки перший/останній визначити кількість і порядок слів у простому реченні (особлива увага на речення з прийменниками).

5. Словник – дитина володіє узагальнюючими поняттями, виокремлює зайве з групи без зорової опори, використовує у власному мовленні усі частини мови, вміє підбирати антоніми і перетворювати слова в однині на слова у множині та навпаки.

6. Граматична сторона мовлення – дитина розуміє питання непрямих відмінків, розуміє і безпомилково використовує прийменники, узгоджує іменники і прикметники, іменники і дієслова, іменники і числівники, розуміє і використовує дієслова відповідно до часу, володіє словозміною (*гриб-грибочок; зав'язувати-розв'язувати*), утворює частини мови з частин мови (*сон-сонний-спати*). *Мама пішла магазин. Тарілка стіл. Собака спить на будка* – порушення.

7. Зв'язне мовлення – дитина вміє робити переказ тексту з опорними питаннями, описує сюжетний малюнок розгорнутими реченнями, може скласти оповідання за малюнками, запам'ятовує вірші.

8. Неможливість зробити переказ почутого тексту зі збереженням порядку подій і встановленням причинно-наслідкових зв'язків – порушення.

Під час огляду дитини з мовленнєвими порушеннями також варто звернути увагу на:

- стан слухової уваги (норми у таблицях сенсомоторного розвитку дитини);
- стан зорового сприймання (норми у таблицях сенсомоторного розвитку дитини);
- просторова орієнтація (дитина чітко орієнтована у тривимірному просторі в статистиці та в русі, а також на аркуші паперу);
- стан загальної і дрібної моторики (норми у таблицях сенсомоторного розвитку дитини);
- стан дихальної і голосової функції (ронове дихання вказує на порушення);
- динамічний бік мовлення (запинки у мовленні, паузи посеред слів, повторення першого/останнього складу або звуку у словах, пришвидшений і уповільнений темп мовлення вказує на порушення).

Отже, якщо в дитини дошкільного віку наявні наведенні порушення та помилки в усному мовленні обов'язково потрібно звернутися до логопеда. Це допоможе мінімізувати або уникнути труднощів у опануванні читання та письма. Повноцінне проживання цього віку, його позитивні надбання є необхідною підставою для розвитку дитини як активного суб'єкта пізнання та діяльності. Головне завдання дорослих у роботі з дітьми – створити оптимальні умови для розкриття та реалізації можливостей дітей із урахуванням індивідуальності кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Асатіані Н. М., Белякова Л. І., Калачова І. О. та ін. Клінічні дані фізіологічні дослідження дітей дошкільного віку, які страждають на заїкання. *Дефектологія*. 2018. № 1. С. 25-30.
2. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми: Навчально-методичний посібник. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. 23 с.
3. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2016. 200 с.
4. Мілевська О. П. Діагностичний інструментарій в роботі логопеда: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ІВД, 2019. 50 с.

*Лозицька І. М.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Науковий керівник: *доктор педагогічних наук,
професор-завідувач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти Кузава І. Б.*

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

Кожна людина від народження прагне до руху. Свою потребу в русі діти зазвичай прагнуть задовольнити через ігри. Для них гра – це, насамперед, рух і дія.

Гра – історично сформоване соціальне явище, самостійний вид діяльності, властивий людям. Гра може бути засобом самопізнання, розваги, відпочинку, засобом фізичного і загально-соціального виховання. Гра – ефективний спосіб пізнання дитиною світу та себе, природний засіб емоційного самовираження та формування стосунків з однолітками та дорослими. Організована ігрова діяльність, крім фізичного розвитку, спрямована на формування культури здорового способу життя підростаючого покоління, сприяння формуванню соціально значущих цінностей тощо [2, с. 121].

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що рухлива гра є незамінним засобом поповнення знань і уявлень дитини про навколишній світ, розвитку мислення, кмітливості, спритності, цінних морально-вольових якостей [1, с. 58].

Н. Матвеева, М. Матішак та Р. Дмитрів виділяють основні функції рухливих ігор:

- 1) підвищення тілесно-рухової і розумової активності організму;
- 2) підвищення рівня самостійності, виховання впевненості;
- 3) формування чіткості, сили, вправності, швидкості рухів;
- 4) збереження здоров'я вихованця, корекція наявного порушення;

5) створення умов адаптації та соціалізації особистості тощо [3].

Тому можна констатувати, що важливість рухливих ігор полягає в їх позитивному впливі на розвиток дітей. Вони сприяють фізичному, психологічному, соціальному та інтелектуальному розвитку дитини.

Рухливі ігри розглядаються як основний засіб і метод фізичного виховання. Будучи важливим засобом фізичного виховання, рухлива гра одночасно має оздоровчу дію на організм дитини. Гра – незамінний засіб удосконалення рухів; розвиваючи їх, сприяє формуванню швидкості, витривалості, координації рухів. Велика кількість рухів активізує дихання, кровообіг і обмінні процеси. Це в свою чергу благотворно впливає на розумову діяльність. Рухливі ігри сприяють розвитку моторики, координації, гнучкості та сили. Проаналізуємо окремі аспекти фізичного розвитку, які розвиваються за допомогою рухливих ігор:

1) Рухові навички. Рухливі ігри сприяють розвитку моторики дітей. Під час гри вони виконують різні рухи, такі як біг, стрибки, повзання, балансування та багато іншого. Сприяють розвитку і зміцненню м'язів, покращує координацію і підвищує гнучкість.

2) Координація рухів. Рухливі ігри вимагають від дітей послідовності і точності рухів. Вони вчать дітей керувати своїм тілом, виконувати складні рухи та реагувати на зміни навколишнього середовища. Це допомагає розвивати координацію і покращує моторику.

3) Гнучкість. Рухливі ігри сприяють розвитку гнучкості дітей. Під час гри вони виконують різні вправи та рухи, що вимагають гнучкості тіла. Це допомагає покращити гнучкість м'язів і суглобів, що, у свою чергу, сприяє кращій рухливості та знижує ризик травм.

4) Сила. Рухливі ігри також допомагають дітям розвивати силу. Під час гри вони виконують різні вправи, що вимагають сили м'язів. Наприклад, стрибки, підйоми, станова тяга та інші вправи сприяють розвитку сили та зміцненню м'язів дитини [4, с. 273].

Розглянемо, що говорили науковці з корекційної педагогіки про важливість рухливих ігор в житті дітей.

Дослідження проблеми застосування гри в системі корекції дітей з інтелектуальними порушеннями займалися А.М. Богуш, С.В. Кондукова, Л.П. Лепеха, М.К. Шеремет. Окремі аспекти використання українських народних рухливих ігор у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлені в працях В.М. Верховинця, В.Т. Скуратівського, О.П. Усової, О.Ю. Яницької та ін.

М. Монтесорі завдання виховання бачила у створенні таких умов, які відповідають потребам дитини, допомагають виявити її запити та сприяють її самовихованню й самоосвіті. Для дітей найбільш значущою діяльністю, яка допомагає розкриттю особистості, є гра. Монтесорі дає науково розроблену систему матеріалу для дитячих занять, запропонувала систему ігрових вправ.

Специфіку педагогічного керівництва іграми дітей розкривав у своїх працях Я. Корчак: кожна дитина – це особливий світ, і пізнати його зможе тільки той, хто розділяє з дитиною її прикраси та хвилювання, її радощі та успіхи. Дитина повинна відчувати сильні руки, чути биття серця близької їй людини, яка завжди поруч, завжди пояснить та зрозуміє, завжди допоможе та зможе надати можливість знайти себе в суспільстві, себе в людстві, себе у Всесвіті [5].

З'ясовано, що результатом рухливої гри для молодших школярів є не тільки перемога, хоча це важливо, але й відчуття радості від рухливих фізичних зусиль при подоланні перешкод у грі. Перешкодами у вуличній грі можуть бути механічні перешкоди, складні прийоми пересування, плани та дії водіїв або команди противника.

Рухливі ігри можуть бути низької, середньої та високої інтенсивності. У нашій практиці їх дуже багато. Власне, сюди входять усі народні ігри, що дійшли до нас: «Гуси-лебеді», «Ведмідь у лісі» та ін. Привабливість рухливих ігор полягає в їх змагальному характері, в русі, наповненому певним змістом. Різких відмінностей в уподобаннях хлопчиків і дівчаток у початковій школі

немає. Однак деякі відмінності все ж є. Дівчатам більше подобаються хороводи з ритмічними рухами, хлопчики мають певну перевагу в іграх на швидкість, з елементами боротьби, а також в іграх з метанням м'яча, палиці в ціль і на дальність.

Рухливі ігри багатогранні. Одні сильно навантажують ноги – наприклад, такі ігри, як «Не попадися», «Ведмідь у лісі» та ін. Інші – розвивають м'язи рук і пальців – «Ловля коників», численні ігри з м'ячем, битою та ін. Треті – універсальні: «залучають» до роботи все тіло дитини. Рухлива гра для молодших школярів є обов'язковою складовою практично кожного уроку. Під час проведення ігор відбувається не тільки повторення пройденого матеріалу та розвиток рухів, а й значно підвищується позитивний емоційний тонус учнів. Гра приносить їм радість [5].

Сучасною наукою доведено, що для розвитку якості, швидкості слід вибирати ігри, які вимагають миттєвої реакції на візуальні, звукові або тактильні сигнали. Ці ігри повинні включати фізичні вправи з періодичними прискореннями, раптовими зупинками, швидкими ривками, миттєвими затримками, бігом на короткі дистанції за максимально короткий час та іншими руховими діями, спрямованими на свідоме і цілеспрямоване випередження суперника.

Зазначимо, що для розвитку спритності необхідно використовувати ігри, які вимагають точної координації рухів і швидкого узгодження своїх дій з товаришами по команді, володіння певною фізичною спритністю.

Для розвитку витривалості необхідно знайти ігри, пов'язані з явно великими витратами сил і енергії, з частими чергуваннями складних рухових операцій або з тривалою безперервною руховою діяльністю, що визначається правилами використовуваної гри.

Для успіху рухливої гри необхідно враховувати:

- складність рухів і доцільність їх поєднання з урахуванням підготовленості дітей;
- відповідність змісту ігор та вправ;

- використання різних прийомів підбору дітей на головні ролі;
- варіативність рухливих ігор з метою розвитку творчості та позитивної мотивації до самовираження в русі [6].

Отже, одним із ефективних засобів щодо формування фізичних якостей в дітей з інтелектуальними порушеннями виступають рухливі ігри. Рухливі гри – це вид гри, в якому основним елементом є активний рух. Вони включають різні фізичні навантаження, такі як біг, стрибки, метання, повзання та інші рухи, які вимагають участі всього тіла. Рухливі ігри розглядаються як основний засіб і метод фізичного виховання. Будучи важливим засобом фізичного виховання, рухлива гра одночасно має оздоровчу дію на організм дитини.

Список використаних джерел

1. Бобренко І. Рухливі ігри як засіб інтенсифікації розвитку просторового орієнтування старших дошкільників із порушенням розумового розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 3. С. 58–64.
2. Горбань Д. Ф. Дидактичні ігри як метод роботи логопеда з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик*. 2023. № 2. С. 121-124.
3. Матвеева Н., Матішак М., Дмитрів Р. Використання рухливих ігор у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дошкільного та молодшого шкільного віку. *Молодь і ринок*. 2022. № 7. С. 122–127.
4. Сімко А. В. Вплив ігрової рухової активності на психомоторний розвиток дітей дошкільного віку з вадами інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2010. № 1. С. 271–278.
5. Чеботарьова О. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
6. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.

*Луканьова Л. О.,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП В УМОВАХ ВІЙНИ (ПРАКТИЧНИЙ КЕЙС)

Введення в Україні правового режиму воєнного стану позначилося на всіх сферах людського життя та сконцентрувалося в напруженому чеканні

новин з фронту, в готовності миттєво зреагувати на сигнал тривоги. Сьогодні внесло в освітнє життя свої корективи лише те, що всі ми повинні працювати на благо наших дітей, залишається незмінним. Робота кожного зараз надзвичайно важлива.

Основним завданням закладів освіти в умовах роботи у воєнний період є забезпечення необхідних умов для всебічного розвитку, навчання, соціалізації дітей та створення безпечного освітнього середовища.

Діяльність спеціальних освітніх закладів під час війни характеризується інтенсивним пошуком нових методів навчання, інноваційних форм організації корекційно-виховного процесу, а також ефективних освітніх технологій.

Поширення передових технологій у сфері освіти стало об'єктивною необхідністю, визначеною новою освітньою філософією. Особливо важливими нововведення стали на початку розв'язаної росією масштабної війни на території України, коли актуальним стало прийняття швидких, нестандартних і принципово інноваційних рішень.

Слід зазначити, що в цей складний час самі педагогічні працівники закладів дошкільної освіти були надзвичайно активними у вирішенні проблем організації навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Тривале перебування в небезпеці та стресі позбавляє дітей нормального розвитку та умов для здобуття освіти. Почуття тривоги, напруги, страху ускладнюють процес повноцінної соціалізації дитини, який і за належних умов організації освітньо-корекційного процесу, проходить у дітей із порушеннями у розвитку надзвичайно складно.

Організація дистанційного навчання поставила перед усіма задіяними в освітньому процесі – вчителями, здобувачами освіти та батьками нові вимоги та завдання.

Кілька років тому педагоги навіть уявити собі не могли такі ситуації у роботі: викладати дистанційно, не мати можливості бачитися з дітьми та

безпосередньо пояснити складний навчальний матеріал, а діти – отримати допомогу, коли вони її потребують.

Проте запровадження воєнного стану внесло несподівані корективи, змусивши всіх терміново звикати до цифрових інструментів та нових педагогічних підходів і методів.

Дистанційна освіта тепер стає реальною можливістю самостійного навчання незалежно від місця перебування чи часу. Відповідно до принципів відкритої освіти ми прагнемо забезпечити навчання, адаптоване до кожної окремої навчальної програми, і реалізувати право людини на безперервну освіту та доступ до інформації. Найбільше цього потребують діти з особливими освітніми потребами.

Оскільки форма навчання дітей дошкільного віку залежить від безпекової ситуації в кожному регіоні, спілкування з учасниками освітнього процесу повинно передбачати місце перебування конкретної дитини (вдома, в бомбосховищі, в умовах зовнішньої чи внутрішньої міграції, разом з батьками, вихователями, опікунами чи волонтерами).

Задля цього розроблено рекомендації, щодо використання усіх можливих каналів комунікації. Основними формами онлайн-комунікацій були, і надалі залишаються: відеоконференції, форуми, чат, блоги, електронна пошта, опитування, соціальні мережі.

На сайті МОН України представлено дієвий довідник із завданнями та рекомендаціями для батьків та педагогів, щодо організації роботи з дітьми за місцем їх перебування та налагодження каналів двосторонньої комунікації.

Це може бути створення групи з батьками, педагогами та психологами у соціальних мережах Viber, Telegram та WhatsApp для отримання інформаційних, освітніх, психолого-просвітницьких послуг, або використання електронних платформ Zoom, GoogleMeet, Google Classroom, Microsoft Teams.

Важливо вирішити, які канали зв'язку дозволять швидко досягти аудиторії, та можуть забезпечити найкращий зворотній зв'язок і які формати використовувати для цих каналів.

Тому співпраця всіх педагогів, які використовують технології дистанційного навчання, як через он-лайн спілкування, так і оф-лайн (працюючи над завданнями, розробленими для дітей), є важливою для навчального процесу в умовах спільної стратегії діяльності.

Дотримання рекомендацій щодо організації дистанційного навчання, а також турбота та увага до оточуючих сприятиме навчанню та розвитку дитини та допоможе подолати можливі труднощі та перешкоди в дистанційному навчанні.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. Київ : Видавнича група А.С.К., 2012. 197 с.

2. Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.Чеботарьової. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 154 с.

*Максимчук М. В.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Навчально-наукового центру післядипломної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Мацюк З.С.*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

Вагомий внесок у вивчення проблеми формування культури спілкування молодших школярів із ЗПР з однолітками зробили Я. Коломинський, Х. Лійметс, О. Малахова, О. Матвієнко, М. Матюхіна, А. Мудрик, Л. Соловець, В. Тернопільська тощо.

У молодшому шкільному віці особливе значення для розвитку дитини із ЗПР має спілкування з однокласниками, у якому не тільки більш жваво здійснюється пізнавальна предметна діяльність, а й формуються важливі навички міжособистісного спілкування та моральної поведінки. Бажання

спілкуватися з однолітками роблять групу ровесників для молодшого школяра із ЗПР надзвичайно привабливою [5, с. 14].

Спілкування з однолітками більш емоційне та відкрите, водночас використовується багато мимічних жестів, проявів різних емоцій. Для дитини із ЗПР більш привабливими комунікантами стають ровесники, оскільки в спілкуванні обговорюється те, що не можна повідомити дорослим; однолітки сприяють розвитку індивідуальності дитини [4].

Потреба у спілкуванні, емоційному контакті, визнанні й оцінці своїх дій і вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, дружбі, товариській, повазі, самоповазі, набутті нових знань і вмінь є основною для дитини молодшого шкільного віку із ЗПР.

Спілкування сприяє розвитку самосвідомості дитини, становленню громадянина, появі або згасанню пізнавальних і суспільних інтересів, вихованню гуманності або, навпаки, призводить до появи в дітей із ЗПР байдужості, жорстокості тощо. Педагог підкреслює, що мораль формується у відносинах дитини і з дорослими, і з ровесниками [4, с. 342].

Проблема культури спілкування – важливий компонент розвитку і виховання особистості молодшого школяра. Л. Соловець наголошує, що «рівень вихованості й культури учня проявляється в умінні оформляти думку в слово, у манері говорити та спілкуватися, в умінні володіти силою голосу та інтонацією, уважно слухати співрозмовника. Саме тому необхідно вже у початковій школі навчати школярів спілкуватися, дотримуючись етикету вербального та невербального спілкування. Дотримання етикетних норм передбачає прояв таких якостей, як ввічливість, чемність, доброзичливість, стриманість. Виражаються ці якості через конкретні мовленнєві дії. Оскільки ввічливість може мати різні відтінки, різний ступінь вияву, то мова послуговується спеціальними додатковими словами і стійкими сполученнями слів на означення цього поняття» [3].

Важливим завданням початкової школи під час виховання культури спілкування, як вважають Б. Бушелева, В. Горєєва, є формування ввічливості й

тактовності «як основних якостей культури спілкування, а також таких якостей, як коректність, чемність, люб'язність, уважність, чуйність, делікатність, які тісно пов'язані між собою» [4].

Ознайомлення учнів молодшого шкільного віку із ЗПР з нормами ввічливості доцільно здійснювати на основі ситуаційного принципу. Особливості спілкування молодших школярів із ЗПР науковці виокремлюють як «прагнення емоційних контактів і невміння певною частиною учнів встановлювати їх, розуміти іншу людину, уважно слухати, логічно правильно аргументувати думки; дружба молодших школярів ситуативна; важливий вплив на поведінку учнів здійснює думка вчителя, але до завершення молодшого шкільного віку спілкування виділяється для дитини в окрему сферу, і дедалі більшу роль в її житті починають відігравати однолітки» [2].

Близьке до попереднього узагальнення О. Степанова, «що значний вплив на формування особистості молодшого школяра із ЗПР справляє спілкування з учителем та ровесниками, життя в дитячому колективі. Здобувачі безвідмовно визнають авторитет учителя і наслідують його (погляди, манеру поведінки тощо). Перебуваючи в колективі, молодший школяр із ЗПР навчається керувати своїми емоціями, вгамовувати імпульсивні дії, що зумовлюють розвиток таких вольових якостей, як витримка, дисциплінованість, наполегливість тощо» [1, с. 68].

Розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку із ЗПР залежить від впливу однолітків. Симпатія до іншої дитини переходить поступово, під час спілкування з нею. У спільній діяльності дітей із ЗПР постійно виникають ситуації, які потребують погоджених дій, прояву доброзичливого ставлення до однолітків, уміння відмовитися від особистих бажань задля досягнення загальної мети. Часто між ними виникають конфлікти, коли кожен відстоює своє бажання, не визнаючи бажання і права ровесників. Однак саме в молодшому шкільному віці дитина із ЗПР відкриває для себе ту істину, що без співпереживання іншому, без поступлення іншому вона сама залишиться у програті [1, с. 72].

Взаємини з однолітками мають велике значення, порушення їх – чіткий показник відхилень у психічному розвитку. Звичайно, що кількість соціальних контактів дитини із ЗПР залежить від її темпераменту, однак більшість дітей намагаються побудувати дружні контакти. Їх не беруть до компанії або через невміння організувати спілкування, або тому, що вони не цікаві для оточення. У таких випадках дитина із ЗПР почувається знехтуваною, відкинутою. Це може призвести до різкого зниження самооцінки, зростання побоювання контактів, замкнутості, пригніченості. Необхідно допомогти дитині із ЗПР налагодити стосунки з однолітками, щоб цей чинник не вплинув на розвиток особистості.

Потреба в емоційному контакті реалізується молодшими школярами із ЗПР у сферах відносин з дорослими, однокласниками, рідше – з дітьми старшого або молодшого віку.

Культура спілкування дітей молодшого шкільного віку із ЗПР формується в результаті присвоєння ними культури тієї соціальної групи, у якій відбувається їхнє становлення як особистостей. У процесі соціалізації молодші школярі із ЗПР оволодівають мовою, моделями поведінки, нормами і правилами спілкування, пізнають культурні ідеали. Це оволодіння означає не тільки пізнання корисних відомостей, а й їх пристосування: учні учаться говорити і розуміти інших, передбачати чужі вчинки, вибудовувати і коректувати власну поведінку, створювати внутрішню систему цінностей. Для того, щоб культурні форми спілкування стали дійсно надбанням особистості, необхідно два процеси: ознайомлення з культурними засобами спілкування та активна взаємодія з однолітками, у ході якої дитина із ЗПР по-справжньому освоює ці засоби: вчиться ними користуватися, адаптує їх до себе, шукає нові способи спілкування, сама їх створює.

Таким чином, знання структурних компонентів культури спілкування молодших школярів із ЗПР з однолітками, механізмів їх розвитку, закономірностей функціонування та врахування вікових особливостей вихованців – типових для цього віку психічних процесів, станів, властивостей

дітей, що виявляються в їхній поведінці, сприяє ефективному формуванню культури спілкування з однолітками.

Список використаних джерел

1. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О.Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с. 241
2. Слесик К. М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 “Теорія навчання”. Харків, 2003. 20 с. 261
3. Соловець Л. О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 “Теорія і методика навчання української мови”. К, 2004. 20 с. 265
4. Ушинський К. Д. Вибрані твори. К., 1999. Т. 9. 438 с.
5. Шестобуз О. С. Культура спілкування молодших школярів з однолітками як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Чернівецького національного університету. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* Вип. 406. Чернівці : Рута, 2008. С. 181–190.176

*Марковець О.О.,
директор Луцького закладу дошкільної освіти №28
компенсуючого типу (спеціальний) Луцької міської ради*

ІНТЕГРАЦІЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасному українському суспільстві неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти та пріоритетів особистості. Інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить у практику освітніх закладів, ставить перед ними неоднозначні запитання і нові завдання.

Завдання дошкільних закладів з інклюзивним навчанням полягає в побудові системи освіти, що задовільняє потреби кожного здобувача, забезпечує рівні можливості для здобування дошкільної освіти.

Проблеми організації інклюзії в сучасному закладі дошкільної освіти пов'язані в першу чергу з тим, що заклад дошкільної освіти як соціальний інститут орієнтований на нормотипових дітей, для яких достатніми є загальноприйняті методи педагогічної роботи.

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно обмежити колективні форми роботи і зробити акцент на індивідуальному підході.

Вже на перших етапах розвитку інклюзії в закладах дошкільної освіти виявився недолік професійних компетенцій педагогів у роботі в інклюзивному середовищі, наявність у педагогів психологічних бар'єрів і професійних стереотипів.

Педагоги, які працюють у сфері загальної освіти, потребують спеціалізованої комплексної підготовки. Саме досвід педагогів спеціальних закладів освіти є джерелом методичної допомоги у впровадженні інклюзивного навчання. Використання спільних зусиль педагогів масових і спеціальних закладів дошкільної освіти є найбільш ефективний спосіб, який задовільняє потреби особливої дитини в умовах інклюзивних груп. Успішне впровадження цієї практики дозволяє перетворити обмеження на можливості дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 12].

Слід зауважити, що реалізація ідей інклюзії, як однієї з провідних тенденцій розвитку національної системи освіти, не є згортанням системи спеціальної освіти. Існує думка, що ефективна інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище можлива лише за умов постійного вдосконалення систем загальної та спеціальної освіти [3, с. 76].

Основними напрямками діяльності експертів, які розробляють інклюзивні процеси в загальній системі дошкільної освіти є якість включення і супроводу освітнього процесу усіма учасниками, аналіз успішних практик, пошук ефективних технологій, оцінка динаміки психологічних і системних змін.

Безумовно, ефективність впровадження ідеї інклюзії значною мірою залежить від кваліфікаційного рівня педагогів, а зокрема від рівня їхньої інклюзивної компетентності.

Повинен бути рівень інклюзивної компетентності серед усіх, хто залучений до інклюзії, від педагогів до адміністрації закладу та батьків.

З приводу цього необхідно вносити зміни до змісту і процесу підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах освіти та підвищення кваліфікаційного рівня педагогів закладів освіти.

Для впровадження інклюзії у практику педагоги дошкільного закладу мають змінюватися, прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого підходу.

Практика інклюзії вимагає від педагогів початкової стадії зміни сприйняття та розуміння нових освітніх парадигм, пошуку нових способів організації освітнього процесу та оволодіння новітніми методами диференційованого та індивідуально-орієнтованого підходу. Педагогам варто спілкуватися з іншими професіоналами, батьками та громадськими лідерами та працювати разом, як команда, щоб зрозуміти, які зміни необхідно внести для безпосереднього впровадження інклюзивних практик у своїх установах, і щоб оцінити потреби кожного здобувача дошкільної освіти.

Співпраця та колегіальність є ефективними в установах, які пішли шляхом інклюзії. За таких умов освітяни охочіше експериментують, вдосконалюються та відповідають за результати своєї роботи [2, с. 80-82].

Зміни – це процес, який триває певний час, а педагоги – головні реалізатори цих змін.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. №3. С.7-12.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Левченко Л.С. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2015. №8. С.75-79.

*Марченко І. С.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ*

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ СИСТЕМИ СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному віці є оволодіння нею рідною мовою як способом і засобом спілкування та пізнання навколишнього світу. Та лише правильно морфологічно та синтаксично оформлене мовлення може забезпечити процес і його розуміння оточенням, і слугувати для дитини знаряддям спілкування з дорослими та однолітками.

Проблема формування граматично правильного мовлення вивчалася в вітчизняній й закордонній науці міждисциплінарно з різних позицій: фізіологічних, психологічних, лінгвістичних (А. Богуш, Ж. Піаже, Л. Виготський, Т. Ушакова, І. Павлов, М. Плющ, А. Грищенко, Ф. Сохін, Є. Соботович, С. Цейтлін, Л. Щерба та інші). І на сьогодні залишається багато різних поглядів на механізми становлення граматики в мовленні дитини в нормотиповому онтогенезі. Мова не надається дитині від народження, але знаходячись в оточенні інших людей, носіїв певної мови, завдяки розвиненому її чуттю, мовленнєвим і когнітивним здібностям, дитина має можливість самостійно вибудовувати усі компоненти мовної системи (фонологічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні). Важливим і необхідним для розвитку граматики у дитини є й уміння розуміти комунікативні наміри оточення в процесі спілкування.

В психологічних дослідженнях наголошується на тому, що початок оволодіння лексико-граматичним рівнем у дітей пов'язаний із засвоєнням словотворення, а це, в свою чергу, зумовлено розширенням словника дитини.

Оволодіння словотворенням – процес доволі тривалий, але сензитивним є саме початковий етап, дошкілля.

У складному сьогоднішні різко збільшується кількість дошкільників з відхиленнями в мовленнєвому розвитку, в тому числі і з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Найчастіше це діти з недостатністю всіх компонентів мови, коли порушена звуковимова, словниковий запас відстає від вікової норми, граматичний лад мови недостатньо сформований, має значні аграматизми, зв'язне мовлення відсутнє. В якості основного дефекту у цих дітей дослідники виділяють недостатність мовної здібності, порушення орієнтовної діяльності у мовному матеріалі з самого раннього дитинства. У цих дітей порушеними виявляються самі задатки до мовної здібності, система мови самостійно не формується. Для них характерно зниження мовленнєвої активності, зниження уваги до мовленнєвого оточення, порушення програмування висловлювання, несформованість динамічного граматичного стереотипу, не здійснюється перенесення засвоєної граматичної форми на інші слова, гальмується процес засвоєння ними знань і набуття певних умінь і навичок (Б. Гриншпун, Н. Трауготт, Є. Соботович, Н. Мікляєва, В. Тищенко).

Стійким проявом у структурі такого складного дефекту, як ЗНМ є порушення процесів словотвору. Внаслідок цього недоліки словотворчих операцій відзначаються у означеній категорії дошкільнят на різних етапах сприйняття та породження вербального висловлювання, спостерігається повна недоступність словотворчих дій дітям із першим і другим рівнем мовленнєвого недорозвитку. У дітей із ЗНМ III рівня окремі прояви аграматизмів виникають в основному внаслідок порушення узгодження та керування та проступають на фоні правильно побудованих речень. Одна й та сама граматична форма або категорія в різних умовах може вживатися правильно або неправильно в залежності від мовленнєвих умов [1].

Отже, одним із основних напрямів корекції і розвитку мовлення дітей із ЗНМ, який необхідно реалізувати під час проведення корекційно-розвиткових занять, є формування навичок словотворення. Цей напрям дослідження є

важливим, оскільки створює передумови для роботи над лексикою, орфографією та словотвором не тільки в дошкільному закладі, а й школі.

В логопедії дослідники (Ф. Соботович, Л. Трофименко, І. Марченко, Т. Швалюк) обґрунтовано рекомендують розпочинати роботу над формуванням морфологічної системи словотворення з дітьми із ЗНМ з II рівнем, тоді, коли у дітей в активному словнику вже є певна кількість іменників і дієслів. Логопедична робота протягом двох-трьох років передбачає словотворення іменників, дієслів, прикметників суфіксально-префіксальним способом, складних слів і деяких дієприкметників, яке відбувається з урахуванням принципу онтогенетичного підходу послідовно-паралельно у декілька етапів.

Метою першого етапу є надання дітям уявлення про граматичну систему словотворення, навчання утворювати слова за допомогою префіксального, суфіксального способів творення та творення слів складанням основ. Творення нових слів є найвагомішим засобом збагачення мовлення. Словотвір тісно зв'язаний з граматиною, бо нові слова оформлюються за граматичними законами мови. Кожна частина мови має власні засоби словотворення, а у різних частинах мови творяться неоднакові словотворчі моделі.

На другому етапі є важливим вправляти старших дошкільників із ЗНМ у вмінні доцільно добирати спільнокореневі слова. Вихованці знайомляться із спорідненими словами-родичами, котрі мають спільну частину – корінь (основу). В наборі слів, з яких треба вибрати споріднені до певного слова, зустрічаються різні частини мови: іменники, прикметники, дієслова, прислівники.

Третій етап призначений для закріплення в дітей уміння свідомо та правильно вживати утворені слова у вільному мовленні. При цьому їхню увагу акцентують на формі слова, яка змінюється, що дає можливість не тільки уточнити та розширити словник, а й сприяє розвитку орфографічного чуття та лінгвістичного мислення дитини.

Система занять на засвоєння дітьми слів граматичної системи словотворення - це цикл вправ з поетапним відпрацюванням і поступовим

ускладненням дій дитини з одним і тим самим мовленнєвим лексичним матеріалом та наступним повторенням цього циклу на більш високому рівні.

Під час визначення змісту формування слотвірних категорій наступність засвоєння слотворчих морфем обумовлюється послідовністю їх появи в нормотиповому онтогенезі. Спочатку відпрацьовують слотворення продуктивних моделей, які в нормі з'являються в мовленні дитини раннього віку, є найбільш вживаними та доступними для розуміння, зважаючи на її життєвий досвід. Наприклад, починаємо навчання з утворення зменшено-пестливих іменників із суфіксами –ечок, -ечк, -ичок, -ичк. –ик, -ник, -к (зірочка, сонечко, ручка, носик тощо), утворення дієслів від звуконаслідувальних слів: туп-туп – тупаємо, ква-ква – квакає, гав-гав – гавкає тощо.

У подальшому йде робота над творенням менш продуктивних моделей, які потребують більшого часу для їх засвоєння, на кшталт Утворення назв посуду суфіксальним способом: -ниц(я) – цукерниця, хлібниця; -ник, -яр (-ар) – чайник, кав'ярник, утворення дієслів просторового значення з префіксом –при (приїхав, приніс, прийшов) тощо.

Останніми, вже в старшому дошкільному віці, відпрацьовують непродуктивні моделі, ті, які складають кількісно обмежену групу слів, є достатньо складними для засвоєння дітьми із ЗНМ. Це, наприклад, утворення назв професій за допомогою суфіксів від дієслів: лікує – лікар; будує – будівельник; виховує – вихователь; підбір споріднених слів: писати – писаний, переписати, писар, відписати, писанка тощо [2].

Окремо приділяється увага творенню складних слів, що мають дві похідні основи, а також дієприкметникам і спорідненим словам. Хорошим прийомом роботи над спорідненими словами є порівняння (слів мотивуючого та похідного). Утворення дієприкметників поєднують із утворенням пасивних синтаксичних конструкцій, що мають непрямий порядок слів (тарілка розбита хлопчиком).

Під час корекційної роботи потрібно враховувати, що на відміну від дітей із нормотиповим розвитком, у яких оволодіння граматичними значеннями відбувається на інтуїтивному рівні, несвідомо, діти із ЗНМ потребують спеціального навчання. Для

того, щоб дитина із ЗНМ оволоділа словотворчими стереотипами, могла їх використовувати та диференціювати, простого повторення недостатньо. Дитина повинна оволодіти механізмом творення слів. Алгоритм роботи над афіксами включає: розуміння слів із певним афіксом, підбір слів із ним на слух за допомогою логопеда, наприклад пестливо назвати предмети (сонечко, віконечко, яєчко, донечка); виділення наголошеної спільної морфеми; закріплення значення афікса; утворення слів із цим афіксом (додавання до слів, самостійне творення); використання слів із певним афіксом у контексті словосполучення та речення.

Під час добору лексичного матеріалу над граматичною системою словотворення враховується структурна складність слова та фрази, тобто беруться до уваги можливості вимови звуків і відтворення дітьми слів.

Оволодіння закономірностями словотворення дітьми із ЗНМ на практичному рівні, можливість виділяти, диференціювати та синтезувати морфеми, визначати загальні їхні значення значно сприяє поповненню словникового запасу за рахунок похідних слів, оволодінню граматичною системою мови, створенню передумов орфографічно правильного письма.

Список використаних джерел

1. Логопедія: Підручник / за ред. проф. Шеремет М.К. К.: ВД «Слово». 2010. 665 с.
2. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): *Навчальний посібник*. К.: ВД «Слово». 2015. 308 с.
3. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: *Програмно-методичний комплекс*. 2013. 108 с.

Мацюк З. С.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ГРИ

Сучасні мовознавці все більше підкреслюють, що людська свобода виявляється саме у мовній грі, зокрема у свободі мовлення дітей з особливими

освітніми потребами. У здобувачів освіти з психофізичними порушеннями спостерігаємо зв'язок не лише між мовними відхиленнями, а й іншими аспектами психічного розвитку дитини. Ця взаємодія пояснює тенденцію до ускладнення картини порушеного розвитку дитини з мовленнєвими проблемами загалом. Важливо відзначити, що серйозні мовленнєві труднощі не лише спричиняють сповільнення або викривлення загального розвитку дитини, а й можуть призвести до виникнення інших порушень, які поглиблюють мовленнєве недорозвинення. З іншого боку, поява похідних порушень психічного розвитку може значно ускладнити встановлення фахівцем первинного порушення – мовленнєвого.

Розвиток дитячої уяви тісно пов'язаний з мовленням. Гра допомагає дітям активізувати та розвивати свої мовленнєві навички, а різноманітні виражальні мовні засоби роблять гру більш цікавою та яскравою.

Науковці вважають, що мовна гра сприяє створенню лінгвокреативного освітнього середовища, підвищує мотивацію учнів з психофізичними порушеннями до навчання та сприяє їхньому мовному розвитку. Із використанням лінгводидактичного підходу ми можемо розглядати мовну гру як основу організації ігрової діяльності учнів з психофізичними порушеннями під час вивчення української мови в школі.

Гра є провідним видом діяльності для дітей з психофізичними порушеннями. Вона містить ігровий інструментарій, який сприяє розвитку комунікативних здібностей. Акцент варто зробити на самостійному виборі виду діяльності та активній співпраці дитини з педагогом. Цей підхід допомагає дітям набувати впевненості, ініціативності, здатності до співпраці з однолітками та вчителями, а також активно збагачувати свій досвід через пізнання світу та розвиток творчих та мовленнєвих здібностей.

Термін «мовна гра» вперше вжито у працях Л. Вітгенштайна. Згідно з концепцією вченого «мовна гра це сукупність мови та діяльності» [1, с. 95], адже «мовлення є частиною діяльності, способу життя» [1, с. 101]. Дослідник окреслює досить широке коло використання мовних ігор, як от «давати накази

й діяти згідно з ними; описувати предмет за його виглядом або розмірами; виготовляти предмет за його описом (малюнком); розповідати про хід подій; висувати здогади про хід подій; висувати й перевіряти гіпотезу; демонструвати наслідки досліду таблицями й діаграмами; вигадувати й читати оповідки; прикидатися; співати в хоріводі; відгадувати загадки; вигадувати, розповідати жарт; розв'язувати приклади з арифметики; перекладати з однієї мови на іншу; просити, думати, лаяти, вітати, молитися» [1, с. 101].

Під час вивчення мови засобами сучасних технологій є створення метафоричних асоціативних казок, власне це можна розглядати як різновид усного викладу матеріалу педагогом, як сюжетну гру на уроці або текстовий дидактичний матеріал для формування комунікативної компетентності школярів з порушенням психофізичного розвитку. Важливість сприйняття впроваджених мовних ігор (використання мовних одиниць в ігровій формі) в умовах дидактичної метафори полягає в розвивальних результатах навчального процесу – якісних змінах мислення, мовлення і духовно-естетичного змісту учнів з психофізичними порушеннями.

Мовну гру як формування асоціативно-креативного мислення, комунікативно-творчих здібностей, регулювання психо-емоційного стану та забезпечення взаємодії з навколишнім середовищем впроваджували за допомогою метафоричних асоціативних карток *«Дідусеві казки»*. Варіантів використання цих картинок може бути безліч, оскільки творчість людини є необмеженою категорією. Часто всі зображення на картці абстрактні та неоднозначні і тому не можна очікувати єдину правильну інтерпретацію. Безліч повідомлень зашифровано в образі картки. Розглядаючи, аналізуючи ілюстрації, описуючи карти, учень з психофізичними розладами може зрозуміти те, чого він раніше не розумів. Відкривається можливість сприйняття поза свідомістю. Оскільки, на метафоричних картках зображено різні дрібні деталі, здобувач освіти побачить саме те, що відповідає його психо-емоційному стані. МАК – це психологічний інструмент, який базується на

метафорі, апелює до півсвідомості людини і застосовується для діагностики, корекції, розвитку, розкриття творчих здібностей.

Варто метафорично виражати початок (кінець) та використовувати метафоричні тексти з метою вивчення мови для підвищення та підтримки навчальної мотивації учнів з психофізичними порушеннями. Це «полегшує сприймання тематичного матеріалу, пробуджує думку і слово юної мовної особистості. Метафоричність мислення активізує емоційну пам'ять і сам процес пізнання» [2, с. 184].

У контексті мовної освіти метафори можна використовувати як мовну гру для формування творчо-креативної особистості, що сприяє розмежування різних форм недорозвинення мови від системних порушень мовленнєвого розвитку, психо-емоційних та поведінкових розладів. Тому це служить основою для побудови єдиної стратегії комплексного впливу на ті чи ті особливості психічного розвитку, які прямо чи опосередковано перешкоджають функціонуванню мовної діяльності та розвитку особистості дитини.

Креативність у роботі з дітьми з психофізичними порушеннями засобами мовної гри доцільно розглядати як компонент структури мовних і мовленнєвих здібностей, що визначають успішність усіх видів мовної діяльності. Для досягнення розвиваючих цілей навчання потрібно організувати цілеспрямований, планомерний розвиток і активізацію креативної діяльності в системі, що відповідає таким вимогам: пізнавальні завдання повинні формуватися на міждисциплінарній основі та сприяти розвитку психічних властивостей особистості (пам'яті, уваги, мислення, уяви); вправи та завдання повинні бути підібрані з урахуванням раціональної послідовності їх представлення: від репродуктивних (спрямованих на актуалізацію вже отриманих знань) до частково-пошукових (спрямованих на оволодіння узагальненими прийомами мовленнєвої діяльності), а потім і до власне креативних, що дозволяє розглядати досліджувані явища з різносторонньо.

Перспектива подальших наукових досліджень, полягає в корекційній роботі над зниженням рівня мовленнєвої тривожності, запобігання порушенням

особистісного розвитку, формування позитивних очікувань дитини з психофізичними порушеннями від здійснюваної корекції мовлення, підвищення успішності в навчанні й соціалізації загалом.

Список використаних джерел

1. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження. К. : Основи, 1995. 311 с.

2. Шевцова Л. С. Риторика вчителя в досягненні пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання української мови. *Педагогічна риторика: історія, теорія, практика*: монографія / О. Кучерук, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман та ін.; за ред. О. Кучерук. Київ: КНТ, 2016. С. 171–187.

Мацюк З. С.,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Захарчук А. Б.,

здобувач вищої освіти I курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РОЛЬ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА З СІМЕЙНИМ ОТОЧЕННЯМ ДИТИНИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Розвиток і формування особистості дитини – важливий процес для її становлення, який відбувається найперше у сімейному оточенні, а згодом – у закладах освіти. Дошкільник вік – особливий період, коли розвиток відбувається з переважанням взаємодії з дорослими: батьками чи педагогами. Наявність у дошкільника порушень мовлення зумовлює необхідність у посиленому педагогічному супроводі логопедом та потребі батьків отримувати додаткові психолого-педагогічні знання, у тому числі ті, які безпосередньо стосуються особливостей їх дитини.

Для дитини раннього віку сім'я має вирішальне значення для її розвитку, тому роль логопеда полягає в зміцненні ролі батьків у вихованні та розвитку дитини, що має порушення мовлення. Важливо сприяти сім'ї у впровадженні розвивальних та допоміжних стратегій у їхній щоденний режим, а також допомагати кожному з батьків виявляти та розвивати власні ресурси для

вирішення проблем та потреб дитини та вирішення особистісних завдань [1, с. 45]. Т. Коломоєць визначає роль взаємодії логопеда з сімейним оточенням дитини з тяжкими порушеннями мовлення насамперед у практичній діяльності у системі «дитина-батьки». Вона наголошує, що провідним у залишається дитиноцентричний підхід зі створенням педагогічно-сімейного комплексу.

Дослідники наголошують, що робота педагога-логопеда зі сім'єю, що виховує дитину з тяжким порушенням мовленнєвого розвитку, спрямована на:

- 1) надання кваліфікованої підтримки батькам;
- 2) допомогу близьким дорослим у створенні комфортного сімейного оточення для повноцінного розвитку дитини;
- 3) створення умов для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини;
- 4) формування адекватних взаємин між дорослими та їхніми дітьми [4; 5].

Від професійної готовності логопеда, його вміння застосовувати отримані знання під час реалізації корекційно-розвиткової роботи, проявляти емпатію до сім'ї, в якій виховується така дитина, залежить розвиток не лише мовленнєвих умінь дитини, а й формування особистості, соціалізація тощо.

Науковці наголошують на важливості втілення інформаційної роботи логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення, адже поінформованість, вчасне отримання інформації щодо особливостей розвитку дитини, її мовленнєвого порушення, дозволить педагогу залучати батьків як повноцінних учасників освітнього процесу.

В. Кисличенко у зв'язку з цим пропонує виокремлювати поняття логоінформування, під яким розуміє «надання батькам інформації щодо закономірностей типового та нетипового мовленнєвого розвитку, причин та наслідків мовленнєвих порушень, проявів порушень мовлення» [3, с. 83-84]. У такий спосіб роль логопеда у взаємодії з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення, на думку дослідниці, окреслена дотриманням поетапності логоінформування. Ю. Рібцун зауважує, що ефективність

проведення корекційно-розвиткової роботи логопеда та вагомість його ролі залужить від кількох факторів, зокрема важливою є життєва компетенція батьків, їх соціальне оточення та рівень освіти, бажання співпрацювати з логопедом [6, с. 35].

О. Гук на основі власного практичного досвіду пропонує визначати такі провідні завдання у діяльності педагога, які детермінують його роль у взаємодії з батьківським ресурсом:

1) встановлення партнерських стосунків з сім'єю дитини з тяжкими порушеннями мовлення;

2) сформувати атмосферу спільних інтересів, емоційної включеності у процес корекції мовленнєвих порушень;

3) підвищувати психолого-педагогічну освіченість батьків щодо мовленнєвого розвитку їх дитини;

4) залучати батьків у проведення педагогічного спостереження за дитиною, формувати у них вміння робити об'єктивні висновки;

5) допомагати батькам зберігати емоційну стабільність при виникненні труднощів у процесі корекційно-розвиткової роботи для забезпечення комфортних умов дитині з тяжкими порушеннями мовлення та ін. [2, с. 435].

Отож, роль взаємодії логопеда з сімейним оточенням дитини з тяжкими порушеннями мовлення проявляється в багатоаспектності його професійної діяльності. По-перше, логопед сприяє формуванню у батьків глибокого розуміння проблеми, яку має їхня дитина, і надає їм інформацію про методи і техніки корекції мовлення. Він також проводить індивідуалізовані консультації з батьками, де вони отримують поради та рекомендації щодо того, як допомагати дитині вдома.

По-друге, логопед допомагає батькам створити стимулююче мовленнєве середовище вдома. Це може включати в себе розробку спеціальних ігор та вправ, які сприяють розвитку мовлення дитини. Він також пропонує поради щодо того, як інтегрувати мовленнєві вправи у повсякденні ситуації.

По-третє, логопед співпрацює з батьками у вирішенні практичних питань, пов'язаних з мовленням дитини, таких як вибір доречних іграшок чи книг, розвиток спеціальних режимів, що сприяють мовленню, а також використання спеціалізованих технологій і програм. Таким чином, взаємодія логопеда з сімейним оточенням дитини з порушеннями мовлення є важливим компонентом успішної корекційної роботи і сприяє максимальному розвитку мовленнєвих навичок у дитини.

Список використаних джерел

1. Апухтіна В. В., Авраменко У. В., Соловійова, Т. Г. Підготовка майбутніх логопедів до формування у батьків навички використання засобів підтримувальної комунікації (на прикладі класів, де навчаються учні із заїканням). *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2023. Вип. 4. С. 45-51.

2. Гук О. С. Педагогіка партнерства як основа корекційної роботи по подоланню вад мовлення дошкільників. Інтеграція як освітня стратегія модернізації дошкільної освіти. / Зб. наук. пр. Хмельницький: ХОІППО, 2019. С. 432-439.

3. Кисличенко В. А. Робота логопеда з батьками у сучасних умовах. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3(50). С. 80-85.

4. Кічук Н. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*. Ізмаїл, 2019. С. 60–64.

5. Коломоєць Т. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету ім. Івана Огієнка*. 2019. Вип. 14. С. 115–125.

6. Рібцун Ю. В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 33–37.

*Мацюк З. С.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Климчук О. В.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЛЬ ГРИ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Головною рисою сучасної парадигми освіти є перехід від концепції набуття знань, умінь та навичок, необхідних для діяльності в стандартних умовах до концепції освіти, яка розвиває особистість дитини. Необхідно дати дітям основні знання про сам процес навчання, сформувати навички, які допоможуть їм у майбутньому аналізувати, синтезувати нову інформацію, ефективно діяти в різноманітних соціальних та практичних ситуаціях, самостійно вирішувати проблеми та завдання.

Своєчасне оволодіння правильною мовою має здатність формувати повноцінну особистість дитини із загальним недорозвиненим мовленням, гармонійний психофізичний розвиток, успішне навчання. У зв'язку з цим останнім часом у спеціальній психології та педагогіці викликають підвищений інтерес дітей першого класу із загальним недорозвиненням мови.

Науковці (Л. Вавіна, О. Жильцова, Р. Левіна, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко) доводять, що недосконалість комунікативних умінь, мовна інактивність не забезпечують процес вільного спілкування та, своєю чергою, не сприяють розвитку мовної та пізнавальної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мови, перешкоджають оволодінню знаннями.

Комунікативні здібності становить складне інтегративне особистісне утворення, яке дає змогу застосовувати знання мови на практиці, користуватися

мовними засобами в процесі повсякденного спілкування або спеціально організованого навчального процесу. Спілкування – основне джерело енергії в грі, яка заряджає його емоційним елементом [1]. Без контактів, співпраця та взаєморозуміння неможливі для дітей, які граються разом. Під час ігор діти розвивають не лише вміння дотримуватись правил гри, а й уміння спілкування.

Провідним видом діяльності у дітей все ще залишаються гра, на основі якої формуються продуктивні види діяльності, які сприяють становленню пізнавальних процесів, загальному, мовленнєвому, емоційному, творчому розвитку, самостійності та довільних процесів.

Гра є важливим компонентом раннього розвитку дитини, оскільки сприяє загальному фізичному, соціальному, когнітивному та емоційному благополуччю дитини. Насправді, головним чином через гру діти із загальним недорозвиненням мови пізнають свій світ і виявляють свої інтереси. Удосконалення ігрових навичок дитини також є чудовим способом розвитку її мовлення, мови та комунікативних здібностей.

Гра з іграшками допомагає дитині із загальним недорозвиненням мови вивчати нові слова та розширювати словниковий запас [3]. Наприклад, коли дитина грає в «будинок», вона буде мотивована дізнатися про різні меблі, кімнати та предмети одягу, які знаходяться в будинку. Гра в уявну кухню також заохотить їх вивчити різні кухонні інструменти та види їжі та категорії, до яких вони належать (наприклад, фрукти, овочі, десерти тощо). Гра також допомагає дитині вивчити дієслова/слова-дій, наприклад, коли вони змушують ляльку/м'яку іграшку танцювати, співати чи стрибати, або їхні іграшкові машинки бігають, зупиняються чи сповільнюються.

Грайлива взаємодія з однолітками дозволяє дітям із загальним недорозвиненням мови практикувати артикуляцію мовлення, освоювати новий словниковий запас і зміцнювати впевненість у висловленні думок та ідей, що значно покращує їхні загальні навички спілкування [2]. Перш ніж дитина зможе самостійно вживати слова, вона повинна спочатку зрозуміти значення цих слів. Прості ігрові дії, такі як ідентифікаційні запитання (наприклад, запитання «Де

тигр?» під час гри з тваринами-іграшками або «Покажи мені червоний кубик» під час гри з кольоровими кубиками) є чудовим способом націлити це. Крім того, така гра, може допомогти дитині розвинути навички аудіювання, послідовності, обробки та заохотити її виконувати (і давати) вказівки.

Гра дозволяє дитині із загальним недорозвиненням мови розвивати своє творче мислення та вигадувати нові сценарії, а також нові способи вирішення проблем [3]. Наприклад, коли діти беруть участь в удаваній грі, вони отримують можливість створювати та контролювати власні ігрові світи, а також розігрувати різні теми та персонажів. Це покращує їхні розмовні навички, словниковий запас і співпрацю, серед іншого.

Спілкування є важливим інструментом для дітей із загальним недорозвиненням мови, щоб постійно розвиватися та вдосконалюватись у міру їхнього зростання. Однак важливо зазначити, що для дітей із затримкою мовлення чи розвитку грати не завжди легко. Наприклад, деяким дітям може бути важко брати участь у рутинних іграх або досліджувати нові іграшки. Або вони можуть не виявляти інтересу до ігор, які передбачають прикидатися кимось, чимось, бути десь ще. Інші діти можуть не захотіти спілкуватися з іншими дітьми, які граються в тому самому місці [3].

Отже, гра має важливе значення для розвитку мовлення дитини першого класу із загальним недорозвиненням мови:

- гра є важливою складовою раннього розвитку дитини, яка має значний вплив на когнітивний, соціальний, емоційний і фізичний розвиток дитини. Гра дає можливість досліджувати, експериментувати та дізнаватися про навколишнє середовище, а також допомагає їм розвивати важливі навички, такі як вирішення проблем, креативність і критичне мислення;

- гра дозволяє дітям тренувати свої навички спілкування у веселій та захоплюючій формі. Через гру діти навчаються послуговуватися мовою, щоб висловлювати свої думки та ідеї, щоб чути інших. Гра дає дітям можливість використовувати нові слова та фрази, а також розвинути свій словниковий запас і граматичні навички;

– втручання, засновані на іграх, можуть бути ефективними для сприяння розвитку мовлення та мови [3].

Одним із найважливіших видів гри для розвитку мовлення є удавана гра, яка передбачає використання уяви дітей для створення сценаріїв і розігрування різних ролей. Цей тип гри є особливо корисним для розвитку мовлення, оскільки він вимагає від дітей використання мови для передачі своїх ідей і взаємодії з іншими.

Таким чином, гра є необхідною складовою розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Через гру діти висловлюють свої думки, ідеї, розвивають важливі соціальні та емоційні навички.

Список використаних джерел

1. Акименко Ю. Особливості формування зв'язного мовлення у старших дошкільників та молодших школярів. *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Умань, 27 квітня 2018 року / гол. ред. Муковіз О. П. Умань : ВПЦ «Візаві» 2018. С. 5–7.

2. Гуменюк О., Пацула І., Павлюк А. Психолого-педагогічні характеристики дітей із загальним недорозвиненням мовлення та роль психолого-педагогічної характеристики в організації корекційно-розвиткового процесу з дітьми. *Перспективи та інновації науки*. Серія 55 «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 9(14). С. 113 – 126.

3. Крутій К., Деснова І., Замелюк М. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія: педагогіка*. 2021. Вип. 4. ч. 2. С. 84-91.

Мацюк З. С.,
кандидат філологічних наук
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Корнієць В. О.,
здобувач вищої освіти 1 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У сучасному суспільстві порушення мовлення є серйозною проблемою, яка вимагає спеціальних підходів та методів корекції. Одним із ефективних методів є арттерапія, яка поєднує творчу діяльність та психологічну підтримку [1].

Арттерапія – це метод психотерапії, який використовує різноманітні художні матеріали та техніки (малювання, ліплення, музика, танець тощо) для сприяння самовираженню та розвитку особистості. Основним принципом арттерапії є використання творчості як засобу вираження та розвитку емоційного стану людини. Арттерапія сприяє розвитку внутрішнього світу, підтримує самовираження та сприяє покращенню психологічного стану людини.

Один із дослідників, який вивчав арттерапію як засіб корекції мовлення у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, є доктор Кеті Меллон-Новак, професор у сфері спеціальної освіти та розвитку на Рутгерському університеті. Її дослідження зосереджені на використанні творчості та мистецтва для стимулювання розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Джулія Дейвіс акцентувала увагу на вивченні ефективності арттерапії у корекції мовленнєвих порушень у дітей та дорослих.

Арттерапія – ефективний метод, що використовують для корекції різних порушень, включаючи мовні розлади. Особливо перспективною вона вважається у роботі з дошкільниками, які мають тяжкі порушення мовлення [2].

Спеціалісти, які не мають спеціальної підготовки, як правило, не розпізнають порушення, якщо тільки воно не набуває тяжких форм. Педагоги не можуть визначити діагноз і не завжди розуміють природу проблеми. У батьків, які проводять зі своїми дітьми багато часу, мають більше шансів їх помітити, однак у них, як правило, немає спеціальних знань про нервову систему, і тому їм важко розібратися в тому, що відбувається в мозку дитини.

Тяжкі порушення мовлення характеризуються значними відхиленнями у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи, що ускладнює спілкування дитини з оточуючими та негативно впливає на її особистісний розвиток. Традиційні методи корекції мовлення не завжди є достатньо ефективними в роботі з такими дітьми, тому пошук нових інноваційних підходів, зокрема з використанням арттерапії, набуває актуальності.

Цей метод передбачає використання творчої діяльності (малювання, ліплення, музика, драма тощо) з терапевтичною метою. Вона заснована на принципі психосоматичної єдності, згідно з яким зовнішнє вираження емоційних переживань через художню творчість позитивно впливає на внутрішній стан людини.

У контексті корекції мовлення в дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення арттерапія може бути важливим інструментом. Вона надає можливість дітям виражати свої думки, почуття та емоції через малювання, ліплення або інші види творчості. Це особливо важливо для дітей, які мають обмежені можливості в мовленні. Арттерапія допомагає відкрити нові способи спілкування та вираження, що сприяє розвитку мовлення та комунікативних навичок у дітей.

Одним з методів арттерапії, який може бути застосований у корекції мовлення, є музикотерапія. Музика має потужний вплив на розвиток мозку та сприяє покращенню мовлення. За допомогою музики можна стимулювати мовну активність, збагачувати словниковий запас та поліпшувати артикуляцію звуків. Музикотерапія також сприяє розвитку слухової сприйнятливості та ритмічного чуття, що є важливими компонентами мовленнєвого процесу [3].

Ще одним методом арттерапії є використання руху. Рухова активність сприяє розвитку моторики та координації рухів, що впливає на покращення артикуляції та вимови звуків. Використання руху через танець або ігрові вправи допомагає дітям розвивати мовлення, вчитися правильно вимовляти звуки та формувати слова.

Арттерапія також сприяє покращенню емоційного стану дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Часто ці діти відчують стрес та незручність у спілкуванні через свої проблеми з мовленням. Арттерапія допомагає їм відкриватися, виражати свої почуття та емоції, що сприяє покращенню самопочуття та психологічного благополуччя [4].

Арттерапія є ефективним додатковим засобом корекції мовлення у дошкільників із ТТМ. Вона сприяє:

- розвитку мовленнєвих функцій (фонематичного слуху, лексико-граматичного ладу, зв'язного мовлення);
- поліпшенню емоційно-вольової сфери;
- розвитку творчих здібностей;
- підвищенню мотивації до мовленнєвої діяльності.

Різні види арттерапевтичних вправ мають свою специфіку впливу на корекцію мовлення. Так, малювання сприяє розвитку просторового сприйняття, моторики, творчої уяви. Ліплення розвиває дрібну моторику, координацію рухів, тактильне сприйняття. Музичні заняття позитивно впливають на розвиток фонематичного слуху, ритміко-інтонаційної сторони мовлення, емоційної сфери. Драматичні вправи розвивають зв'язне мовлення, комунікативні навички, вміння висловлювати свої емоції та почуття.

Для досягнення максимального ефекту в роботі з дошкільниками з ТТМ необхідно використовувати комплексний підхід, що поєднує арттерапію з традиційними методами корекції мовлення. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та підбирати відповідні види арттерапевтичних вправ [5].

Узагальнюючи, арттерапія є ефективним засобом корекції мовлення у дошкільників із важкими порушеннями мовлення. Вона надає можливість дітям виражати свої думки, почуття та емоції через творчу діяльність, що сприяє розвитку мовлення та комунікативних навичок. Арттерапія також покращує емоційний стан дітей та сприяє їхньому психологічному благополуччю. Використання методів арттерапії, таких як музикотерапія та рух, може бути ефективним інструментом у корекції мовлення дітей з важкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Бендерська Г. М. Використання казкотерапії в роботі з особливими дітьми. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. 2016. № 2. С. 24–26.
2. Веселка: розвивальна програма арт-терапевтичного напрямку. *Психолог дошкілля*. 2017. № 10. С. 17–29.
3. Ворона В. Формування батьківської компетентності засобами арт-терапії. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2016. № 7. С. 37–41.
4. Гармаш І. В. Казка про втомленого чарівника: попередження професійного вигорання. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2018. № 11. С. 6–10.
5. Гедз, Г. Казкотерапія: структура роботи з дітьми. *Психолог дошкілля*. 2018. № 3. С. 4–7.

Миронова С. П.,
*доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський*

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО НАДАННЯ ОСВІТНІХ ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Нова українська школа ґрунтується на партнерській взаємодії та співпраці всіх суб'єктів освіти [1]. В спеціальній освіті цей підхід реалізується вже давно, адже від нього залежить її якість. Інклюзивна освіта також передбачає міждисциплінарну взаємодію фахівців і батьків дитини [3]. Ефективність освітніх та корекційно-розвиткових послуг, незалежно від типу закладу, залежить від розуміння командою супроводу дітей з особливими освітніми

потребами (далі – дітей з ООП) спільної мети, принципів, рівноправністю у їх реалізації та відповідальності за результат.

У теорії спеціальної освіти питання партнерства розглядалися переважно через призму корекційного складника навчання, забезпечення комплексної допомоги дітям з ООП (В.Бондар, Л.Вавіна, А.Висоцька, В.Липа, С.Миронова, В.Синьов та ін.). Вагомої актуальності проблема партнерської співпраці набула в зв'язку з запровадженням інклюзивного навчання (М.Буйняк, І.Демченко, Т.Докучина, І.Кузава, І.Луценко, О.Мартинчук, С.Миронова та ін.). Втім механізм, технології взаємодії, роль кожного члена команди потребують подальших наукових пошуків, особливо в напрямі мультидисциплінарного співробітництва.

Надання освітніх та корекційно-розвиткових послуг має ґрунтуватися на міждисциплінарному підході, який забезпечує взаємодію фахівців різних галузей і сфер діяльності: освіта, психологія, соціальна робота, медицина, дозвілля, юриспруденція, економіка, сфера обслуговування тощо. Частина послуг є регламентованими, що передбачає конкретний розподіл обов'язків між фахівцями різних галузей. Втім не всі запити і аспекти можна спроектувати заздалегідь, через що виникають певні проблеми співпраці. Основними з-поміж них є, зокрема:

- неоднаковий понятійно-категоріальний апарат в різних галузях;
- відмінні погляди на порушення розвитку, особливі потреби дитини та підходи щодо їх подолання чи задоволення;
- різні часові рамки роботи фахівців;
- неправильне визначення функціональних обов'язків спеціалістів для надання послуг;
- відсутність зворотного зв'язку від фахівців, осіб з ООП, батьків;
- пасивність окремих членів команди через нерозуміння своєї ролі навіть в межах одного закладу;
- неукомплектованість команди супроводу дитини необхідними фахівцями;

- відсутність компетентного лідера;
- низький рівень партнерської взаємодії;
- популізм в сфері освіти осіб з ООП.

Найбільш гострою проблемою, на нашу думку, є неузгодженість термінології, особливо в сфері інклюзивної освіти. Зокрема:

- нехтування сучасної нормативної бази;
- різні тлумачення однакових явищ чи понять;
- неправильне вживання термінів, їх ототожнення чи необґрунтована синонімія;
- некоректне вживання/переклад закордонних термінів;
- вживання популістських термінів з спотворенням їхньої сутності.

Для налагодження міжгалузевої взаємодії необхідно на державному рівні розробити алгоритм її реалізації, в якому передбачити: чіткі умови співпраці; розподіл сфер і функцій (особливо межових); компетентність лідера і його завдання щодо різних видів послуг; механізм підпорядкованості, відповідальності, дій команди супроводу в різних типах закладів (освітніх, соціальних, медичних). Вагомою умовою реалізації міждисциплінарного підходу до надання освітніх та корекційно-розвиткових послуг є вироблення та дотримання міждисциплінарного понятійно-категоріального апарату. До його впорядкування та опису слід залучити представників галузей, які забезпечують освіту, корекційно-розвиткові, соціальні послуги, медичну допомогу, дозвілля осіб з ООП. Варто представити поняття у вигляді довідника, який може містити загальний розділ, окремі галузеві позиції, з обов'язковим тлумаченням термінів згідно з вітчизняним законодавством. Такий довідник потребуватиме оприлюднення та поширення як у професійному середовищі, так і в громадському. Одним із варіантів такого джерела є посібник «Довідник безбар'єрності», створений для розвитку інклюзивного суспільства, втім він не охоплює всіх аспектів міжгалузевої співпраці [2].

Отже, міждисциплінарний підхід є вагомою умовою ефективності освіти, корекційно-розвиткових послуг, забезпечення якості всіх сфер життя осіб з ООП, тому ця проблема потребує синергетичних наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. № 988-р. 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.

2. Довідник безбар'єрності. URL: <https://bf.in.ua/>

3. Наказ МОН України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» №609 від 8 червня 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

*М'якота М. Я.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк
Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти Сидорук І. І.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Розвиток дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є складним і багатогранним процесом. Такі діти зазвичай мають труднощі у навчанні та потребують особливої уваги в процесі адаптації до навколишнього середовища. Їхні потреби відрізняються від потреб дітей з типовим розвитком. Однак, за умови відповідного підходу та підтримки, діти з порушенням інтелектуального розвитку (ПРІ) можуть досягти значних успіхів у своєму розвитку та навчанні [1, с. 100].

В Україні дослідження проблем розвитку та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ведуться в рамках педагогіки та спеціальної освіти. Ця тема є важливою частиною спеціальної педагогіки, яка фокусується на адаптації освітніх методик для потреб дітей з різними видами порушень. Серед українських науковців, які займалися цією проблематикою,

можна виділити наступних: С. Вавіна, А.М. Висоцька, О.В. Гаврилов, Ю.В. Галецька, О.В. Гармаш, В.В. Золотоверх, А.А. Колупаєва, М.П. Матвеева, Н.Д. Мацько, Т.В. Сак, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та інші.

Кожна дитина унікальна, тому її потреби та можливості можуть значно відрізнятись. Перш за все треба зазначити, що діти з ППР потребують індивідуального підходу до навчання. Тому важливо мати програми навчання, які враховують індивідуальні потреби кожної дитини з ППР.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку важливо створювати стимулююче навчальне середовище, де вони можуть розвивати свої здібності та навички через використання спеціальних методик, ігор та активностей, які сприяють їхньому розвитку. Також важливо враховувати індивідуальні інтереси та потреби дітей з ППР, щоб навчання було цікавим і стимулюючим для них.

Підтримка від батьків, вчителів та інших спеціалістів також відіграє важливу роль у розвитку зазначеної категорії дітей. Вони потребують, зокрема, емоційної підтримки, задля впевненості та віри у свої можливості. Батьки та вчителі можуть бути важливими наставниками та менторами для дітей з ППР, допомагаючи їм розвивати навички соціальної взаємодії та адаптуватися до нових ситуацій [2, с. 357].

Крім того, важливо створювати відкрите та прийнятне середовище для дітей з ППР, де вони можуть вільно висловлювати свої думки та почуття. Це допоможе їм відчувати себе цінними та прийнятими, що сприятиме їхньому загальному розвитку та розвитку самоповаги.

Тобто, розвиток дітей з ППР потребує індивідуального підходу та підтримки від батьків, вчителів та спеціалістів. Важливо створити стимулююче та прийнятне середовище для їхнього розвитку, де вони можуть розвивати свої здібності та навички, відчувати себе впевнено і досягати успіху у навчанні та в житті.

Крім індивідуального підходу та підтримки, важливо враховувати специфічні особливості навчання дітей з ППР. Так як такі діти можуть мати

обмеження у розумінні та засвоєнні інформації, важливо використовувати методи навчання, які сприяють їхньому розвитку та зрозумінню матеріалу.

Одним з ефективних методів навчання для дітей з ППР є використання візуальних засобів. Він передбачає використання картинок, діаграм, схем та інших візуальних матеріалів, які допомагають дітям краще розуміти предмети та поняття та сприяє ефективнішому засвоєнню матеріалу, стимулює роботу мозку [2, с. 356].

Додатково, під час навчання дітей з ППР, важливо використовувати конкретні приклади та практичні вправи. Це допоможе їм краще засвоювати матеріал, оскільки вони можуть мати труднощі з абстрактним мисленням. Практичні вправи та реальні ситуації дадуть змогу зробити навчання більш доступним та зрозумілим для них.

Крім того, важливо враховувати потреби дітей з ППР у соціальній взаємодії та комунікації. Створення можливостей для спілкування та співпраці з іншими дітьми допоможе їм розвивати соціальні навички та встановлювати контакти з навколишніми. Групова робота та колективні проекти можуть стати ефективними засобами навчання, які сприяють інтеграції цих дітей у суспільство та розвитку їхніх соціальних навичок.

Таким чином, розвиток дітей з ППР потребує комплексного підходу, що враховує їхні індивідуальні потреби та специфічні особливості. Важливо створити стимулююче та прийнятне середовище для їхнього розвитку, використовуючи методи навчання, які сприятимуть їхньому успіху та самореалізації. Тільки за таких умов можна забезпечити повноцінний розвиток дітей з ППР і їхню успішну інтеграцію у суспільство.

У висновку вбачаємо за доцільне підкреслити важливість індивідуального підходу до розвитку та навчання дітей з ППР, комплексної підтримки такої категорії дітей. Це вимагає уваги до їхніх унікальних потреб і можливостей, створення стимулюючого освітнього середовища та використання спеціальних методик навчання. Щоб діти з ППР досягли свого повного потенціалу, важлива підтримка батьків, вчителів та інших фахівців. Тільки через спільні зусилля та

забезпечення належної уваги до індивідуальних можливостей такої категорії дітей можна забезпечити їхнє успішне навчання, розвиток та функціонування у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Особливості розумового розвитку учнів допоміжної школи. Спеціальна психологія. Частина I / За ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. С. 100-158.

2. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. Київ: Знання, 2008. С. 255-359.

*Полухтович Т. Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціогуманітарних технологій,
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк*

ЯК ЗРОБИТИ ІНКЛЮЗІЮ ПРИВАБЛИВОЮ?

➤ Як зробити навчання привабливим в складних умовах воєнного часу та які поведінкові особливості цього?

➤ Як усунути апатію та інертність у навчанні?

➤ Чи можна розвинути у здобувачів пам'ять в наш гіперінформатизований і переобтяжений гаджетами, швидкими пошуковими можливостями час?

➤ Які інструменти і підходи для досягнення ефективною інклюзії в освітньому процесі?

➤ Mindfulness допоможе ?

Задачі для вирішення:

1) розвиток soft skills, які сприятимуть розумінню й адаптації до умов сьогодення;

2) усвідомлення власних емоцій та їх врахування в процесі навчання;

3) розвиток емпатії у НПП і здобувачів;

4) вміння поводитися соціально відповідально і емоційно вірно при зустрічі з дітьми з особливими потребами.

Інклюзивна освіта стала соціальною реальністю і прагне забезпечення своєї якості. Підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзії не втрачає своєї актуальності в сьгоднішніх реаліях. Вектором, напрямком у реалізації поставленого завдання є формування професійної *готовності* до інклюзії, а відтак – отримання теоретичних і практичних знань в умовах ЗВО.

Інклюзивність освітнього середовища, що стала необхідністю для сучасних вишів характеризується полісуб'єктністю, що змінює професійні установки майбутнього фахівця, орієнтує університет на готовність «сьогодні» до роботи зі студентами різних нозологічних груп вже «завтра». Для підготовки майбутніх педагогів до інклюзії освітнє середовище вишу успішно реалізовує *засади, як*: такі необхідні організаційно-педагогічні умови; розширений спектр форм навчального процесу; оперативний моніторинг його якості. Для визначення: «Що хвилює здобувачів та до чого вони прагнуть? – потрібно показати, які теми освітньої компоненти можуть у цьому допомогти. Тому *вдосконалення* навчального процесу є та можливість відчутти натхнення також. Ми, викладачі, повинні намагатися викликати таке натхнення у здобувачів, деколи навіть створюючи умови штучного лабораторного експерименту з метою мобілізації уваги та розумових здібностей учасників навчального процесу. *Натхнення* є необхідною умовою засвоєння знань.

Назвемо креативні *прийоми* досягнення ефективної інклюзії.

1. Врахування емоційного стану здобувача. Важливим чинником є емпатія, яку бажано, щоб проявляли усі учасники навчального процесу.

2. Заволодіти увагою й зацікавити в перші 30 секунд, причому простими і яскравими речами. Наприклад, слайдами, цікавим фактом.

3. Говорити короткими реченнями, простою мовою, доступними термінами. Відразу пояснювати нові чи складні дефініції простими словами, наводити цікаві приклади й аналогії. Не боятися виглядати «занадто просто та примітивно».

Майндфулнес або усвідомленість є однією з найбільш важливих навичок сьогодення, яка дозволяє жити повноцінним життям, краще розуміти себе і оточуючих, діяти з повною включеністю в поточний момент. Це просторе врівноважене усвідомлення теперішнього з повним прийняттям та без засудження. Практика *mindfulness* є науково обґрунтованим методом розумового тренування, який практикують в провідних вишах світу для вирішення конфліктів, усвідомлення емоцій, подолання тривоги самотужки.

Використання креативних підходів у навчальному процесі, а саме: «Свіжість», «Теплиця», «Візуалізація»; не шкодувати своїх сил, позитивних емоцій, доброго ставлення під час проведення заняття. Спробувати не примусити здобувача ходити на лекції, а викликати щире бажання це робити.

У розрізі дослідження звертаємо увагу на явище гандикапізму. Раймонд Корсіні та Аллан Ауірбах це поняття тлумачать як забобони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, тобто вона стає різновидом стереотипів, що існують у суспільствах. Гандикапізм – це суспільне явище, тенденція до негативного оцінювання й ставлення до людей з обмеженими можливостями, що виявляється в соціумі та функціонує на рівні соціальних установок і стереотипів, тобто це соціальна установка щодо людей з ОП [2].

Форми прояву гандикапізму:

- власне гандикапізм,
- комплекс гандикапу,
- гандикапність,
- гандифобність.

Проблема інвалідності не обмежується медичним аспектом, вона швидше є соціальною проблемою нерівних можливостей.

Співвідношення понять «гандикапізм» і «гандикапність»

1. Гандикапізм як суспільне явище; соціальна установка щодо людей з ОП.

2. Гандикапність як *риса характеру*, індивідуально-психологічна особливість особистості, яка виявляється в поведінці, емоційних станах,

експресивних реакціях щодо людей з вадами фізичного або психічного розвитку.

*Гандикапність
інтолерантність
агресія*



*активна:
(вербальна, фізична)
кепкування і цькування,
жести...),
приниження,
переслідування,
дискримінація,
фізична розправа*

*пасивна:
(невербальна)
кінесика (міміка,
дистанція,
цинізм,
роздратування,
бридливість,
небажання*

спілкуватись

3. Зовнішній прояв гандикапу

*вади сенсорики
фізичні вади
психічні вади
фізіологічні вади*

внутрішній прояв гандикапу

*психологічний комплекс сприйняття
себе людиною з ОП*

4. Гандифобність – це особистісна форма прояву гандикапізму – фобія, що проявляється у виникненні в здоровій людини відчуття дискомфорту, тривоги і страху при взаємодії з людиною з ОП.

Список використаних джерел

1. Христюк О.Л. Сучасні виміри психологічної практики: майндфулнес-підхід. URL: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1076/1/2018-1-19.pdf> (дата звернення: 23.04.2024).
2. Ставицький О. Гандикапізм в системі споріднених понять. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/529> (дата звернення: 23.04.2024).
3. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна». 2019. 300 с.

*Павлова Л.Т.,
вихователь логопедичної групи
КЗ «Луцький заклад дошкільної освіти
(ясла-садок) №5 комбінованого типу» Луцької міської ради*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В умовах сучасного освітнього процесу педагогам логопедичних та інклюзивних груп доводиться використовувати різні способи розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами, адже в них знижена працездатність і мотивація до будь-яких видів образотворчої діяльності; недостатньо розвинена творча уява; порушена рухова сфера та дрібна моторика; активне тактильне сприйняття та просторове орієнтування. Зорові, слухові, кінетичні сприйняття у таких дітей уповільнені, увага нестійка, розсіяна. І в першу чергу вихованців з ООП необхідно навчити звертати увагу, дивитися, слухати та відповідним чином реагувати [С.82-83].

В.О. Сухомлинський писав: «Витоки здібностей і обдарування дітей на кінчиках пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші нитки струмочки, що живлять джерело творчої думки».

Отже, як заохочувати, стимулювати дітей з ООП до мистецької діяльності? Для цього потрібно залучити всі органи чуття: слуху, нюху, зору, смаку, дотику тощо. І почати потрібно з вулиці, ігрового майданчика.

Під час прогулянок можна влаштовувати паузи споглядання та слухання, звертати увагу дитини на спів пташок, колір квітів, текстуру природних матеріалів, на щоденні зміни в природі: іде дощ або сніг, вітер гойдає гілля, яскраво світить сонце, біжать хмаринки, який сніг або пісок ліпиться, а який ні. Відтак дитина почне творити вже на ігровому майданчику:

- ліпить пасочки з піску, які вона прикрашає квіточками, листям, камінчиками, з пасочок створює композиції;
- ставить долоньки на піску, викладає візерунок із камінчиків;
- створює букети з лугових квітів або опалого листя;

- буде замок або печери, тощо.

Після цього дитині буде набагато легше відтворювати образи навколишнього світу в різних видах художньо-продуктивної діяльності – малюванні, аплікації, ліпленні.

Усім відомо, що у дітей з ООП навички зображувальної діяльності сформовані недостатньо. Зазвичай вони довше вчаться тримати пензлик, стік, олівець, ножиці, їм потрібно довше пояснювати і показувати як користуватися акварельними, гуашевими фарбами, скільки набрати фарби чи клею, коли необхідно мити пензлик, регулювати натиск, вести прямі і хвилясті лінії, ставити крапки, примокувати. Отже, дошкільники з ООП освоюють художні техніки від самих простих – поступово і повільно переходять до складніших.

Для того щоб зацікавити дітей з ООП малювати, аплікувати чи ліпити, обов'язково необхідно сідати і творити з ними разом, підтримувати їх посмішкою, лагідним словом, похвалою. Хочу додати, що всі фарби, пензлі, олівці, ножиці, пластилін, повинні бути хорошої якості, безпечними для здоров'я дітей, а папір для роботи має бути тонований або кольоровий, з елементами вже виконаної роботи. І, це все ще більше стимулюватиме дошкільнят до творчості.

Доречно сказати, що кожне заняття добре розпочинати з цікавого сюрпризного моменту (наприклад: знайомство жирафи з пінгвіном; зимові сюжети для перелітних птахів; шапочка і рукавички для ведмедика, прощання або зустріч з журавликом, тощо), з розгляду ілюстрацій або предметів, короткої бесіди про них, загадування загадок, читання віршів або коротких оповідань, пальчикової гімнастики (наприклад: «Ці-ці-ці, прилетіли горобці ...», «В лісі є веселий дім ...», «Мурлика муркоче, морозива хоче ...», тощо) або кінезіологічних вправ (наприклад: «Ліхтарики-зірочки», Кулак-долоня», «Нескінченність», «Вухо-ніс», «Кільц-палець», «Гани», тощо). Проте, така комунікативна діяльність з дітьми з ООП має бути короткою, лаконічною, але цікавою і доступною, тому що малята з різними нозологіями такі повідомлення не сприймають, або сприймають дуже повільно. Вони потребують зразка

роботи і неодноразового пояснення послідовності і техніки її виконання. Напередодні можна провести підготовчу роботу (наприклад: спостереження за квітами, деревами, за неживими предметами), з підготовки елементів аплікації.

Щоб сприяти розвитку образотворчої діяльності, доречно спонукати дітей коментувати процес малювання, ліплення чи аплікації, розповідати, що чи кого вони створюють, що робить персонаж, який він (колір, форма).

Картини живопису теж допомагають розвивати творчу особистість дошкільників з ООП, зокрема збагачувати їх уявлення яскравими образами та емоціями, навчити бачити красиве та, по-можливості, висловлювати своє ставлення до картин живопису, розвивати описове мовлення та вчити створювати творчі розповіді [С. 3-4].

Щоб дітям було легше і детальніше розгледіти картину можна використовувати біноклі, окуляри, рамки, аудіозаписи, мнемокартки.

Важливим завданням педагога є: зацікавити вихованців творами декоративно-ужиткового мистецтва; допомогти опанувати елементарні прийоми декоративного малювання. Для цього дуже добре використовувати готові форми (півники, поросятка, коники, пташки, тарілочки, ложки, серветки, рушники). Саме тут діти вчаться відтворювати прямі, хвилясті лінії, крапки, примокуювання пензликом, витягування пальчиком.

Щоб стимулювати дошкільників з ООП до створення прекрасного своїми руками, на допомогу прийдуть нетрадиційні техніки зображувальної діяльності. Вони викликають у дітей безліч позитивних емоцій, цікавять до мистецької діяльності, відкривають можливості використання добре знайомих предметів у якості матеріалів.

Під час аплікації малята будуть добре розвивати дрібну моторику, тактильні відчуття, якщо, крім паперу, використовуватимуть такі матеріали як тканина, крупа, сухоцвіти, дерев'яні палички, коктейльні трубочки, сірники, соломка, ватні диски, серветки, покидьковий матеріал.

Під час виконання роботи з ліплення (об'ємне, рельєфне, мозаїка, відбитки), дитина охоче тренуватиме м'язи пальців рук, вчитиметься

посидючості і творчого мислення, користуючись не тільки звичайним пластиліном, а й повітряним пластиліном, різними видами солоного тіста, глиною, насінням, крупами, гудзиками, копійками, ключами, тощо [С. 15-21].

Нетрадиційні техніки малювання мають безліч варіантів для кожного вікового періоду дошкільнят. Це такі техніки як: малювання пальчиками, долоньками, ватними паличками, дисками, корками, штампування, печатки з овочів і фруктів, тичкування. Також діти охоче малюватимуть за допомогою ложки, виделки, мочалки, зубної щітки, гребінця, кінетичного піску, нитки, вуглинок і багато ще чого.

Нетрадиційні техніки зображувальної діяльності – крок до свободи творчості дошкільника з ООП. Кожна дитина вчиться працювати на своєму рівні здібностей і можливостей.

Ознайомлюючи дітей з ООП зі світом мистецтва, необхідно стимулювати їх до самовираження і дати змогу діяти самостійно. Утім надати свободу дій не означає покинути напризволяще, завжди потрібно підтримувати їх і допомагати.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. Науково-методичний посібник. Київ. 2011. С.82-83
2. Ликова І.О. Образотворча діяльність у дитячому садку. Старша група. Планування, коспекти, методичні рекомендації. Харків. 2007. С. 3-4
3. Шульга І.М. Барвіста радість. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання. Запоріжжя. 2012. С. 15-21

*Рібцун Ю. В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України Україна, м. Київ*

ЗДОБУВАЧІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ: ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНОЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ СФЕР

Мовлення є чи не найважливішою психологічною функцією, що характеризується властивостями змістовності та зрозумілості, функціями вираження, впливу, позначення, узагальнення, повідомлення, мислення (А. Безпаленко, І. Голубовська, С. Єрмоленко, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, М. Мирончук, Ю. Письменна, О. Снитко, Є. Соботович, Л. Цветкова, В. Чемес та ін.). Саме у дітей із функціонально-мовленнєвими, навчально-мовленнєвими, соціоадаптаційно-мовленнєвими труднощами спостерігаються порушення як властивостей, функцій мовлення, так і основних його складових.

Здобувачі початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами характеризуються як своєрідним загальним психомовленнєвим розвитком, так і специфічною сформованістю окремих складових лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності.

Зазначені особливості зумовлені наявністю поліморфної дислалії, різних форм алалії, афазії, дизартрії, заїкання, ринолалії багатоманітних рівнів прояву у взаємодії фонетики і фонематики, лексики і граматики, зв'язного мовлення та комунікації (Т. Ахутіна, С. Валявко, Л. Вассерман, Т. Візель, Л. Виготський, Ж. Глозман, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Г. Демірчоглян, М. Дені, В. Ільяна, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Г. Розенгард-Пупко, Є. Соботович, В. Тарасун, А. Тейлор, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет, Є. Хомська, Н. Чередніченко та ін.).

Когнітивні фактори здійснюють безпосередній вплив на формування мовлення, зумовлюючи нерозривний зв'язок мовленнєвої та когнітивної сфер у сукупності ендо- та екзогенних факторів мовленнєвого дизонтогенезу, підкреслюючи важливість нейробіологічної складової розвитку, структурно-системної організації мозкових систем, прогностично-регуляторного забезпечення психічної активності (ймовірне прогнозування – контроль – вольові дії), функціонування психологічних різномодальних операцій (зорових, слухових, мовленнєво-рухових, динамічно та статично-практичних), активізацію діяльності афективно-емоційної сфери під час виконання лінгвістичних, математичних, природничих, творчих та ін. навчальних завдань [2].

Під час шкільного навчання діти з особливими мовленнєвими потребами через дефіцитарність зазначених мовленнєвих компонентів, незважаючи на первинну збереженість інтелектуальної сфери, мають труднощі при опануванні основ наукових знань з різних навчальних предметів, особливо мовного циклу [1].

Окреслені труднощі проявляються у специфіці сприймання, зокрема оптико-просторового, звуженні обсягу уваги, надмірній відволікаємості, низькому рівні запам'ятовування, швидкому забуванні, недостатності сформованості мисленнєвих операцій, особливо на рівні встановлення причинно-наслідкових зв'язків, умовиводів на матеріалі складних лексико-граматичних відношень, що зумовлює загальну шкільну неуспішність [4].

Проведення корекційно-розвивальної та компенсаційної роботи полягає у:

- а) попередньому здійсненні комплексної логопсиходіагностики мовленнєвих розладів;
- б) виявленні психологічних механізмів їх виникнення;
- в) пропедевтиці появи вторинних (третинних) порушень психофізичного розвитку на рівні писемного мовлення (дислексії, дисграфії, дизорфографії) та пізнавального розвитку;

г) створення індивідуальної програми у вигляді орієнтовного маршруту особистісного та психомовленнєвого розвитку дитини, розробленого у тісній взаємодії команди фахівців (вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, практичного психолога, вчителя початкових класів, соціального працівника, реабілітолога – за потреби), з опорою на збережені аналізаторні системи здобувачів початкової освіти, компоненти психомовленнєвої діяльності, потенційні можливості кожної дитини, її здібності.

Якісним результатом проведення корекційно-розвивальної (компенсаційної) роботи є формування здатності молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами вільно мотивовано комунікувати у різних сферах спілкування з дотриманням соціально-моральних норм.

При роботі з молодшими школярами доцільно застосовувати диференційований та індивідуальний підходи, котрі допоможуть враховувати особливі мовленнєві потреби, актуалізувати мотиваційно-потенційні можливості досягнення успіхів.

Доречним є використання сприятливих педагогіко-психологічних умов для засвоєння здобувачами початкової освіти навчального матеріалу, зокрема:

а) його структурно-кількісне дозування – 2-5 нових лексем упродовж одного уроку із деталізованим семантизованим описом-поясненням, обов'язковим наданням домашніх завдань на закріплення вивченого матеріалу;

б) повторюваність – багаторазове повторення одного й того самого матеріалу під час вивчення різних навчальних предметів, з акцентом на чіткій правильній вимові, з використанням візуальних, аудіальних, мовленнєво-рухових посібників;

в) довільність – цілеспрямоване акцентування уваги на правильному промовлянні, читанні та правописі лексем, уникання несвідомого мимовільного накопичення різнорідної фрагментованої навчальної інформації;

г) поступове ускладнення – на базі простіших компетенцій формуються більш складні (низький – середній – високий рівень засвоєння навчальної

інформації), внаслідок чого активізуються мовленнєва та пізнавальна діяльність;

г) логопедизація освітнього процесу, логоедакація (Ю. Рібцун) – використання на кожному уроці методів і прийомів автоматизації набутих фонетичних, лексичних, граматичних, комунікативних навичок на рівні усного та писемного, імпресивного та експресивного мовлення, розвиток різних видів праксису, зокрема артикуляційного, пальцевого, ін. передумов мовленнєвої діяльності;

д) індивідуалізація – врахування психофізичних, вікових, гендерних особливостей, швидкості засвоєння навчальної інформації, уподобань та ін. [3].

Універсальними для кожного уроку зі здобувачами початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами. є вирішення корекційних, розвивальних і навчальних завдань, збагачення чуттєвого, мовного, комунікативного, соціального досвіду, формування та удосконалення базових компонентів пізнавальної діяльності, набуття в доступній формі наукових знань на теоретико-практичному рівні, врахування рівня психологічної готовності, пропедевтика та подолання пізнавальних, мовленнєвих, поведінкових труднощів під час освітнього процесу, здійснення адаптацій та модифікацій освітніх програм, методів і прийомів роботи, використання сучасних інноваційних технологій.

Отже, процес пізнання, починаючись з різного виду модальностей відчуттів і сприймань, забезпечує психіку дитини певними образами дійсності, які утримуються в пам'яті та утворюють цілісну систему знань за допомогою мовлення та мислення. Завдання кожного педагога, який працює з дітьми з особливими мовленнєвими потребами, – налагодити взаємозв'язок зазначених процесів і функцій та гармонізувати психомовленнєву діяльність для успішного засвоєння навчальних предметів, ефективних соціалізації та адаптації.

Список використаних джерел

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / М. А. Порошенко, А. А. Колупаєва, М. В. Ярошук, О. М. Таранченко, Л. І. Прохоренко, І. М. Гудим,

О. Ф. Федоренко, Е. А. Данілавічюте, Ю. В. Рібцун, А. Ю. Мельник, О. В. Воробей, Г. О. Ярова, Ю. В. Заруденко, М. О. Болкун, В. Є. Новосад, О. О. Макарук, Л. А. Самойленко. К. : Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка». 252 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/713131/>

2. Рібцун Ю. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики та активізації пізнавального розвитку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (розділ VI). *Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення* : навч.-метод. посіб. / Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. С. 698-846. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730619>

3. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. Львів : Світ, 2020. 264 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725959/>

4. Чередніченко Н. В. Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання / Н. В. Чередніченко, Д. М. Горбачова. К. : ДІА, 2016. 212 с.

Свіргун О. М.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ АСИСТЕНТІВ УЧИТЕЛІВ У США, КАНАДІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Для кращого розуміння системи підготовки фахівців закордоном необхідно звернутись до досвіду передових країн світу, які впроваджують інклюзію, а також годують кадри для успішного забезпечення інклюзивного навчання дітям з особливими освітніми потребами.

Оскільки канадсько-українська співпраця у сфері інклюзії розпочалася у 1998 році, канадський досвід підготовки асистентів вчителів вважається найбільш передовим та дослідженим в Україні. Пізніше українські науковці мали можливість проходити наукові стажування в канадських університетах, але найбільший прогрес відбувся після запуску українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» у

2008 році. Проект тривав до 2013 року, протягом якого було розроблено базові концептуальні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні та видано низку важливих нормативно-правових актів. У період реалізації проекту (2009 рік) Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, і інклюзія в нашій державі зрушила з місця [1, с. 120].

Університет іменіҐрентаМак'Юена в Канаді - один із кількох державних університетів, які пропонують програми підготовки асистентів учителів. Як і більшість таких закладів, університет тісно співпрацює з асоціаціями вчителів і наголошує на важливості побудови міцних стосунків між викладачами та асистентами вчителів у своїх програмах.

Початковий курс охоплює філософію та освітні концепції, що стосуються освіти дітей з особливими потребами. Він також вивчає теоретичну інформацію, пов'язану з розладом дефіциту уваги, невербальними порушеннями навчання, синдромом Дауна, синдромом Мартіна-Белла (Х-синдромом), церебральним паралічем, судомними розладами. Також розглядається роль асистента вчителя у виконанні завдань, викладених в індивідуальному навчальному плані учня. Слухачі курсів поглиблено дізнаються про стратегії модифікації навчальної програми, стратегії ведення документації та вплив конкретних медичних методів лікування.

Курс другого рівня спрямований на розвиток здатності асистентів вчителів впроваджувати стратегії для досягнення цілей, визначених в індивідуальному навчальному плані. До них відносяться емоційні розлади, розлади поведінки, синдром Туретта, аутизм, розлади мови та мовлення, порушення зору та слуху.

У США федеральний уряд і професійні організації встановили основні компетенції або стандарти для асистентів вчителів, які працюють з дітьми з особливими потребами. Рада у справах дітей з особливими потребами розробила стандарти, які інтегровані в багато державних стандартів США і описують основні компетенції асистента вчителя, який працює з дітьми з особливими потребами. До них належать знання в галузі читання, письма та

математики; вміння працювати в команді для реалізації програм, розроблених для учнів з особливими потребами; вміння допомагати вчителям та іншим фахівцям у створенні особистісно-орієнтованого навчального середовища; вміння працювати в команді з дітьми з особливими потребами; вміння працювати в команді з дітьми з особливими потребами; вміння працювати з дітьми з особливими потребами; здатність працювати в команді над реалізацією програми, розробленої для учнів з особливими потребами, зокрема здатність допомагати вчителям та іншим фахівцям залучати дітей і молодь до навчання; здатність допомагати вчителям та іншим фахівцям оцінювати потреби учнів, відстежувати їхній прогрес та оцінювати програми [2].

Національні професійні стандарти для асистентів вчителів діють у Великій Британії з 2001 року і визначають такі цінності та принципи, якими асистенти вчителів мають керуватися в своїй роботі:

✓ *Робота в партнерстві з учителями.* Основна відповідальність за організацію навчального процесу, включаючи роботу асистентів, лежить на вчителях. Асистенти вчителя працюють під керівництвом вчителя, незалежно від того, чи працюють вони з усією групою дітей, у малих групах або індивідуально з окремими учнями.

✓ *Працювати в рамках статутної діяльності організації.* Асистенти вчителя є працівниками відповідного навчального закладу, а тому повинні дотримуватися всіх процедур і вимог, передбачених законодавством закладу.

✓ *Підтримка інклюзії.* Основними принципами інклюзивної освіти, які повинні підтримувати асистенти вчителів, є постановка відповідних навчальних цілей, що враховують різноманітні навчальні потреби дітей, та зменшення бар'єрів у навчанні для окремих дітей.

✓ *Рівність можливостей.* Асистенти вчителів відіграють ключову роль у забезпеченні рівного доступу до можливостей навчання та розвитку для всіх учнів.

✓ *Недискримінація.* Асистенти вчителя не повинні дискримінувати окремих дітей або групи дітей за ознакою статі, раси, релігії, культурного чи

соціального походження, сексуальної орієнтації або фізичної чи розумової інвалідності.

✓ *Прийняття різноманітності.* Асистенти вчителів повинні демонструвати і показувати на прикладах цінність індивідуальних особливостей кожного учня, щоб сприяти позитивній самооцінці, самоповазі, розумінню і сприйняттю різних цінностей і культур всіх учнів.

✓ *Сприяння незалежності.* Асистенти вчителів сприяють розвитку позитивної самооцінки, впевненості та навчальних навичок, надаючи підтримку окремим учням або групам учнів. Учням слід надавати можливість робити власний вибір і нести відповідальність за свої рішення.

✓ *Конфіденційність.* Асистенти вчителів повинні поважати конфіденційність інформації. Ця вимога стосується інформації про учнів та колег і поширюється на спілкування з іншими людьми як на робочому місці, так і в соціальній сфері.

✓ *Постійний професійний розвиток.* Асистенти педагога використовують усі можливості професійного та особистого розвитку, щоб сприяти учнівським досягненням [2].

Список використаних джерел

1. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 29. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. С. 119–125.

2. Практика асистента педагога: міжнародний й український контекст: результати дослідження / О. Федоренко, О. Мартинчук, Н. Софій, Г. Лук'янова, О. Кошіль, Т. Симоненко, Л. Байда, Ю. Найда. Київ. ФОП Парашин, 2020, 122 с.

*Сергєєва В.Ф.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПИТАННЯ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

На початку ХХІ століття в Україні відбулося суспільне переосмислення ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку. Освітня інклюзія стала відправною точкою кардинально нового, апріорі гуманного навчання, виховання, розвитку й соціалізації громадян нашого суспільств, а надто дітей, підлітків, молоді з особливими потребами (з порушеннями розвитку, обдарованих, дітей із соціально вразливих груп та ін.).

Процес модернізації українського суспільства, зокрема й освітньої галузі, що відбувався доволі суперечливо, з початком 2022 року ускладнився вкрай важкими випробуваннями для нашої країни – військовою агресією з боку рф і оголошенням військового стану по всій території України.

За останні два роки серед наукових доробків з'явилися напрацювання дослідників, що безпосередньо висвітлюють проблеми дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, в умовах воєнного стану – роботи О. Андрухів, В. Дибайло, З. Кияниці, Л. Кірішко, В. Костіної, Н. Миколюк, Н. Тимошенко, А. Толокольнікової, О. Чорної та ін.

«Через війну в Україні тисячі дітей залишаються сиротами, втрачають зв'язок із рідними та потрапляють у складні життєві обставини», – зазначає у своїй публікації А. Толокольнікова [2, с. 130].

Науковий виклад інформації передбачає використання відповідного наукового, тобто беземоційного, стилю. Але як можна залишитись без емоцій, коли читаєш або слухаєш інформацію про маленьких громадян нашої країни, які постраждали або ж навіть втратили життя через військове вторгнення рф? В інтернет-джерелах читаємо: понад 1 876 дітей постраждали в Україні внаслідок повномасштабної збройної агресії РФ: станом на ранок 9 травня 2024 року за

даними Офісу Генерального прокурора загинуло 546 дітей, понад 1 319 отримали поранення різного ступеня тяжкості; за даними Національної поліції України, 1183 дитини вважаються зниклими. Найбільше постраждало дітей у Донецькій області – 530, а також у Харківській – 365, Херсонській –150, Дніпропетровській – 137, Київській – 130, Запорізькій – 108, Миколаївській – 104 – областях [3].

За два роки повномасштабної війни росія порушила всі можливі норми й правила міжнародного права. Одним з найбільш цинічних злочинів є масова депортація українських дітей, яких розлучають з батьками, забирають від піклувальників та віддають на виховання в російські сім'ї. У нашій державі з початку війни депортовано понад 19 000 дітей (дані Національного інформаційного бюро України). Наразі Україні вдалося повернути лише 388 з них [5].

Точну кількість постраждалих дітей встановити неможливо через активні бойові дії та тимчасову окупацію частини території України. На жаль, немає в інформаційних джерелах повної інформації про кількість постраждалих дітей, що мають порушення психофізичного розвитку.

Згідно інформаційних джерел, через бомбардування та обстріли збройними силами рф пошкоджено 2 719 закладів освіти; 332 з них зруйновано повністю [4].

Сухі статистичні дані, а за ними стоять втрата, сум, біль за скалічене, обпалене війною дитинство, але також і зневага, гнів, ненависть до ворога.

В реалії нашого життя увішло поняття «діти війни», яке донині вважалось поняттям далекого минулого.

В Україні 1 серпня 2022 р. запрацювала Єдина інформаційна платформа «Діти війни». Платформа була створена Міністерством реінтеграції разом з Національним інформаційним бюро за дорученням Офісу Президента України. За словами Д. Герасимчук, координаторки платформи, цей портал став інструментом пошуку дітей, їх порятунку та визволення з місць примусового переміщення чи депортації. Платформа отримала статус джерела офіційних

повідомлень, що надає актуальну та зведену інформацію про дітей, які постраждали внаслідок воєнних дій (загиблі, поранені, зниклі безвісти, депортовані), та тих, кого вдалося розшукати і врятувати. Кількісні показники щодня оновлюють правоохоронні органи.

Під час війни, коли більшість дітей перебуває в постійному стресі, суттєвої уваги і підтримки потребують діти з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта, яку ми розуміємо як гнучку, індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах закладів загальної освіти за місцем проживання, актуалізувала свою важливість і значимість в умовах війни. Навчання дітей з особливими потребами продовжує відбуватись за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Педагоги, не дивлячись на усі перешкоди і труднощі, прагнуть забезпечити створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Закладам освіти наукову, методичну, практичну допомогу надають фахівці відділів Міністерства освіти і науки України, обласних та міських управлінь освіти та інших інституцій. Матеріали на допомогу організації навчання та адаптації дітей з особливими освітніми потребами під час війни розміщуються на сайті Міністерства освіти і науки України. Так, фахівцями Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розроблено рекомендації щодо організації навчального процесу в умовах війни для дітей з порушеннями зору, з порушеннями слуху, з порушеннями інтелектуального розвитку. На сайті Інституту постійно розміщуються підготовлені спеціалістами навчально-методичні матеріали, посібники, рекомендації батькам та педагогам, які допомагають у навчанні, сприяють нормалізації психічного стану, налагодженню комунікації та спілкування дітей.

За даними ООН, понад 8 мільйонів людей покинули Україну з початку повномасштабного вторгнення росії. Здебільшого це матері з дітьми, які знайшли притулок за кордоном. Однак, серед тих, хто залишився, мільйони

стали внутрішньо переміщеними особами, які тікали від бойових дій, обстрілів та окупації. Такими вимушеними переселенцями стали і діти з порушеннями психофізичного розвитку. Значна кількість дітей з ООП була тимчасово переселена в інші регіони України. Нині такі діти з ООП не почувуються в достатній безпеці в жодному регіоні України через складні умови проживання і здобуття освіти. Також зростає навантаження на батьків та установи, відповідальні за прийом внутрішньо переміщених осіб.

З метою забезпечення права на освіту осіб (дітей) з особливими потребами в умовах війни Кабінет Міністрів України вніс низку змін до нормативно-правових актів, що регулюють організацію їхнього навчання. Роз'яснюються такі зміни, зокрема, у листі МОН від 15.06.2022 № 1/6435-22 «Про забезпечення навчання осіб, які потребують спеціального освітнього супроводу».

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку особливо піддаються ризику жахливих подій, які відбуваються в Україні внаслідок збройної агресії РФ. Слід зважати на те, що такі діти мають обмежені когнітивні здібності, тому не здатні швидко і точно реагувати та обробляти інформацію з оточення.

Відтак, важливо забезпечити цим дітям необхідну підтримку з повним урахуванням їхніх інтелектуальних здібностей, щоб мінімізувати наслідки психологічної травми. На сайті Інституту спеціальної педагогіки і психології НАПН України імені Миколи Ярмаченка розміщено рекомендації щодо супроводу та невідкладної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру, зокрема у випадку будь-якої екстремальної ситуації підвищеної складності, яка провокує стресовий чи афектний стан; також вміщено рекомендації щодо роботи з дітьми, які мають інші нейропсихічні порушення.

Війна спонукає до визначення найголовнішого завдання освітніх інституцій і всіх педагогів зокрема – безпеки дітей, захисту їхнього здоров'я і життя. У статті Л. Кірішко читаємо: «В умовах воєнного стану в країні важливою є постійна підтримка осіб з особливими освітніми потребами як однієї з найбільш вразливих категорій, зокрема забезпечення можливості

продовження навчання в онлайн-форматі за місцем проживання або тимчасового перебування, надання їм необхідного психологічного та якісного корекційно-розвивального супроводу [1, с. 101].

Починаючи з 2022-2023 навчального року у багатьох містах України, зокрема заходу нашої держави, навчання стало здійснюватись в очному режимі. У прифронтових областях і прикордонних громадах заклади освіти почали застосовувати онлайн-навчання. Так, з огляду на це, Рада оборони Волинської області ухвалила рішення про виключно онлайн-навчання дітей, які мешкають у прикордонних з білоруссю громадах в межах 50-кілометрової зони. А таких закладів освіти в області понад 25 % від загальної кількості. Змістовну методичну та консультативну підтримку з організації освітнього процесу, зокрема й дистанційного навчання, в умовах воєнного стану забезпечили співробітники відділу освіти обласної державної адміністрації Волинської області.

Сьогоднішній день спонукає нас пристосовуватися до тих умов, які диктує нам життя. Проте, навіть сьогодні ми не маємо права відступити від основоположних принципів гуманістичної педагогіки, на яких була побудована модель освітньої інклюзії, адже «незважаючи на такий важкий час, відповідно до національного законодавства, кожна дитина має право на рівень життя, достатній для її фізичного, інтелектуального, морального, культурного, духовного і соціального розвитку» [2, с. 130]. Серед таких принципів варто виділити наступні: усі діти мають навчатися разом; заклади освіти мають визнавати і враховувати різноманітні потреби дітей шляхом узгодження різних видів і темпів навчання; усім дітям мають надаватись якісні освітні послуги; діти з особливими освітніми потребами мають право на додаткову допомогу під час навчання; у дитячому інклюзивному середовищі мають панувати солідарність, співучасть, взаємоповага, взаєморозуміння.

Війна докорінно змінила українців, торкнувшись усіх без винятку сфер життя. Але обов'язок дорослих залишається незмінним – долати перешкоди та захищати дітей як від фізичних, так і від психічних негараздів. По можливості

необхідно створювати дітям з ООП комфортну атмосферу, схожу на довоєнну. При цьому використовувати всі доступні ресурси для всебічного розвитку дітей, включаючи й навчальну онлайн-інформацію. Педагоги в складних умовах сьогодення мають порадити дитині знайти нове коло інтересів, допомогти їй адаптуватися до нового середовища та колективу при зміні місця проживання і обов'язково забезпечити належний психолого-педагогічний супровід.

Отже, в умовах воєнного стану, попри складні об'єктивні випробування, життя, безпека дітей, їхня належна освіта та розвиток мають бути апріорі в українському освітньому просторі. Значної уваги і підтримки в умовах війни потребують діти з особливими освітніми потребами, що зумовлює важливість подальшого пошуку дієвих й ефективних механізмів надання їм психологічної, педагогічної, соціальної допомоги.

Список використаних джерел

1. Кірішко Л. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. *Педагогічний вісник. (Інклюзивна освіта). Науково-методичний щоквартальний журнал.* 2022. №1–2. С. 101–103
2. Толокольнікова А. Питання захисту прав дітей у зв'язку з військовою агресією росії в Україні. *Регулювання приватно-правових відносин в умовах воєнного стану в Україні Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції* (Київ, 29 вересня 2022 року). Київ, 2022. С. 130–132.
3. Укрінформ. URL : <https://interfax.com.ua/news/general/985535.html>
4. Укрінформ. URL : <https://www.slovoidilo.ua/2022/11/13/novyna/suspilstvo/zbilshylasya-ilkist-ukrayinskyx-ditej-yaki-postrazhdaly-cherez-ahresiyu-rf>
5. Укрінформ. URL : <https://www.ukrinform.ua/rubric-politics/3827951-ukraina-formue-miznarodnu-koaliciu-dla-povernenna-ditej-akih-vikrala-rosia.html>

*Сергєєва В. Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Броїло В. А.,
здобувач вищої освіти 2 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ВПЛИВ ІГРОВОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА ПСИХОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Рух – це не лише фізична дія, але й ключовий механізм для стимуляції психічного та розумового розвитку, особливо у дітей. Коли працюють м'язи, вони генерують імпульси, які постійно направляються до мозку, активуючи центральну нервову систему і сприяючи її росту. Такий стимул сприяє не тільки фізичному здоров'ю, а й розвитку когнітивних функцій. Чим складніші рухи виконуються дитиною і чим вище рівень координації, тим більше це сприяє її психічному зростанню. Активність м'язів не лише розвиває м'язову силу, а й збільшує енергетичні резерви речовин, створюючи фундамент для подальшого зростання і розвитку.

Робота скелетної мускулатури має величезне значення для розвитку фізіологічних систем дитини. У зростанні процесу витрачена енергія швидко відновлюється, створюючи «надлишок» енергії, який сприяє росту м'язової маси та загальному фізичному розвитку. Це не просто збільшення маси, але і структурно-енергетична підготовка для більш складних та інтенсивних фізичних навантажень.

Останні дослідження та публікації, проведені такими авторами, як Е. Вавілова, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Осокіна та інші, виявили, що рухова активність дітей залежить від багатьох соціальних, біологічних та природних факторів, таких як режим, стан здоров'я, рухова підготовленість та кліматичні умови [1].

Спеціальні дослідження вітчизняних та закордонних психологів, таких як Л. Виготський, О. Запорожець, Ж. Піаже та інші підтверджують наявність тісного взаємозв'язку між кількістю та якістю рухової активності та розвитком сприйняття, пам'яті, мислення та емоцій у дітей дошкільного віку.

Оптимальна рухова активність змінює роль регулятора росту та розвитку молодих речовин та є необхідною для становлення та удосконалення дитини як біологічної істоти та соціального суб'єкта, як вказують Н. Лебедева, А. Маркосян, І. Мурахов та інші [6, с. 271–278].

Загальний вплив фізичних вправ на організм дитини виявляється у покращенні життєдіяльності всіх елементів. Вони сприяють покращенню обміну речовин, кровообігу, дихання, тонізують діяльність нервової системи та позитивно впливають на стан кістково-м'язового апарату. Це все сприяє покращенню загального стану організму дитини, підвищенню її розумової та фізичної працездатності та збільшенню компенсаторних можливостей нервової системи.

Дошкільний вік є ключовим етапом для становлення вільної рухової функції дітей, що забезпечує віковим морфологічним дозуванням і розвитком функціональних можливостей рухового аналізатора, про що свідчать дослідження Л. Чулицької, Е. Аркіна, А. Запорожця та інших авторів [2].

Наукові дослідження підтверджують пряму залежність між рівнем рухової активності дітей та їхнім словниковим запасом, мовним розвитком і мисленням. Фізичні вправи сприяють синтезу біологічно активних сполук, що покращують сон, настрій та загальний стан дитини, збільшує її розумову та фізичну працездатність.

Такий підхід дозволяє дітям: – брати активну участь в іграх; почуватися впевнено, подолати труднощі без страху та незручностей; – активно досліджувати навколишній світ; – реалізувати свій потенціал та особливі можливості, що сприяють розвитку рухової активності.

Рухова активність є основою індивідуального розвитку та життєзабезпечення дитини та ключовим елементом функціональної індукції

виховних процесів (анаболізм). Вона не просто відновлює вихідний стан після дії, але й забезпечує ефективне відновлення, необхідне для постійного поповнення енергетичних ресурсів. Через рухову активність дитина забезпечує собі повноцінний фізіологічний розвиток [7].

У науковій літературі використовується поняття біологічної недостатності рухів, що визначає необхідну кількість рухів для нормального розвитку дитини. Це число змінюється відповідно до віку: чим старша дитина, тим більше рухів вона повинна робити задля забезпечення оптимального розвитку.

Отже, керуючи руховою активністю дитини, необхідно створити мотивацію до руху. Це означає не лише прогулянки за межами дошкільного закладу, але й організацію змагань. Запитання «Хто швидше?», «Хто сильніший?», «Хто більше?», «Хто точніший?» стимулюють розвиток дитини. Її природа – постійно рухатися, і саме в русі вона вивчає світ. Завдання батьків і вихователів – виховувати любов до активності, постійно заохочувати до неї, формувати високу культуру рухів, що включає в себе координацію, швидкість, силу та витривалість.

Багато людей не усвідомлюють, який великий вплив має рухова активність на розумову діяльність дитини. Фізичні вправи мають позитивний вплив на інтелектуальну здатність: вони покращують кровообіг у мозку, стимулюють психічні процеси, покращують функціональний стан центральної нервової системи та підвищують розумову працездатність.

Регулярна фізична активність є важливою складовою правильного розвитку дитячого організму. Діти не можуть ефективно вчитися, якщо не втомлять скелетні м'язи. Однак дорослі повинні контролювати фізичне навантаження, щоб уникнути перевтоми. Науково доведено, що висока рухова активність під час навчання покращує психічний стан дітей. Оптимальний режим рухової активності для дошкільників включає ранкову зарядку, рухливі ігри під час прогулянок, легке фізичне навантаження у вечірній час та активний відпочинок під час розумової праці [4].

Відсутність необхідного мінімуму рухів негативно впливає на розумовий розвиток дітей. Дихання стає поверхневим, знижується швидкість обміну речовин в організмі, спостерігається застій крові в ногах, що призводить до зниження уваги, ослаблення пам'яті, зменшення швидкості розумових операцій. Існує закономірність: що більше в дитини розвивається здатність управління своїм тілом, то швидше і краще вона засвоює теоретичні знання.

Діти дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями потребують особливої уваги та підтримки в їхньому розвитку. Одним із ключових аспектів такого розвитку є психомоторний розвиток, який посилено взаємодіє між психічними та моторними процесами. Ігрова рухова активність виявляє значний вплив на цей процес у дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня [5].

Ігрова діяльність визнається виключно з ключових форм навчання та розвитку дітей, особливо у дошкільному віці. Для дітей з інтелектуальними порушеннями це стає особливим місцем, потім гра є природним способом для вивчення ними світу та розвитку моторики. Ігрова рухова активність дає дітям можливість виражати свої почуття та емоції через рух, що сприяє їх психічному розвитку. Крім того, різноманітні ігрові завдання стимулюють рухові навички та розвивають координацію рухів, що є ключовим аспектом для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Психомоторний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями середнього ступеня включає розвиток моторики, рухової координації, реакції на зовнішні подразники та інші аспекти, які починають їхню здатність взаємодіяти з оточуючим світом.

Ігрова рухова активність сприяє покращенню цих аспектів шляхом створення сприятливого середовища для розвитку моторики та координації. Через різноманітність ігор та вправ діти вчаться контролювати свої рухи, розвивають м'язи та навички балансу.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня важливо підбирати ігрові завдання, які враховують їхні індивідуальні особливості та

можливості. Це можуть бути ігри з м'ячем, лазання по різноманітних конструкціях, розвивальні вправи на розвиток координації та балансу [3, с. 75–79].

Також важливо, щоб ігрова рухова активність проводилася в сприятливому середовищі з врахуванням безпеки та комфорту дітей. Різноманітність ігрових завдань та методів підвищує підвищення мотивації та інтересу дітей до рухової діяльності.

Щоденна ранкова зарядка сприятливо впливає на організм, підвищує тонус м'язів, покращує кровообіг, що позитивно впливає на підвищення розумової працездатності. Фізичне навантаження не тільки сприятиме розвитку здорового організму, а й підвищить успішність в навчанні.

Отже, рух – це ключовий фактор для стимулювання інтелектуального та розумового розвитку дитини. Фізична активність не тільки зміцнює м'язи, але й сприяє росту та розвитку нервової системи, покращує кровообіг у мозку і розвиває розумову працездатність. Оптимальна рухова активність не тільки формує фізичну силу, але й забезпечує енергетичні резерви для подальшого росту та розвитку. Недостатність рухової активності може негативно вплинути на розумовий розвиток дітей, підвищуючи ризик зниження уваги, пам'яті та швидкості розумових операцій.

Ігрова рухова активність змінює ключову роль у психомоторному розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Це сприяє не тільки фізичному здоров'ю та розвитку моторики, але й психічного розвитку, розвитку мовлення та соціального навичок. Отже, врахування ігрової рухової активності в програмах розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є надзвичайно шкідливим для їхнього повноцінного розвитку та успішної адаптації в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Вільчковський Е. С., Денисенко Н. Ф. Організація рухового режиму дітей дошкільних навчальних закладах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 128 с.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

3. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / укл. О. В. Гаяш. Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

4. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, А. В. Міненко та ін.: За наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ : ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

5. Сімко А. В. Психолого-педагогічні особливості організації рухової активності дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями в сім'ї. *Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Випуск № 8. URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/simko-av-psihologo-pedagogichni-osoblivosti-organizacii-ruhovo-aktivnosti.html> (дата звернення: 24.04.2024).

6. Сімко А. В. Вплив ігрової рухової активності на психомоторний розвиток дітей дошкільного віку з вадами інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2010. Вип. 1. С. 271–278.

7. Суятинова К., Штурко Г. Вплив рухової активності на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022. №1, 123–129. URL : <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.20>

Сергєєва В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Кузнецова Д. Л.,

здобувач вищої освіти 2 курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Існування в суспільстві без комунікації неможливе, адже спілкування є однією з найважливіших потреб в житті індивіда. Комунікабельність – потреба і здатність особистості до спілкування з іншими людьми; обміні інформацією, почуттями, думками. У процесі розвитку дитини процес комунікації позитивно пливає на її психологічні можливості, особистісне становлення, різноманітні уміння, що є важливим для подальшого навчання в закладі загальної середньої

освіти. Розвиток комунікативної культури базований на вмотивованій взаємодії з колективом однолітків.

Розлади аутистичного спектру – крайня форма психологічного відчуження, що проявляється в уникненні індивіда від контактів з навколишньою реальністю, оточенням і в поринанні у світ власних переживань [1]. Більшість дітей з РАС мають труднощі у спілкуванні та у процесі комунікації з іншими людьми, що суттєво ускладнює процеси соціальної адаптації. Близько 2% дітей мають подібні розлади. На даний момент розвитку сучасна наука не може точно пояснити причини виникнення розладів аутистичного спектру; проте однією з найбільш ймовірних причин вчені називають порушення у окремих зонах кори головного мозку.

Процес розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом активно досліджувався багатьма науковцями протягом останніх десятиріч. В тому числі це питання досліджували О. С. Нікольська, А. В. Мороз, С. Ю. Конопляста, М. К. Шеремет, О. В. Літвінова та інші. У наукових дослідженнях І. І. Мамайчук, О. С. Нікольської та інших вказано, що при розладах спектру аутизма порушуються усі форми спілкування (довербального та вербального) ще у період раннього дитинства.

Незалежно від рівня розвитку, віку діти використовують мовлення не як засіб для спілкування, а переважно як спосіб повідомлення про власні потреби з метою їх задоволення [2]. Ті, хто мовлення використовує рідко, замінює слова жестами чи мімікою. Також при розладах аутистичного спектра наявні такі порушення комунікативної активності: зменшення контактів з іншими особами; знижене бажання до ініціювання спілкування; одноманітна, стереотипна гра; непостійна та вибіркова реакція на звернене мовлення, в тому числі на власне ім'я; типовими при аутизмі є ехолалії.

Вченими О. С. Нікольською, О. Р. Баєнською, М. М. Ліблінг було виділено чотири варіанти мовленнєвого розвитку у дітей, зокрема молодшого шкільного віку, з РАС. Перша група – діти з майже цілковитою відсутністю експресивного мовлення, жестів, міміки. Друга група дітей характеризується

можливістю застосувати мову для того, щоб озвучити свої потреби. Наступна група – діти, що набирають порівняно великий словниковий запас, говорять складними лексико-граматичними конструкціями, проте їхня мова лише в окремих випадках використовується як засіб комунікації. До четвертої групи належать діти з значною затримкою мовленнєвого розвитку; для них характерна відсутність розуміння інструкцій попри багатий словник. Отже, мовлення дітей з розладами аутистичного спектру найчастіше не використовується в соціально-комунікативному контексті.

У дітей молодшого шкільного віку з РАС проявляються проблеми з сприйняттям мовних конструкцій, при побудові фраз, загальмованість та підвищена чутливість до співрозмовника, його погляду, тембру голосу тощо [3].

Діти з розладами аутистичного спектра більш схильні до невербальної комунікативної активності. Наприклад, вони можуть довго дивитися на предмет або тягнутися до нього. Плач або крик також може бути вираженням бажання.

Несформованість комунікативних навичок відображаються також на ігровій активності дитини з РАС. У таких дітей наявна відсутність інтересу до контакту з однолітками чи дітьми старшого віку; вони, як правило, надають перевагу не іграшкам, а побутовим предметам.

Ще однією особливістю дітей з РАС є психомоторні порушення. Дослідники, які аналізують цю тему, вважають, що такі порушення пов'язані з комунікативними навичками. Психомоторні порушення можуть бути наслідком значного хвилювання, яке часто виникає при спробі встановити контакт з дитиною і стимулювати спілкування.

Отже, у висновку можна зазначити, що діти молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму мають специфічні особливості у комунікативній діяльності. Вони зазнають труднощів у спілкуванні, мають обмежений зоровий контакт, мало інтересу проявляють до спілкування з іншими дітьми. Їхні жести та міміка обмежені. У них часто спостерігаються стереотипні форми поведінки та специфічні реакції. Відтак, діти з розладами аутистичного спектру

потребують індивідуального підходу у освітньо-корекційній роботі з розвитку комунікативної сфери, що сприятиме успішності їхнього подальшого навчання та інтегрування в соціумі.

Список використаних джерел

1. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 336 с.
2. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : методичні рекомендації / Т. О. Куценко. Київ : 2012. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/>
3. Калініченко І. О. Особливості комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з розладами спектру аутизму. Вісник Університету менеджменту освіти. 2021. № 1. URL : <http://surl.li/qrddi>.
4. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : Навч. посіб. для вищих навч. закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова; За наук. ред. Тарасун В. В. Київ : Наук. світ, 2004. 100 с.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.

Сергєєва В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Мазнюк К. М.,

здобувач вищої освіти I курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА КАЗКА В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку освіти простежується тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку, які мають ті чи інші мовленнєві труднощі. Одним із найпоширеніших порушень психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), при якому спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій [2, с. 14]. Недорозвиток мовлення часто призводить до зниження когнітивної сфери дітей: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уяви. Також це порушення негативно впливає на взаємовідносини та взаєморозуміння з оточуючими, на

самооцінку дитини дошкільного віку. Тому дуже важливо вчасно допомогти дитині виправити та подолати мовленнєві труднощі.

Останнім часом арт-терапія активно інтегрується в систему корекційно-розвивального процесу закладів спеціальної загальної освіти [3, с. 30]. Сьогодні науковці та практики в галузі освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку все більше використовують інноваційні технології, зокрема казкотерапію, як ефективний засіб подолання мовленнєвих труднощів.

На думку науковиці А. Богуш, казка – це усний народний твір, який виник у безпосередньому спілкуванні оповідача із слухачами; текст розповідного характеру, з вигаданим, часто фантастичним змістом, якому притаманні всі риси зв'язного тексту: тематична єдність, наявність заголовку, змістова завершеність, інформативність викладу, цілеспрямованість, інтеграція, структурна організація (приказка, зав'язка), зв'язок між частинами (казковими віхами), відпрацьованість мовлення відповідно розмовного стилю мови [1, с. 8].

Українська народна казка – жанр українського фольклору, представлений творами чарівного, пригодницького чи побутового змісту усного походження з установкою на вигадку, що розповідається з розважальною чи пізнавальною метою. В українських казках висвітлено вірування, духовні цінності та побут українського народу.

Усі казки зазвичай поділяються на три групи: чарівні, соціально-побутові та про тварин [4, с. 131]. Наприклад, до чарівних належать: «Івасик-Телесик», «Кирило Кожум'яка», «Про двох братів і сорок розбійників», «Кривенька качечка». До соціально-побутових – «Про правду і кривду», «Ледащиця», «Правда і Неправда», «Біда», «Мудра дівчина», «Два брати», «Гостинець батькові», «Докучливі казки», «Як Іван царя перебрехав» «Хома і Гуска». Казки про тварин: «Солом'яний бичок», «Чому гуси миються у воді, коти на печі, а кури порпаються в просі», «Коза-Дереза».

Казки є універсальним засобом педагогічного впливу на дітей. Адже вони не мають вікових обмежень, використовуються за умов онтогенезу та дизонтогенезу, бувають на різну тематику, мають виховну мету, викликають

інтерес та захоплення. Їх можна театралізувати, читати, складати, вигадувати, використовувати в поєднанні з лялькотерапією тощо.

Використання української народної казки може стати ефективним засобом подолання мовленнєвих труднощів при проведенні логопедичної роботи з дітьми з загальним недорозвитком мовлення.

З метою ефективного навчання й розвитку дітей дошкільного віку заняття у закладі дошкільної освіти мають бути різноманітні та цікаві. Адже, як відомо, діти п'яти-шести років не в змозі довго утримувати увагу. Цей факт обов'язково необхідно враховувати і при проведенні корекційних, зокрема логопедичних, занять. Оскільки в дітей старшого дошкільного віку провідною діяльністю залишається гра, то використання текстів українських народних казок як засобу подолання мовленнєвих порушень найбільш доречним стане в ігровій формі. За допомогою казки-гри можна проводити артикуляційну гімнастику, розвиваючи при цьому рухливість органів мовленнєвого апарату, відпрацьовуючи правильні, повноцінні рухи артикуляційних органів, необхідних для правильної вимови звуків. В такій невимушеній формі, у вигляді гри, діти охоче й з радістю виконують вказівки вчителя-логопеда.

У лінгводидактичній роботі з дітьми з ЗНМ казка може стати важливим фактором розвитку комунікативних умінь. Зміст казки, образи героїв, їхні якості здійснюють безпосередній вплив на свідомість дітей і таким чином формують у них внутрішню мотивацію до спілкування і комунікативні можливості. Дослідники Л. Коновалова та О. Ласточкіна зазначають, що читання та аналіз казки сприяє розвитку діалогічного та монологічного мовлення, збагаченню словникового запасу, вмінню граматично правильно висловлювати власну думку. У цьому полягає дидактичне, суто навчальне призначення казок [3, с. 31].

Діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення мають низький рівень активного та пасивного словникового запасу, особливе місце в якому займають прикметники, які мало використовуються у мовленні зазначеної категорії. Характеризуючи головних героїв казки, наділяючи їх

певними рисами, властивостями, описуючи казкові події та явища, педагог збагачує словник дітей прикметниками, які є важливим елементом розвитку мовлення в цілому.

На п'ятому році життя у дітей дошкільного віку формується свідоме ставлення до слів із переносним значенням – метафор, фразеологізмів, інших образних слів і словосполучень; продовжується свідоме оволодіння монологічним мовленням з опорою на наочність; починається розвиток довільного відтворення, а згодом і запам'ятовування [2, с. 22]. У найбільш оптимальному розвитку названих процесів особливе значення також набуває казка – один з найбільш дієвих і цікавих дитині дидактичних засобів.

Крім того, казкові тексти розвивають усі психічні процеси дитини з ЗНМ – пізнавальні, емоційні, вольові. Тобто, українська народна казка не тільки забезпечує покращення мовлення, підвищує когнітивний інтерес і пізнавальну мотивацію, але й спонукає дитину аналізувати, міркувати, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки.

Отже, використання української народної казки в лінгводидактичній роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення сприяє ефективній корекції мовленнєвих порушень, зумовлює розвиток зв'язного мовлення, активізацію і поповненню словникового запасу. В цілому за допомогою казки дитина з ЗНМ накопичує соціальний досвід, вчиться міркувати й цілеспрямовано діяти.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доповн. Київ : Вища школа, 2002. 8–17 с.
2. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей п'ятого року життя із лексико-граматичними труднощами: навч.-метод. посіб. Луцьк, 2023. С. 22–25.
3. Коновалова Л.М., Ласточкіна О.В. Казкотерапія як засіб корекції мовлення дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції* (14 квітня 2017 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2017. С. 28–31.
4. Тронько В., Бутенко В. Українська казка в сучасному закладі дошкільної освіти. *Дошкільна освіта: від традицій до інновацій: збірник*

наукових статей студентів, магістрантів та молодих науковців. Суми : ФОП Цьома С.П., 2022. С. 131–136.

Сергєєва В.Ф.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Павлишина Н.Б.,

*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Організація інклюзивного освітнього простору у закладах вищої освіти передбачає формування нової освітньої парадигми підготовки учителів-дефектологів, здатних ефективно здійснювати педагогічну діяльність з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Професійна компетентність сучасного дефектолога містить структурні компоненти підготовки фахівця щодо здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Результати аналізу сучасних наукових джерел з теми дослідження свідчать, що не зважаючи на посилену увагу науковців до проблеми підготовки учителів-дефектологів у закладах вищої освіти, окремі питання готовності фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти залишаються актуальними для теорії та практики вищої освіти.

В. Сергєєва зазначає, що фахова підготовка майбутніх учителів-дефектологів у закладі вищої освіти передбачає набуття ними загальних та спеціальних (професійних) компетентностей, які характеризують готовність особистості ефективно здійснювати педагогічну діяльність зі здобувачами освітніх послуг, що мають порушення психічного та (або) фізичного розвитку [3].

Теоретичні знання, практичні уміння та особистісні якості майбутніх фахівців є базовими структурними елементами загальних та професійних компетентностей учителів-дефектологів.

Професійна компетентність як базова характеристика діяльності педагога, передбачає наявність змістового (когнітивного), діяльнісного (операційного), мотиваційного (ціннісного) та особистісного компонентів готовності фахівця до здійснення педагогічної діяльності.

Так, А. Яцинік виокремлює такі структурні компоненти підготовки майбутніх учителів-дефектологів: мотиваційно-ціннісний (наявність стійкої мотиваційно-ціннісної сфери особистості), знаннєво-діяльнісний (наявність відповідних фахових знань, умінь та навичок), особистісно-регулятивний (наявність емпатії, креативності, моральних якостей) [5].

О. Казачінер та Ю. Бойчук виокремлюють такі взаємопов'язані структурні компоненти професійної компетентності учителя-дефектолога: мотиваційно-ціннісний (мотивація та інтерес до роботи, пропаганда цінностей інклюзивної освіти, особистісні якості); корекційно-педагогічний (наявність професійних знань та сформованість спеціальних умінь); діагностико-аналітичний (діагностика та комплексна оцінка розвитку дитини, консультативна діяльність, моніторинг динаміки розвитку дитини, ведення документації ІРЦ у межах професійної діяльності) [1].

Для здійснення ефективної педагогічної діяльності важливим для фахівця є наявність у майбутнього дефектолога не лише системи професійних знань, умінь та навичок, а й стійкої мотивації до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби.

Так, на думку М. Конової, мотиваційний компонент є визначальним у підготовці майбутніх учителів-дефектологів, оскільки результати ефективної роботи фахівця залежать від його рис та якостей, що мають бути обов'язковим складником особистості дефектолога [2].

Мотиваційна складова є важливим елементом процесу навчання, адже забезпечує усвідомлений характер регулювання майбутнім фахівцем власної

навчальної діяльності. Важливою є внутрішня мотивація майбутніх учителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Отже, компоненти професійної підготовки майбутніх учителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзивної освіти включають мотиваційну (наявність мотивації до навчання), пізнавальну (наявність системи професійно-орієнтованих знань та спеціальних умінь і навичок) та особистісну складову (наявність рефлексії, здатність до саморозвитку) процесу навчання.

Список використаних джерел

1. Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д. Компонентна структура професійної компетентності вчителя-дефектолога в умовах післядипломної освіти. *Наукові перспективи*. 2022. Випуск 7(25). С. 404-414.

2. Кононова М.М. Формування професійних якостей майбутніх дефектологів у процесі активного соціально-психологічного пізнання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 66. С. 107-110.

3. Сергеева В.Ф. Вектори компетентісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів-дефектологів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. Вип. 44. С. 82-90.

4. Спеціальна освіта : навчально-методичне забезпечення ОПП Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта освітнього ступеня магістра [Електронний ресурс] / [кол. авторів; за заг. ред. І. Сидорук, З. Мацюк]. Луцьк : Волинськ. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2023. 203 с.

5. Яцинік А.В. Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти. *Поради спеціаліста*. 2018. Випуск №4 (181). С. 76-79.

*Сергєєва В. Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*П'явка Д. С.,
здобувач вищої освіти 2 курсу,
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ 7–8 РОКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

Сучасне освітнє середовище надзвичайно складне та різноманітне, але його головна мета залишається незмінною: забезпечити кожну дитину навчанням і розвитком, що відповідає її потребам і можливостям. Індивідуалізація навчання, створення безбар'єрного середовища для навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами та їхня успішна адаптація у суспільстві стають дедалі важливішими завданнями.

Індивідуальний підхід – це ключовий елемент успішного навчання та розвитку дітей з інтелектуальними труднощами. Він передбачає створення умов для активної та організованої роботи всіх здобувачів освіти і одночасно надає можливість індивідуального супроводу кожної дитини з метою досягнення успішних результатів у навчально-пізнавальній діяльності [4].

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що принцип індивідуального підходу не є абсолютно новим, а має свою багату історію; він завжди був актуальним і обумовлював значний інтерес до нього з боку вчених і практиків. Видатні педагоги, такі як Я.-А. Коменський, Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсер, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші, наголошували на важливості запровадження індивідуального підходу у навчанні й вихованні дітей. Проблему використання індивідуального підходу у корекційній педагогіці досліджували такі вчені, як В. Бондар, Л. Вавіна, І. Єременко, О. Ковальова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Матвєєва, С. Миронова, М. Ярмаченко та інші. Однак,

сутність цього принципу і зараз залишається відкритим питанням для подальших наукових досліджень.

Індивідуалізація навчання полягає в розумінні та врахуванні унікальних потреб і можливостей кожної дитини. Як показав аналіз проблеми, для дітей 7–8 років з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву це означає створення спеціальних програм, застосування підходів та методів, що відповідають їхнім індивідуальним можливостям і запитам у навчанні.

Однією з ключових особливостей індивідуалізації навчання є розуміння унікальності кожної дитини. Дитина з інтелектуальними труднощами має свої особливості опанування знань, умінь і навичок. Деякі можуть мати проблеми з читанням, інші – з математикою або сприйняттям інформації. Тому важливою є індивідуальна діагностика дитини з метою з'ясування її конкретних потреб та адаптації навчального процесу відповідно до них [2].

Варто зазначити, що діти з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву можуть мати складнощі у взаємодії з однолітками або у розвитку соціальних навичок. Відтак, значимим є включення в навчальний процес таких складових, як групова робота, розвиток комунікативних навичок, сприяння взаємодії з однолітками [3].

С. Миронова вбачає реалізацію індивідуального підходу за допомогою різних прийомів індивідуального впливу на дітей – здобувачів освіти, зокрема: за допомогою активізації навчальної діяльності, індивідуалізації завдань, урахування індивідуальних особливостей пізнавальних процесів кожної дитини. Особливим прийомом індивідуального підходу вчена називає визначення відповідного рівня допомоги тій чи іншій дитині. Кожна дитина залежно від рівня знань, зони актуального та найближчого розвитку потребує різної допомоги. Надмірна допомога призведе до пасивності дитини, а недостатня – до неможливості опанувати відповідним обсягом знань. Надзвичайно важливим аспектом, на думку дослідниці, є вивчення та врахування у процесі навчання індивідуальних інтересів, схильності, особливостей характеру дітей. Вона зазначає, що у центр освітнього процесу

слід ставити особистість дитини, враховувати і далі розвивати її власні потреби, нахили, здібності. Все назване, наголошує вчена, забезпечить ефективність навчальної та виховної роботи з дітьми з інтелектуальними труднощами [5].

Особливою дидактичною умовою індивідуального підходу до дітей 7–8 років з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву в процесі навчання є врахування конкретної ситуації впливу. Варто враховувати попередні події, які призвели до тої чи іншої ситуації, а також особливості сприйняття цієї ситуації дитиною, її стан і настрої.

Слід не залишати поза увагою володіння педагогічною технікою. Тут важливою складовою є використання невербальних засобів впливу на дітей, таких як жести, міміка, виразність мовлення та погляд. Це дає змогу встановити особистісний контакт з кожною дитиною і відповідно реагувати на її поведінку, стимулюючи до роботи.

Піднімаючи питання про індивідуалізацію навчання дітей – здобувачів освіти 7–8 років з інтелектуальними труднощами, варто підкреслити значимість створення позитивного й сприйнятливої навчального середовища. Позитивний клімат, творча атмосфера під час навчання, підтримка та віра з боку педагогів у сили й задатки кожної дитини є вагомими чинниками, що сприяють самовизначенню та якнайкращому розвитку таких дітей [1].

Заключно маємо зазначити: індивідуальний підхід має значний вплив на розвиток дітей 7–8 років з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Він допомагає розвивати їхні потенціали, підтримує позитивне самовизначення, забезпечує успішність в навчанні та життєдіяльності. Індивідуальний підхід вимагає від педагога глибокого знання, розуміння, підтримки кожної особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Аніщук А. М. Індивідуалізація виховання і навчання дітей дошкільного віку : [тексти лекцій для студентів спеціальності «Дошкільне виховання; практична психологія» денної та заочної форм навчання]. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. С. 102.

2. Березка С. В. Аналіз ефективності застосування арт-терапевтичних методів для психокорекції дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2018. № 3. С. 206–211.

3. Гладченко І. В., Висоцька А. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014.

4. Інклюзивне та інтегроване навчання : стан, проблеми і перспективи. *Збірник наукових праць / За загальною редакцією акад. Прокопенка І. Ф.* Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. С. 178–180.

5. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2015. С. 94–103.

Сергеєва В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Рудчик А. Р.,

здобувач вищої освіти 2 курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МІЦНОСТІ ЗНАНЬ ДІТЕЙ

МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У вітчизняних дослідженнях з корекційної педагогіки (С. Миронова, О. Гаврилов, М. Матвєєва) зазначається, що під терміном «затримка психічного розвитку» розуміють збірну за клінічними ознаками групу різних варіантів відставання у психічному розвитку, які не характеризуються загальним психічним недорозвитком, але мають такі особливості інтелекту дитини, які не дозволяють їй своєчасно і якісно оволодіти елементарними шкільними знаннями [5, с. 74].

Психологічні та педагогічні аспекти формування міцності знань у дітей з затримкою психічного розвитку включають в себе ряд факторів. Так психологічний підхід передбачає розуміння внутрішніх процесів, що відбуваються в мозку дитини зі затримкою психічного розвитку. Це може включати в себе вивчення її когнітивних можливостей, таких як увага, пам'ять, мислення та сприйняття. Психологи також досліджують емоційний стан

дитини, оскільки він може впливати на її мотивацію та віру у власні сили. З педагогічного боку важливо створити індивідуалізовані навчальні програми, які враховують потреби та можливості кожної дитини зі затримкою психічного розвитку. Це може означати використання спеціальних методів навчання, адаптованих матеріалів та підтримки педагогів. Також важливо розвивати позитивне навчальне середовище, що сприяє відчуттю самооцінки та успіху у дитини [1].

Науковці дослідили, що діти з особливими освітніми потребами частіше мають емоційні розлади, такі як підвищена збудливість, роздратованість, скутість та сором'язливість. Вони також виявляють особливості у вольовій діяльності: їхні дії базуються на власних потребах та інтересах, спрямовані на досягнення усвідомлених цілей, які виникають із внутрішніх мотивацій і відбуваються за умови все більш свідомого саморегулювання [3]. Тому у формуванні міцності знань у дітей з затримкою психічного розвитку особливу роль відіграє створення стимулюючого навчального середовища, що забезпечується використанням різноманітних методів та стратегій навчальної діяльності. Так, у роботі з дітьми з аудіальними особливостями можна використовувати аудіо-матеріали або розмовні методи навчання. Створення такого навчального середовища сприяє загальному розвитку дітей та досягненню ними успіхів у навчанні.

Зацікавленість навчанням та пізнавальна активність здобувачів початкової освіти, зокрема з затримкою психічного розвитку, підвищується за умов використання у навчальному процесі інтерактивних дидактичних методів. Інтерактивні методи, такі як ігри-вправи та рольові ігри, роблять навчання захоплюючим, творчим, цілеспрямованим. Ці методи дозволяють дітям відчувати себе активними учасниками освітнього процесу, сприяють розвитку їхньої креативності.

Ключовим аспектом успішного забезпечення міцності знань у дітей з особливими потребами є індивідуалізований підхід до їхнього навчання. Оскільки діти з затримкою психічного розвитку можуть мати різні рівні

можливостей, потреб, здібностей, психічного і фізіологічного розвитку, важливо створювати індивідуальні програми навчання, адаптовані до особливостей таких дітей [3].

Забезпечення міцності знань дітей з затримкою психічного розвитку залежить від розвиненості у них відповідних моральних якостей, що стають внутрішніми мотивами поведінки і визначають її звичні форми. У своїх дослідженнях психолог Н. Лещій зазначає, що діти молодшого шкільного віку виявляють збільшену чутливість до виховних впливів, що сприяє розширенню зони найближчого морального розвитку. Це означає, що вони стають більш усвідомленими та активними у взаємодії зі своїм внутрішнім світом та розвитку своєї регулюючої функції. Ця зростаюча усвідомленість веде до того, що молодші здобувачі освіти починають більше уваги приділяти своїм власним діям та поведінці, оцінюючи їх згідно із засвоєними правилами та критеріями [4]. Згідно з думкою А. Грись, ефективне засвоєння норм та правил поведінки дітьми передбачає наявність у педагога добре розробленої системи методів та контролю за їх виконанням. Чітке формулювання цих норм, стимулювання дбайливості та відповідна реакція на недисциплінованість є ключовими умовами для виховання дисциплінованості та організованості у дітей молодшого шкільного віку. Коли такі моральні якості формуються таким чином, вони стають невід'ємною частиною внутрішньої системи цінностей та набутків особистості [2].

Особливу роль в успішному навчанні дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку, а, відтак, і в міцності їхніх знань та умінь відіграє розвиток комунікативних навичок. Побудова ефективної комунікації допомагає не лише в освоєнні навчального матеріалу, але й у соціальній адаптації та успішній взаємодії зі світом.

Отже, у формуванні міцних знань у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку важливо враховувати і психологічні, і педагогічні аспекти. Серед основних шляхів забезпечення міцності знань дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку можна виокремити

такі: створення стимулюючого навчального середовища; індивідуалізоване навчання; опрацювання адаптованих до можливостей і потреб дітей з ЗПР навчальних програм; використання різних методів і стратегій організації навчання, зокрема інтерактивних дидактичних методів; сприяння розвиненості відповідних моральних якостей та комунікативних навичок дітей.

Список використаних джерел

1. Віннік М. О. Затримка психічного розвитку у дітей : методологічні принципи і технології діагностичної і корекційної роботи. Київ : Академія, 2017.
2. Грись А. М. Теорія і практика підготовки психологів до роботи з соціально дезадаптованими неповнолітніми : монографія. Київ : Геопринт, 2013. 280 с.
3. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ : Центр цифр. др., 2004. 152 с.
4. Лещій Н. П. Сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 23, т. 1. С. 55–58.
5. Миронова С. П., Гаврилов О. В. Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

Сергєєва В.Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Фарина Т.А.,

здобувач вищої освіти 3 курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ГРА У РОЗВИТКУ УМІНЬ І НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Актуальність проблеми обумовлена тим, що за останні 20 років в Україні та у світі спостерігається збільшення дітей, які мають особливості психофізичного розвитку. Найбільш складним і частим за різноманітністю клінічної картини є розлад аутистичного спектру (РАС). Це проблема не тільки суто медична, а й соціальна. РАС розглядається як відхилення у психічному розвитку, головним проявом якого є порушення процесу спілкування із

зовнішнім світом, складнощі у формуванні емоційних контактів та комунікації з іншими людьми. Комунікація дітей дошкільного віку з РАС характеризується недостатнім прагненням до спілкування або повній його відсутності.

Вивчення особливостей комунікації дітей дошкільного віку з РАС висвітлено у працях Н. Базими, В. Мороз, В. Щербатої, Т. Куценко, М. Кононова, О. Ігнат'єва та ін.

Гра є провідним видом діяльності у дошкільному дитинстві. За твердженням психологів, вона є ефективним засобом формування розвитку дитини з РАС, її вольових, комунікативних якостей [7, с. 79].

На жаль, у дітей з РАС ігрова діяльність розвивається доволі повільно, часто-густо залишається на рівні «сенсорних» маніпуляцій з предметами. Як відомо, для дітей з РАС у закладі дошкільної освіти необхідно створити спеціальні умови для належного розвитку. І особлива роль в цьому процесі відводиться педагогу [2, с.175].

Як зазначають дослідники (Є. Бессонова, А. Юнусова, Г. Зайченко, І. Калініченко, С. Рикова та ін), гра дитини з РАС має свої особливості. Науковці пропонують освітньо-корекційну роботу з розвитку умінь і навичок спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру за допомогою гри здійснювати у декілька етапів. Розглянемо ці етапи докладніше.

На першому етапі з дитиною, яка має РАС, необхідно встановити контакт, «заразити» позитивними емоціями, створити сприятливу психологічну обстановку між дитиною та педагогом. Метод спостереження є найефективнішим виявленням інтересів і вподобань дитини. Педагог визначає можливість залучення дитини до спільної діяльності. Перші спроби контактування дорослого з дитиною мають відбуватися у спокійній, невимушеній обстановці; не рекомендується тиснути на дитину; також варто уникати тривалого погляду. При цьому необхідно стежити за психічним станом дитини, за її емоціями, адже дорослий ризикує втратити контакт як тактильний, так і зоровий, якщо у дитини виникне тривожність [1, с. 8].

Дослідники, методисти рекомендують дотримуватись наступних правил у спілкуванні з дитиною з РАС, які забезпечать актуалізацію її уваги:

- не говорити голосно;
- не робити різких рухів;
- не дивитися уважно дитині у вічі;
- не звертатися до дитини прямо, якщо дитина відчуває дискомфорт;
- не бути занадто нав'язливим дитині [3, с. 130].

Після того, як дитина зацікавилася предметом спілкування з дорослим, варто продовжити таке спілкування через колективну гру або малювання. Основне у грі – залучити дитину до сюжетної лінії, де вона діє, виявляє різноманітні емоції, переживає події. В іграх дітей з РАС, як правило, в першу чергу задіяна сенсорика. Враховуючи це, варто поступово ускладнювати смислове навантаження в грі: спочатку пропонувати спокійні за сюжетом ігри, які не вимагають від дитини великої активності, а згодом – більш сюжетно насичені.

Другим етапом має стати формування початкових комунікативних навичок у дітей, встановлення з ними зорового контакту. В цей період особливої уваги потребує подолання бар'єрів спілкування у дітей з РАС. Відтак, корекційна робота, що має місце на цьому етапі, проводиться у вигляді ігротерапії (маніпуляції за допомогою іграшок зі світлом, звуком, кольором). Мета таких ігор – зацікавити дитину та закріпити фіксацію її погляду на об'єкті, що викликає у неї найбільший інтерес [4]. Коли дитина торкнеться поглядом предмета, що її зацікавив, предмет необхідно дати дитині. З часом фіксація погляду на запропонованих предметах зростатиме і дитина помічатиме як іграшку, так і педагога, який пропонує гру. Створиться ситуація взаємодії дитини і дорослого, в процесі якої стане можливим відпрацювання вказівних жестів «так» і «ні». Згодом варто застосувати ігрові танцювальні вправи з мовними ритмічними супроводами, що викликають позитивні емоції у дитини. З цією метою можна використовувати сенсорні ігри, які активізують нові відчуття (зорові, слухові, тактильно-рухові, смакові) і створюють піднесений

настрій. Прикладами таких ігор можуть бути: ігри з водою («Переливання», «Купання ляльок», «Запуск корабликів», «Миття посуду»), ігри з фарбами та водою, змішування фарб, ігри з мильними бульбашками тощо.

Дітей приваблюють яскраві, оригінальні, навіть незвичні предмети, які можуть слугувати засобами сенсорних ігор. Тому це необхідно враховувати в організації ігрової діяльності з дітьми даної категорії, оскільки, як зазначає дослідниця Т. Коломоєць, сенсорні властивості предметів, які цікаві дітям і які дорослий долучає до ігор дітей, забезпечують нові ресурси для їхнього розвитку [5, с. 30].

Третій етап має бути спрямований на формування активної взаємодії з дорослими [6, с. 47] та вирішення таких освітньо-корекційних завдань:

- сприяти виникненню у дітей нових активних форм переживань;
- виховувати відповідні почуття до дорослих, однолітків, себе;
- забезпечувати розвиток самооцінки, самосвідомості дитини;
- збагачувати досвід дітей новими формами ігрової та неігрової діяльності.

Важливим елементом освітньо-корекційної роботи з розвитку умінь і навичок спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру за допомогою гри є емоційне спрямування її змісту, т. з. «занурення» дитини з РАС у те, що вона робить і відчуває. Це може досягатись, зокрема, вербальним коментарем педагога, який він застосовує у процесі взаємодії з дітьми у тій чи іншій грі, або ж навіть безпосередньо під час перебування дитини з РАС упродовж усього дня у закладі дошкільної освіти.

Таким чином, освітньо-корекційна робота з розвитку умінь і навичок спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру за допомогою гри здійснюється у декілька етапів і передбачає такі особливості: забезпечення доброзичливої атмосфери у закладі дошкільної освіти, встановлення невимушеного контакту з дітьми, активна взаємодія дітей з однолітками і дорослим, формування початкових комунікативних навичок за допомогою

різноманітних сенсорних ігор, емоційне спрямування змісту ігрової діяльності і в цілому всієї роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру.

Список використаних джерел

1. Бессонова Є. М., Юнусова А. А. Гра як засіб розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектру. *Дитина з особливими потребами*. № 1 (13) січень. 2016 р. С.7–9.
2. Дробіт Л. Р. Психологічні особливості дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму. *Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання*. 2017. №22. С. 170–179.
3. Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 122–131.
4. Калініченко І. О., Рикова С. К. Особливості комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку з розладами спектра аутизму. URL : <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj-visnyk-umo/vipusk-1-2021>
5. Коломоєць Т. Г. Розвиток мовлення дітей із аутизмом сучасними дидактичними засобами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2020. № 8 (102). С. 27–40.
6. Кононова М. М., Єланська Д.В. Особливості формування комунікативних навичок у старших дошкільників з розладами аутистичного спектра: навчально-методичний посібник. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2020. 75 с.
7. Почкун Ю. О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2016. № 30. С. 78–83.

Сидорук І. І.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський
національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Інтеграція України в європейський освітньо-професійний простір, сучасний стан освітньої політики у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, вимоги ринку праці передбачають підготовку компетентних, високопрофесійних фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Одним з

індикаторів якісної підготовки таких фахівців в умовах закладу вищої освіти є засвоєння та активне використання здобувачами освіти у професійному мовленні фахової лексики, зокрема, термінології.

Сьогодні в процесі ознайомлення з науково-педагогічною літературою, нормативно-правовою базою тощо у сфері спеціальної та інклюзивної освіти привертає нашу увагу непослідовне вживання термінологічних одиниць, відсутність адекватних понять, невпорядкованість та неунормованість термінології, відповідної терміносистеми тощо. Це зумовлює складнощі у формуванні на високому рівні термінологічної компетентності у здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Очевидно, що функціонування термінології у сфері спеціальної та інклюзивної освіти є актуальним як на теоретичному рівні, так і в практичних аспектах її реалізації. Недооцінювання ролі термінологічної компетентності під час опанування здобувачами вищої освіти фахової лексики є однією з причин їх неспроможності ґрунтовно засвоювати, адекватно усвідомлювати та об'єктивно оцінювати знання з фахових освітніх компонентів, орієнтуватися в потоці інформації. Як наслідок – сформовані несистематизовані, поверхневі знання, неналежний рівень професійної підготовки.

Для глибшого розуміння проблеми вважаємо за доцільне подати в межах цієї наукової розвідки визначення таких понять, як «термін», «дефініція», «терміноїд», «терміноелемент», «термінологія», «терміносистема».

Термін – мовний знак, що позначає поняття у певній галузі знання; дефініція – визначення наукового поняття; терміноїд – назва конкретного об'єкта або дії у певній галузі професійної діяльності; терміноелемент – частина слова: корінь, префікс, суфікс; символ; цифра; залежне слово у терміносполуці; термінологія – сукупність термінів, що склалася стихійно у певній галузі знання або діяльності); терміносистема – система термінів, що обслуговує наукову концепцію, наукову теорію певної галузі знання) [2].

Національний освітній глосарій вищої освіти визначає компетентність як динамічну комбінацію «знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення,

професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [3, с. 28-29].

З огляду на зазначене вище, термінологічну компетентність розглядаємо як:

1) складник професійної (О. Голінатий, Г. Онуфрієнко), професійно-комунікативної (Т. Денищич), мовно-професійної (В. Авраменко) компетентності;

2) здатність фахівця послуговуватися спеціальними термінами в процесі наукової та професійної діяльності (усному та писемному мовленні), що визначається наявністю в нього функціональної системи спеціальних знань, когнітивних умінь і практичних навичок та спеціальних здібностей (О. Гриджук) [4], що ґрунтуються на власній внутрішній мотивації та досвіді, ураховують лінгвістичні та соціальні правила [1];

3) «вміння добирати терміни згідно з темою, застосовувати їх відповідно до дефініції, розрізняти терміни та професіоналізми» (Т. Стасюк) [4].

Термінологічна компетентність включає: володіння термінологічною базою галузі знань, спеціальності, фахових освітніх компонентів; вільне сприймання і продукування термінів; професійно-термінологічну грамотність в писемному й усному мовленні; уміння вести бесіду, аналізувати, переконувати, обґрунтовувати власну думку, доводити; написання текстів з використанням термінів [1]; розрізнення термінів та професіоналізмів тощо.

Щодо останнього зазначимо, що професіоналізми – це слова та словосполучення, властиві мовленню певної професійної групи людей. Різниця між термінами та професіоналізмами полягає в тому, що значна частина професіоналізмів – неофіційні розмовні заміники термінів, вони не завжди відповідають нормам літературної мови; неофіційні синоніми до термінів; вони

не становлять чіткої системи, тоді як терміни є систематизованими (кодифікованими) назвами понять.

Таким чином, формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта – одна зі складових частин підвищення якості підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Денищич Т. Роль термінологічної компетентності у становленні майбутнього фахівця. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/denishhich_t.a..pdf (дата звернення: 07.04.2024 р.)

2. Дубічинський В., Васенко Л. Деякі аспекти термінознавства у процесі навчання української мови за професійним спрямуванням. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2010. № 675. С. 93–97.

3. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В.Г.Кременя. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с

4. Перерва В. Формування термінологічної компетентності майбутніх учителів біології в системі самостійної роботи. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип.3. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 337-345.

Сидорук І. І.,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Вовчок Ю. М.,

*здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Ефективність впровадження інклюзивного навчання залежить від різних чинників. Серед них ключові принципи успішної реалізації методологічних засад інклюзивної освіти, такі як командна робота, уважне врахування

індивідуальних освітніх потреб, співпраця з батьками та створення сприятливого соціального та комунікативного середовища.

Залучення професіоналів до розробки стратегій навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є однією зі сфер використання командного підходу. Це означає активну участь вчителів та інших фахівців закладу у спільній роботі для забезпечення психолого-педагогічної підтримки. Командна робота з учнями з особливими освітніми потребами зазвичай передбачає виявлення навчальних труднощів, наголос на них та пошук шляхів їх вирішення. Це відіграє ключову роль у підвищенні якості навчання та виховання, а також в удосконаленні успішності здобувачів освіти.

Ключовими компетенціями, що мають фахівці, які працюють у команді, є: уміння співпрацювати та гармонізувати свої плани та дії з іншими учасниками; володіння інноваційними технологіями; здатність втілювати передові педагогічні концепції та методику у практику. Крім цього, не менш важливо мати навички ефективної комунікації, розв'язання конфліктів та використання креативних підходів у роботі. Відмінним доповненням до цього є уміння працювати в команді, підтримувати співпрацю та спільність мети для досягнення успішних результатів.

У команду психолого-педагогічного супроводу входять різні учасники: вчителі, асистенти вчителів, батьки, діти, психологи, соціальні педагоги, логопеди та інші фахівці закладу. Крім того, для ефективної роботи з організації супроводу дитини з особливими освітніми потребами можуть бути залучені спеціалісти, які не працюють у цьому закладі, але мають необхідну кваліфікацію та досвід. Таке рішення може бути прийняте на підставі результатів комплексної оцінки розвитку дитини.

Для успішної роботи команди важливо мати підтримку у таких ключових напрямках: сприяння у розробці індивідуальної програми розвитку; проведення додаткових обстежень; вирішення спірних питань; забезпечення методичного супроводу. Крім цього, ефективна комунікація та згуртованість у команді є важливими елементами для досягнення успіху.

Таким чином, командна робота в закладах освіти щодо забезпечення інклюзивної освіти здійснюється на трьох рівнях. Рівнева класифікація команд підтримки пов'язана зі складом учасників та завданнями. Зокрема, це стосується складу учасників та завдань:

- *команда на рівні класу*, що здійснює безпосередній супровід дітей з ООП: учитель, асистент учителя, батьки, дитина;

- *команда на рівні закладу освіти*, до складу якої входить об'єднана спільнота фахівців закладу, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, адміністрація закладу, учителі — класні керівники та педагоги з викладання окремих предметів, асистенти вчителів, батьки, психолог, соціальний педагог, логопед, інші фахівці закладу освіти та залучені з інших закладів;

- *команда підтримки*: фахівці інклюзивно-ресурсних центрів.

Провідною діяльністю команд на рівні класу та закладу освіти є вирішення таких завдань:

- розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожної дитини з ООП, моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини; забезпечення організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру, та надання цих послуг;

- надання методичної взаємопідтримки педагогічним працівникам;

- моніторинг створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;

- консультативна робота з батьками або законними представниками дітей з ООП щодо особливостей їхнього навчання та виховання;

- проведення інформаційно-просвітницької роботи в закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП;

- захист прав осіб з особливими освітніми потребами у випадку

виявлення психотравмувальних обставин або ризику для життя і здоров'я дитини.

Продуктивне виконання командами зазначених завдань потребує координації та організаційно-методичних настанов від команди підтримки – працівників ІРЦ [1]. У закладі освіти команда психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП формується наказом директора закладу. Її робота нормується Положенням про Команду супроводу.

Також команда супроводу здійснює психолого-педагогічну діагностику дітей, які зараховуються в інклюзивний клас, оскільки законодавством України передбачено, що інклюзія організовується для *всіх* учасників освітнього процесу. Таким чином, забезпечується виявлення дітей групи ризику, що дає можливість відразу розпочати освітню, соціально-психологічну, корекційну роботу з такими дітьми [2].

Після прийому дитини до закладу освіти відбувається її перше знайомство з вчителем (або його помічником, іншими членами команди). Це здійснюється через спостереження за її активною участю у різних ситуаціях – під час ігор, навчальних занять, регламентованих моментів та інших подій. Додатково можуть бути проведені спеціально організовані діагностичні заходи. Після аналізу результатів діагностики визначається потреба в подальшому обстеженні та розробці освітнього плану для дитини в контексті навчального закладу. Планування включає залучення спеціалістів з психолого-педагогічного супроводу для оптимізації процесу розвитку дитини.

Фахівці також виявляють дітей, які потребують уваги через високий ризик і, якщо необхідно, встановлюють їхній статус як осіб із спеціальними освітніми потребами. Такі діти направляються на оцінювання до Інклюзивно-ресурсного центру. У випадку, якщо статус дитини не визначено, в інклюзивному класі забезпечується індивідуальне врахування освітніх потреб. Інклюзивний клас розрахований на дітей з особливими освітніми потребами, однак згідно з українським законодавством про освіту, він передбачає включення всіх учнів у навчальний процес. Тому кожна дитина, навіть без статусу особи із

спеціальними освітніми потребами, має право на урахування її освітніх потреб у школі.

У контексті інклюзивної освіти, взаємодія фахівців у закладі освіти має важливе значення для успішної реалізації підходу. У рамках командної роботи з супроводу дитини з особливими освітніми потребами, асистент учителя активно співпрацює на кількох напрямках. По-перше, це співпраця з вчителем, щоб забезпечити координацію та взаємодію у навчальному процесі. Крім того, він співпрацює з іншими спеціалістами, які працюють з дитиною, такими як корекційні педагоги, психологи та ін., для забезпечення комплексної підтримки та розвитку дитини. Не менш важлива є співпраця з батьками, щоб забезпечити взаєморозуміння, обмін інформацією та спільну роботу для досягнення найкращих результатів у навчанні та розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Інструктивно-методичний лист «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 18.05.12 р. № 1/9-384. К.: МОІН, молоді та спорту України.

2. Компанець Н. М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з особливими освітніми потребами. К., 2018. 56 с.: Іл.: Електронний додаток на CD.

3. Компанець Н. М. Первинна психолого-педагогічна оцінка особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами. *Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ*. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018.

4. Типова освітня програма початкової освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, 1 клас [Електронний ресурс] / укладачі: Чеботарьова О. В, Блеч Г. О., Ярмола Н. А., Гладченко І. В., Королько Н. І., Дмитрієва І. В., Трикоз С. В., Бобренко І. В., Гломозда І. В., Чухліб О. А. Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/mon-zatverdilo-osvitnyu-programudlya-uchniv-1-klasiv-z-intelektualnuyu-porushennyamy/>

5. Фаласеніді Т. М. Стратегії навчання та педагогічна підтримка учнів з гіперактивними розладами та дефіцитом уваги в умовах загальноосвітньої школи: Методичні вказівки. Львів: Свічадо, 2016. 88 с.

Сидорук І. І.,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Лях Н. Р.,
*здобувачка вищої освіти 2 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Порушення інтелектуального розвитку – це стійке, суттєво виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи.

Як зазначають закордонні дослідники (Р. Шалок, Р. Лукасон, К. Шогрен [3]), незважаючи на зміни в термінології щодо позначення інтелектуальних порушень, сама структура терміну «інтелектуальні порушення» впродовж останніх десятиліть залишається практично незмінною. Вона включає порушення когнітивного функціонування, адаптивної поведінки та ранній прояв вказаних симптомів [3, с. 117].

Проблема корекції порушень інтелектуального розвитку (*далі – ППР*) та її значення для розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами розглядалася в роботах таких науковців, як О. Гаяш, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Нагорна, Л. Прядко, О. Фурман та ін.

Попри широку зацікавленість науковцями та практикаками проблемою дослідження та змістовності наявних матеріалів, вони не завжди можуть бути використані для аналізу особливостей корекції ППР, оскільки містять лише окремі зауваження та залишають відкритим питання про особливості використання в практичній роботі методів та прийомів корекції ППР у дітей молодшого шкільного віку (*далі – ДМШВ*). Таким чином, питання про особливості корекції ППР у ДМШВ залишається недостатньо вивченим.

Останнім часом трапляються різні поєднання поняття «корекційна робота»: «корекційно-педагогічна», «корекційно-виховна», «психологічна корекція», «психофізіологічна корекція та реабілітація» тощо, які відображають різні підходи до корекційної роботи у закладах освіти. Водночас усіма авторами визнається той факт, що ефективність КР з учнями залежить від злагодженості зусиль кола фахівців, зокрема й вчителів-дефектологів закладів загальної середньої освіти [2, с. 76].

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання порушень психофізичного розвитку в дітей у процесі навчання та виховання з метою максимально можливого розвитку їх особистості та підготовки до самостійного життя.

В сучасній психолого-педагогічній літературі корекційна робота розглядається як один з напрямів діяльності вчителя-дефектолога. Залежно від завдань, конкретної ситуації та особливостей класу, корекційна робота виступає як допоміжна або основна діяльність вчителя-дефектолога.

Аналіз науково-педагогічної роботи дає підстави стверджувати, що корекційна робота, яка проводиться вчителем-дефектологом, виходить далеко за рамки усунення порушень. Вона носить цілісний характер, орієнтується на розвиток особистості, фізичний та психічний світ дитини загалом.

Метою роботи вчителя-дефектолога є своєчасна спеціалізована допомога дітям з ППР під час освоєння програмного мінімуму змісту освіти в умовах закладу освіти, корекція та розвиток пізнавальної сфери дитини у динаміці освітнього процесу.

Робота вчителя-дефектолога включає досить багато напрямів, які передбачають розробку та реалізацію програми корекційних занять.

До основних напрямів корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, у яких діагностовано порушення інтелектуального розвитку, відносяться: сенсорний та сенсомоторний розвиток; формування просторово-часових відношень; розумовий розвиток (мотиваційний, операційний та регуляційний

компоненти; формування відповідних до віку дитини загально-інтелектуальних умінь, розвиток наочних та словесних форм мислення); формування різнобічних уявлень про предмети та явища навколишньої дійсності, збагачення словника, розвиток зв'язного мовлення; готовність до сприйняття навчального матеріалу; формування необхідних для засвоєння програмного матеріалу умінь і навичок [1, с. 56].

Отже, корекційна робота спрямована на поліпшення процесів розвитку та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку. Вона дає змогу подолати труднощі у навчанні та адаптації до середовища закладу освіти. Знання особливостей корекційної роботи на етапі навчання дітей молодшого шкільного віку в закладі освіти дасть змогу підвищити її результативність.

Список використаних джерел

1. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами : сучасні підходи : навч.- метод. посібник / За ред. В. Войтко. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.
2. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Частина II : Навчання і виховання дітей. 224 с.
3. Schalock R. L., Luckasson R. A., & Shogren K. A. The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 2007. 45(2), 116-124.

*Слив'юк І. І.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Навчально-наукового центру післядипломної освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мацюк З. С.***

НАРОДОЗНАВЧІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У соціокультурній змістовій лінії освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти акцентовано увагу на необхідності знати українські приказки, народні прислів'я, приказки, фразеологічні звороти, загадки, лічилки, скоромовки, потішки, казки, легенди,

пісні тощо як відображення народного досвіду, українського характеру; уміти доречно використовувати їх у мовленні (усному й писемному) з метою його увиразнення. Вивчення напам'ять скоромовок, загадок, знайомство із казкою як художнім текстом, із окремими фразеологізмами, самостійне складання казок за зразком входить у зміст не лише вивчення української мови в початкових класах, а й корекційно-логопедичної роботи [2, с. 21–78].

У науковій літературі вживаються терміни «народна творчість», «народна словесність», «народна поезія», «народнопоетична творчість», «усна народна творчість», «фольклор». Поряд із фольклором серед засобів народознавства важливе місце посідають *українські народні ігри та забави*. Підкреслюючи значення традиційних автентичних ігор, наближених до природи, а не надуманих, дослідники зазначають, що народні ігри в поєднанні з танком, піснею, акторством «розвивають уяву й здібності дитини, тренують її увагу, пам'ять, кмітливість і спритність, стають джерелом натхнення, пробуджують потребу до дії, викликають естетичну насолоду, створюють добрий настрій» [1, с. 7]. Крім того, «народні ігри становлять невичерпне мовне джерело, взірць естетичності, гармонійності й природної композиційності» [1, с. 491].

Наукові доводять, що в молодшому шкільному віці для дітей із порушенням інтелектуального розвитку варто продовжувати вправи за напрямками дошкільного розвитку «чутливе вухо», «гостре око», «умілі руки», тобто в тренуванні слухової чутливості, зорової спостережливості, нагромадженні чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання. На цьому наголошує, зокрема, О. Савченко [5, с. 158–169].

У процесі мовленнєвої діяльності певного мовно-мовленнєвого та соціокультурного досвіду: учні із порушенням інтелектуального розвитку набувають досвіду практичного володіння рідною мовою, емпіричного узагальнення власних спостережень над мовою незалежно від спеціальних знань про мову (О. Божович); крім того, засвоюють певний обсяг знань про саму мову, її граматичну структуру і словниковий склад, історію і закони її розвитку; у них складаються уявлення про роль мови в ментальності

українського народу, в його суспільному житті, розвитку інтелекту людини тощо, відбувається залучення школярів із порушенням інтелектуального розвитку до національної культури.

Доведено, що фактори, які забезпечують мовленнєвий розвиток людини в різні вікові періоди (наявність мовленнєвого середовища, потреба в спілкуванні, довготривале тренування фізіологічного механізму мовлення, потреба в номінації та узагальненні, мовленнєва активність, осмислення мови) [3, с. 307–308], формують у дітей чуття мови або *мовну інтуїцію*. Вона виникає і розвивається під час самого мовлення, свідомого оволодіння мовними нормами, через мовленнєву практику.

Відтак, використання національних зразків, зафіксованих у мові, сприяє розвитку неусвідомлюваної здатності школярів з ООП відчувати її специфіку: «розрізняти, правильно вимовляти фонemi рідної мови (фонологічне чуття), здійснювати відбір власне українських лексичних та фразеологічних мовних засобів і доречно використовувати їх у власному мовленні (лексичне чуття), дотримуватися граматичних норм рідної мови (граматичне чуття), а також відчувати специфіку використання мовних засобів відповідно до стилю і типу мовлення (стилістичне чуття)» [3]. На переконання науковців (Н. Деркач, Г. Коваль), необхідним є формування чуття мови з раннього дитинства під впливом висококультурного мовленнєвого середовища, на основі інтелегентного мовлення батьків, читання художньої літератури вдома й у школі тощо.

Сьогодні доводиться констатувати наявність проблем, пов'язаних із мовленнєвим середовищем. Відомо, що в більшості сучасних родин спілкування на побутовому рівні відбувається «суржиком», дозвілля дітей із порушенням інтелектуального розвитку проходить під впливом ігор, ігрових ситуацій, запозичених із закордонних кіно, мультфільмів, різних телевізійних шоу тощо, часто дитина виростає в атмосфері мовленнєвого безкультур'я [6, с. 36]. За свідченням вчителів, справжнім лихом стало використання дітьми гаджетів. Спілкування телефоном замінює живе спілкування. Знижується

мовленнєва активність дітей із порушенням інтелектуального розвитку, потреба в номінації та узагальненні – основи оволодіння мовленням. Як свідчить практика, головною проблемою на уроках мови та розвитку мовлення є пасивність більшості дітей із порушенням інтелектуального розвитку.

Зазначені обставини зумовлюють необхідність використання у мовленнєвій діяльності молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку зразків народно-поетичної творчості, перлин народної мудрості, елементів народних звичаїв, традицій, обрядів, символіки тощо задля створення висококультурного мовленнєвого середовища спілкування, що забезпечує емоційну насиченість, розвиток пізнавальної і мовленнєвої активності школярів, а, отже, стає важливим фактором формування у них чуття мови.

У навчальних програмах зазначено, що важливими умовами розвитку мовлення є створення ситуацій, що спонукали б учнів із порушенням інтелектуального розвитку до говоріння, прищеплення культури спілкування, яка виявляється не лише в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й умінні уважно слухати співрозмовника, толерантно вступати в діалог, висловлювати власні критичні зауваження тощо [4, с. 7–17].

Зважаючи на проаналізовані народно-педагогічні джерела, висновки науковців та завдання програми, доцільним є використання фольклорних зразків для створення ситуацій спілкування в навчально-мовленнєвій діяльності молодших школярів із порушенням інтелектуального розвитку, розвитку та вдосконалення культури мовлення.

Отже, щоб засвоїти інформацію, пов'язану з історією, культурою, традиціями, звичаями, обрядами, побутом рідного народу, зразками мовленнєвого етикету, опанувати загальнолюдські цінності, ідеали задля збереження і примноження духовних та матеріальних скарбів попередніх поколінь, кожен школяр із порушенням інтелектуального розвитку має оволодіти певним обсягом народознавчої лексики.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» : Україна ХХІ ст. / Ін-т системних досліджень освіти України. К.: Райдуга, 2022. 61 с.

2. Дзига. Українські дитячі й молодечі народні ігри та розваги / [уклад. В. Семеренський, П. Черемський]. Харків : Друк, 1999. 528 с.
3. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. К., 2020. 366 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів із навчанням українською мовою : 1–4 класи. К. : «Освіта», 2021. 392 с.
5. Савченко О. Я. Урок в початкових класах. К.: Освіта, 2023. 224 с.
6. Сагач Г. М. Ділова риторика: мистецтво риторичної комунікації : навч. посіб. К. : Зоря, 2003. 255 с.: іл.

Сіліч С. М.,
здобувач вищої освіти 4 курсу
спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мацюк З. С.**

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ООП НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Проблема якісної освіти дітей із особливими потребами сьогодні стоїть досить гостро. Освітній інклюзивний простір стає доступним кожному, адже право на рівний доступ навчання в умовах загальноосвітнього закладу – це право дитини. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Одним із основних завдань удосконалення системи спеціальної освіти вважається пошук оптимальних моделей для дітей з ООП. Сучасне освітнє середовище вимагає інноваційних методів навчання, щоб забезпечити повноцінний доступ до знань для всіх учнів, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. Вивчення української літератури для цієї категорії учнів вимагає специфічних підходів та методик, які враховують їхні індивідуальні потреби та можливості.

Інноваційні методи вивчення української літератури для дітей з особливими освітніми потребами містять широкий спектр підходів, що орієнтовані на розвиток їхніх когнітивних, мовленнєвих, соціальних та емоційних навичок. Такі методи допомагають створити стимулюючу та

доступну для навчання атмосферу, сприяють активному залученню дітей до вивчення літератури та розвитку їхніх творчих здібностей.

Основними принципами інноваційних методів вивчення української літератури для дітей з особливими освітніми потребами є індивідуалізація навчання, використання інтерактивних технологій, врахування інтересів та можливостей кожного учня, а також залучення різноманітних методів оцінювання, спрямованих на виявлення успіхів та прогресу.

Використання інноваційних технологій у роботі з дітьми особливими освітніми потребами розглянуто в роботах українських учених (С. Миронова, М. Шеремет, О. Качуровська, Є. Синьова, О. Легкий, І. Федоренко та інші).

На уроках української літератури під час вивчення творів художньої літератури інноваційні засоби є провідним чинником модернізації читацької освіти дітей з особливими освітніми потребами, водночас забезпечує реалізацію корекційної, розвиткової, пізнавальної, естетичної, виховної функцій навчального процесу. Як засіб корекційно-розвиткового навчання інноваційні методики стимулюють пізнавальну активність школярів, підсилюють мотивацію до оволодіння знаннями й уміннями, сприяють індивідуалізації навчальної діяльності та управління нею, забезпечуючи соціалізацію та адаптацію школярів з особливими освітніми потребами. Значення мовлення, яке своєю чергою, є реалізацією мови, важко переоцінити. Адже, як зазначає І. Мартиненко, мова існує в мовленні та через мовлення і не знає іншої форми існування [2, с. 27]. На сучасному етапі розвитку освіти ми спостерігаємо велике розмаїття інноваційних методик, технік та прийомів навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасний урок української літератури – урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, її активного розумового зростання, глибокого й осмисленого засвоєння знань, для формування її моральних основ [1, с. 18]. В умовах бурхливого розвитку суспільства змінено вимоги до уроку, удосконалено його структуру, основні методи, засоби навчання тощо.

Специфікою підготовки до уроку є те, що, крім теоретичної обізнаності та практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, педагог, насамперед має добре розуміти себе, власні слабкі сторони та ресурсні стани, мати професійну спрямованість і творчо підходити до професійної діяльності, що відображено у виділенні нами індивідуально-креативного компонента готовності. На важливість переходу від навчально-дисциплінарного до особистісного виховання, спрямованого на саморозвиток, у підготовці педагогів наголошує також С. Харченко. Дослідник зокрема зазначає, що «повинна бути поставлена задача формування такого спеціаліста, який би чітко вловлював найновіші тенденції у розвитку ситуації та вмів ефективно здійснювати педагогічну діяльність у нових умовах» [4, с. 32]. Цей компонент передбачає наявність у майбутнього спеціаліста особистісних якостей, необхідних для ефективно педагогічної діяльності з використанням інноваційних методик та розвиток креативності особистості.

Із метою перевірки методики нами було проведено педагогічний експеримент, який передбачав впровадження інноваційних методик на уроках української літератури в класах, де навчаються діти з різними нозологіями в 6 класах КЗЗСО «Луцький ліцей № 27 Луцької міської ради».

О. Пометун зазначає, що використання інтерактивних технологій допомагає забезпечити «зону психологічного комфорту» [3], що запобігає зниженню уваги впродовж уроку, активізує активність, підвищує комунікативні навички, враховуючи рівень навчальної підготовленості учнів.

Упроваджували різноманітні методики на уроках української літератури під час вивчення життєвої та творчої спадщини письменників, зокрема:

Асоціативне гроно – пошукові асоціації, що виникають в учнів. Асоціативні грона не коментуються й не оцінюються. Робота над ними допомагає акумулювати думки й міркування школярів навколо понять, що розглядають на уроках.

Кроссенс – головоломка нового покоління, побудована на асоціаціях. Слово «кроссенс» означає «перетин значень» і придумане за аналогією зі

словом «кресворд». Це асоціативний ланцюжок, що складається з 9 картинок. Зображення розташовують так, що кожна картинка має зв'язок із попередньою і наступною, а центральна поєднує за змістом зразу декілька картинок. Завдання того, хто розгадує кроссенс – знайти асоціативний зв'язок між сусідніми картинками.

Мнемотехніка – техніка запам'ятовування. Мнемотехніка використовує механізми пам'яті мозку та дозволяє повним обсягом контролювати процес запам'ятовування, збереження та згадування інформації.

Філворд – це різновид кресворду, у якому всі слова вже вписані в сітку. Потрібно знайти їх в і викреслити однією лінією. Слова можуть розташовуватися в будь-якому напрямку (крім діагонального), однак не перетинатися. Розгадування філворду – це метод навчання, який передбачає застосування навчального матеріалу вивченого на уроці, а також допомагає вчителю отримати бажану ціль, тобто досягти певного результату, щоб учнів акцентували увагу на головних героях твору, подіях що відбуваються з героями.

Кластер – прийом графічного моделювання інформації. Карта понять, створена учнем із вивченої теми, яка робить наочними процеси мислення автора, під час заглиблення в пізнання і дослідження проблеми. Учень здійснює аналіз явища, розбиваючи ціле на складові характеристики, виявляє головні якості та вторинні характеристики.

Хмара слів (хмара тегів, або зважений список) – це візуальне відтворення списку слів, категорій, міток чи ярликів на єдиному спільному зображенні. За допомогою хмар слів можна візуалізувати матеріал із теми в більш наочний спосіб. Це сприяє розвитку критичного мислення та зв'язного мовлення учнів, тренує пам'ять.

Фейсбук сторінка письменника допоможе урізноманітнити навчальний процес. Її можна редагувати, змінювати, додавати нові складові або ж просто скористатися вже готовим шаблоном. Заповнюючи сторінку, діти можуть висловити своє ставлення до письменника, знайти цікаву інформацію, можуть

навіть сперечатися, дискутувати, однак за допомогою вчителя прийдуть до спільного висновку.

Викликає інтерес в учнів метод **«Кола Вена»**. Малюємо на дошці два кола, частково накладаючи одне на одного. Посередині, у спільному просторі, який утворився, пропонуємо записати ознаки схожості, у колах, які не перетинаються – відмінні ознаки, риси. Цей метод доцільно використовувати під час порівняльної характеристики героїв твору.

Отже, інноваційні методи дозволяють створити доступне і захоплююче середовище для вивчення літератури, враховуючи індивідуальні потреби кожного учня з особливими потребами. Використання ігрових елементів, інтерактивних технологій та мультимедійних ресурсів сприяє залученню уваги дітей і полегшує їх розуміння та сприйняття літературних творів. Застосування інтерактивних методів сприяє розвитку комунікативних, соціальних та креативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

Досвід власної практичної діяльності щодо використання інноваційних технологій дозволяє зробити висновок про те, що їхнє впровадження в освітній процес закладів освіти для дітей з особливими потребами суттєво підвищує ефективність викладання, сприяє індивідуалізації навчальної діяльності, врахуванню психофізичних особливостей кожної дитини, позитивно впливає на підвищення пізнавальної мотивації, сприяє всебічному розвитку учнів.

Список використаних джерел

1. Максимчук Г., Хом'як І. Інтерактивні методи навчання української мови. *Дивослово*. 2012. № 8. С. 18-21.
2. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій: наук.-метод. зб. / Упоряд. : З. Болюк, Р. Зуб'як, О. Мариновська та ін. Івано-Франківськ: ОІППО, 2007. С. 84–125.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002.
4. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

Суслик Б. С.,
здобувач освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Гац Г.О.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Індивідуальні рівні розвитку у дітей дошкільного віку з різними видами інтелектуальних порушень є складною та важливою проблемою для спеціалістів у сфері корекційної роботи. Кожен рівень розвитку відображає внутрішню динаміку дитини, її можливості та потенціал у процесі навчання та взаємодії з навколишнім середовищем. Порушення інтелектуального розвитку можуть виявлятися у різних формах і ступенях важкості, що впливає на індивідуальні рівні розвитку дітей.

Важливо розуміти, що кожна дитина має унікальний набір потреб, здібностей та обмежень, які впливають на її рівень розвитку. Діти з різними видами інтелектуальних порушень можуть мати різні ступені інтелектуальних здібностей, а також відмінності у психомоторному розвитку та соціальних навичках.

Під час аналізу індивідуальних рівнів розвитку слід враховувати різноманітні аспекти, такі як когнітивні здібності, мовленнєві навички, моторика та емоційна стабільність. Кожен рівень потребує індивідуалізованого підходу до навчання та підтримки з боку вчителя, педагога чи спеціаліста з корекційної роботи. Важливо розрізняти між відставанням у розвитку та особливими особливостями дитини, щоб надати необхідну допомогу та підтримку.

Для ефективної корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно проводити індивідуальну діагностику та оцінку їх потреб та здібностей. Це дозволяє визначити наявність конкретних проблем і визначити стратегії навчання та підтримки, які найбільш

відповідають потребам конкретної дитини. Крім того, важливо враховувати індивідуальні інтереси та мотивацію дитини для досягнення успіху у навчанні та розвитку [2].

Дамо коротку характеристику особливостей пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку:

Сприйняття – знижена здатність до фокусування уваги на конкретних об'єктах або інформації; схильність до відволікання та дифузності у сприйнятті; обмежена здатність до розрізнення деталей та узагальнення інформації.

Увага – низька концентрація уваги на довгі періоди; часто відсутня увага на зовнішні подразники або внутрішні міркування; схильність до гіперактивності та непосидючості.

Пам'ять – обмежена запам'ятовувальна здатність, особливо щодо довготривалої пам'яті; складнощі у збереженні та відтворенні інформації відразу після її отримання; часті забуття інформації.

Мислення – обмежена здатність до абстрактного мислення та логічних операцій; низький рівень аналітичного та критичного мислення; схильність до конкретного, непродуктивного мислення [1].

Соціально-емоційний розвиток у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку відіграє ключову роль у формуванні їх повноцінного життя. Ці діти можуть мати різноманітні особливості у взаємодії з оточуючими та емоційній регуляції. Одна з основних особливостей соціально-емоційного розвитку у таких дітей полягає у складнощах у встановленні та підтриманні взаємодії з однолітками та дорослими.

Соціальна ізоляція може бути наслідком нездатності відповідати на соціальні сигнали, або страху перед соціальними ситуаціями. У таких випадках важливо створити сприятливу атмосферу для соціальної інтеграції, забезпечити можливість для спілкування та співпраці з однолітками та дорослими. Емоційна регуляція також є важливою складовою соціально-емоційного розвитку.

Важливою частиною соціально-емоційного розвитку є вміння розпізнавати та виражати власні емоції. У дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку ці навички можуть бути менш розвиненими або потребувати додаткової підтримки та навчання.

Поведінкові особливості дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку мають велике значення для їхньої адаптації у соціумі. Ці діти можуть виявляти різні форми поведінкових відхилень, що вимагає уваги та підтримки з боку педагогів та спеціалістів. Один зі способів аналізу поведінкових особливостей полягає в спостереженні за дитиною в різних соціальних ситуаціях.

Деякі діти можуть виявляти агресивну або неприйнятну поведінку, що може включати фізичні конфлікти, агресивні висловлення або спроби втікти від навколишніх. Ці форми поведінки можуть виникати з-за нездатності дитини адаптуватися до соціальних ситуацій або з непередбачуваності їхньої реакції на стресові події.

Інші діти можуть виявляти пасивну або відсторонену поведінку, уникаючи соціальних контактів та взаємодії з оточуючими. Це може бути наслідком відчуття незручності у спілкуванні або низької самооцінки, що потребує уваги та підтримки для подолання.

Також варто звернути увагу на проблеми у візуальному та просторовому сприйнятті. Деякі діти можуть мати обмежену здатність до розрізнення форм, кольорів та візуального сприйняття простору. Це може впливати на їхню здатність до успішного навчання та розвитку.

Отже, діти з інтелектуальними порушеннями у розвитку вимагають особливого підходу. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги в процесі її особистісного становлення є надзвичайно важливим. Знання своєрідності психічного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями допомагає кваліфіковано вирішувати питання навчання і виховання дітей, долати або компенсувати порушені психічні сфери.

Список використаних джерел

1. Гаврилюк О. М. Особливості психолого-педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ : Видавничий дім "Слово", 2016. 240 с.

2. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. К. : Знання, 2008. С. 255-359.

*Стасюк Л. П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У закладі початкової освіти діти з інтелектуальними порушеннями вперше системно і ґрунтовно знайомляться із природним довкіллям, навчаються детально досліджувати об'єкти живої і неживої природи і їх ставлення залежить від того, наскільки вони опанують знання, як у них буде виховано бережливе ставлення до природи.

Працюючи над збагаченням уявлень у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями про природні явища, про рослини і тварини, про працю людей з вирощування сільсько-господарських рослин і свійських тварин, педагогічний працівник пробуджує в них живий інтерес до навколишнього, бажання працювати разом із дорослими, приносити користь, бажання охороняти парки, ліси. Виховуючи в дітей з ІП із раннього віку любов, інтерес до рідної природи, залучаючи їх до праці, учитель формує в учнів працьовитість, бережливе ставлення до природи, розвиває почуття прекрасного.

Виконанню різноманітних навчально-виховних завдань, формуванню позитивних рис особистості, вихованню поваги до людей, які працюють на землі сприяє використання різних форм проведення «Я досліджую світ».

Необхідно підкреслити, що питання організації якісного викладання природничих наук і ґрунтового запам'ятовування здобувачами початкової освіти знань про довкілля завжди цікавили педагогічних працівників, які аналізували і враховували при підготовці і проведенні уроків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблему організації та використання методів навчання «Я досліджую світ» в закладі

освіти досліджувало багато науковців, зокрема Андрусенко І., Котелянець Н., Байбара Т., Большакова І., Кукалець М., Височан Л., Пинзеник М., Стасюк Л., Стахів Л. та інші.

Нами встановлено, що у розвитку в учнів уміння спостерігати значну роль відіграють *предметні уроки*, де вони працюють безпосередньо з об'єктами вивчення, під керівництвом педагогічного працівника, за чітким інструктажем порівнювали різні предмети між собою, знаходили їх спільні та відмінні ознаки, узагальнювали, систематизували предмети. Характерними особливостями предметних уроків є:

- опора на власний чуттєвий досвід дітей про розташування об'єкта, що вивчається у реальній обстановці;
- обов'язкова самостійна робота з об'єктом, яка проводиться відповідно до вікових та індивідуальних вимог і під керівництвом педагога;
- кінцева мета – формування природознавчих уявлень, створення необхідних дидактичних умов для засвоєння первісних понять.

Зазвичай структура предметних уроків включає в себе такі основні елементи: показ об'єкта дослідження і окреслення його назви; спостереження загального вигляду та встановлення його характерних ознак; розгляд предмету та виявлення головних і другорядних особливостей; виявлення подібності та відмінності з іншими об'єктами, які знає здобувач освіти; узагальнення знань про явище або предмет, що вивчається; закріплення отриманих знань і формування природознавчих компетентностей. На предметних уроках ми широко використовуємо бесіди, пояснення вчителя, проведення дослідів, практичні вправи, виготовлення аплікацій, замальовування предмета, що вивчався, читання оповідань за темою уроку, самостійна робота, підготовка проектів.

Читання казок, оповідань, науково-пізнавальних статей природознавчого змісту займають значне місце в ознайомленні здобувачів початкової освіти з навколишнім світом, оскільки з раннього віку прищеплюємо дітям любов до природи, розвиваємо емоційний інтелект, ознайомлюючи із захоплюючим

життям тварин. Така робота передбачає декілька етапів:

– підготовча робота до читання (актуалізація опорних знань, коротка бесіда про те, що нового пізнали під час екскурсії або прогулянки);

– безпосереднє читання статті (здобувачі освіти читали казки, оповідання, статті використовуючи різні прийоми (ланцюжком, в особах та ін.));

– робота з текстом (здобувачі освіти відтворювали прослухане і прочитане, складали план тексту, виражали своє бачення і зацікавлення);

– закріплення змісту статті (повторне читання статті самостійно, знаходили відповіді на запитання, конкретизували терміни, робили замальовки з теми, придумували власні історії);

– узагальнення (підбивались підсумки, формувались компетентності на основі прочитаного і під час спостережень, повідомлення деяких нових фактів, розкриття елементарних зв'язків і закономірностей у сезонному розвитку живої та неживої природи, робились відповідні нотатки).

У навчальній, позакласній та позаурочній роботі з природознавства використовувались різні види ігор (рольові ігри, ігри-вікторини, ігри-мандрівки, ігри з асоціативними картками, ігри на спостережливість, ігри з використанням загадок, кросвордів, чистомовок тощо).

Необхідно зазначити, що зміст багатьох тем з «Я досліджую світ» дозволяв варіативність у виборі методів та засобів навчання [4]. Залежно від того, що педагогічний працівник прагнув розв'язати на даному уроці, обраного шляху формування понять, впливу попередньої методики навчання, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, матеріальної бази закладу освіти.

Отже, ефективність здійснення природничої освіти забезпечується чітким визначенням змісту природничої освіти, використанням різних організаційних форм, ефективних методів навчання (словесних, практичних, спостережень, проведення дослідів, ігор).

Список використаних джерел

1. Височан Л.М. Методика викладання природознавства: курс лекцій.

Навчально-методичний посібник для студентів ОКР «Бакалавр» галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки: 102 Початкова освіта. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 170 с.

2. Ільченко В. Р. Концептуальні основи формування наукової картини світу та образу світу учня. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. Всеукр. Круглого столу, 12 березня 2018 р., Полтава / Інститут педагогіки НАПН України; Полтав. обл. ін-т післядипл. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / головн. ред. В. Р. Ільченко. Вип. 10. Полтава : ПОІППО, 2018. 284 с.

3. Кукалець М.В. Методика викладання природознавства у початковій школі: навчально – методичний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання студентів спеціальності «Початкова освіта»: Навч. посібник. Львів: Новий Світ. 2000, 2013. 223 с.

4. Пинзеник М. Методика викладання дисциплін природознавчого циклу: навчально-методичний посібник. Київ: Кондор, 2018. 118 с.

5. Я досліджую світ : підруч. для 3 кл. закл. загальн. середн. освіти (у 2-х частинах): Частина 2 (Інформатика та дизайн і технології). Київ : Грамота, 2020. 144 с.

Стасюк Л. П.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Бігун С. В.,

здобувач освіти 1 курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На сьогоднішній день проблема інклюзивної освіти посідає з основних тем сучасного суспільства, це пов'язано насамперед із збільшенням кількості дітей які потребують корекційного навчання. Неабияк важливо, аби діти з особливими потребами не відчували б себе іншими, не такими як усі інші діти, не були б виключеними із соціальних, культурних, освітніх процесів. Заради таких і запроваджується інклюзивна освіта [1].

Інклюзивна освіта – сфера освіти, яка надає всім рівний доступ до навчання[3]. Мета якої створення спеціальних програм та методів навчання дітей з особливими потребами, дозвіл кожному брати участь у житті

суспільства. Виховання та навчання дітей з обмеженими можливостями відбувається за рахунок їхніх особливостей розвитку, сама організація навчання за певними методиками з урахування характеру розладу кожної дитини і саме в цьому виникає складність.

Наразі і в організації і в процесі інклюзивного навчання постає багато проблем, зокрема:

- складність інклюзивного навчання;
- відмова педагога працювати з такими дітьми, через відсутність досвіду, та знань;
- важка адаптація дитини до колективу, до середовища де вона перебуватиме;
- невміння правильно відноситись до таких дітей або ігнорування дитини;
- невдосконалений корекційно-виховний процес;
- недостатньо для роботи дидактичних матеріалів;
- недостатньо спеціального обладнання для роботи з обдарованими дітьми;
- не пристосованість самих закладів для роботи з такими дітьми.

В даний час постає проблема навчання таких дітей саме під час пандемії,- насамперед це те, що діти з особливими освітніми потребами виявилися ізольованими від колективу, позбавленими безпосереднього спілкування з однолітками [2].

Онлайн навчання, для дітей з обмеженими можливостями недостатньо організоване, дитині важко включитися в освітній процес, тому що онлайн навчання не до кінця адаптоване саме для інклюзивної форми навчання. Батькам досить тяжко, та недостатньо знання у вихованні таких дітей. Сучасні навчальні заклади повинні будуватися за принципом співпраці з батьками, завдяки цьому відбуватиметься зближення з дітьми, сформується прихильність один до одного, покращиться розвиток дітей.

Досліджуючи ці проблеми інклюзивна освіта починає розвиватися, збільшується кількість спеціалістів для навчання дітей. Розробляється нові підходи до організації освітнього процесу, навчання стає гнучким яке забезпечує потреби дітей з особливостями розвитку.

Вона має певні особливості це:

– ставлення до дітей стає більш толерантнішим від суспільства, виховується повага;

– інклюзивна освіта вчить не поділяти дітей;

– надає допомогу таким дітям зрозуміти свої навички, можливості, здібності;

– допомагає набутти впевненості у собі у своїх можливостях.

На разі розробляються методичні посібники та спеціальні навчальні плани, впроваджується спеціальна підготовка педагогічних працівників у вищих навчальних закладах, а також і для батьків які виховують дітей з обмеженими можливостями. Розвиток інклюзивної освіти - ставить на меті впровадити безбар'єрне середовище в професійній підготовці людей з особливими потребами. За для цього передбачене технічне обладнання закладів та впровадження навчальних курсів для педагогів та інших дітей, направлених на їх роботу і вміння співпрацювати з ними.

Отже, підходимо до висновку, що вданий час інклюзивна освіта є важливою. Це постановлено в законодавстві, яке дійсне міжнародним вимогам. Задля розширення і покращення інклюзивної освіти, потрібно покласти багато зусиль для створення соціальних проектів де будуть задіяні різні установи і організації, створення дослідницьких та наукових програм, зацікавленість в цьому, та бажання зробити кращим майбутнє для підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Бондар К. М. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2019.170 с.

2. Дашко Н. С. Інклюзивна освіта: проблеми й перспективи URL: https://www.bethana.org.ua/files/ugd/de9706_b79944af55e84fa09dce7dc4059b75c9.pdf#page=174 (дата звернення:03.05.2024)

3. Дімітріс Аргіропулос, Наталія Гарнавська. Інклюзивна педагогіка: Навчальний посібник для науково-педагогічних працівників, студентів закладів вищої освіти. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020.248 с.

*Стасюк Л. П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Галенда Л. І.,
здобувач освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

На сьогоднішній день великої актуальності набуває проблема навчання дітей з обмеженими можливостями в умовах масових загальноосвітніх закладів. Освіта дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, орієнтованої на потреби дітей.

Тому навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин і суспільства в цілому. Працівники інклюзивних закладів краще розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (реабілітологами, психологами, логопедами, соціальними педагогами). [1]

Визначають, що інклюзивне навчання – це система навчання, в якому діти з ООП навчаються разом з іншими здобувачами освіти. Воно передбачає інтеграцію, не корекцію. Дитину інтегрують, адаптуючи для неї навколишнє середовище. Одним з найголовніших є те, що інклюзивна освіта виключає дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, інклюзивна освіта створює спеціальні умови для дітей, які мають обмежені фізичні можливості.

Інклюзивна освіта для дітей з ООП та дітей з обмеженими фізичними можливостями – являється незмінним процесом на етапі розвитку сучасного

суспільства. Цей процес може бути повноцінним, лише тоді, коли виконуються 3 основні умови:

- дитина має повноцінне навчання, яке відповідає її особливим освітнім потребам;

- покращення соціальної адаптації, збільшувати спілкування для дитини;

- дитина має можливість відвідувати навчальний заклад.

Щоб реалізувати ці всі завдання, необхідно знайомитися з новими та цікавими методами та формами навчання усіх працівників освітнього процесу.

На сьогодні все гостріше постає проблема навчання дітей з обмеженими можливостями в умовах масових загальноосвітніх закладів. Одним з прогресивних напрямів у вирішенні цієї проблеми виступає інклюзивне навчання, тобто спільне навчання та виховання дітей з обмеженнями здоров'я і тих, що не мають таких обмежень, за допомогою створення додаткових умов. Такі питання за кордоном вирішуються швидше, це зумовлено більшим досвідом та напрацювань педагогів. За кордоном застосовуються дієві практичні здобутки соціальної політики. Але в Україні, діти з певними обмеженнями нерідко зустрічаються із стереотипами суспільства, багато в чому їх обмежують та порівнюють. [3]

Ось чому, важливо звернути увагу на інклюзивну освіту дітей з обмеженими функціональними можливостями. В сучасній соціально-педагогічній науці використовується термін «інклюзія» для опису процесу навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в масових загальноосвітніх школах.

Завдання інклюзивної школи – дати всім дітям можливість соціалізуватися, дати можливість вільно розвиватися та вчитися спілкуватися з оточуючими.

Всі працівники, які причетні до виховання та навчання дітей шукають різні шляхи, щоб зацікавити дітей виконувати різні педагогічні завдання. Основним завданням педагога і найважливішим є створення позитивної атмосфери в навчальному закладі. Адже, тривога, паніка негативно впливає на

самопочуття дитини і тому, перш за все, батьки повинні підготовлювати особливу дитину до школи, щоб дитина мала моральну стійкість та намагалась боротись зі стресом. Коли буде співпраця батьків та педагогів дитина відчуватиме себе впевненою, корисною і потрібною суспільству.

Але також важливо підготувати і суспільство до особливих діток та пояснити, що вони є такі ж як і всі. Тому, спільна праця батьків та працівників школи формує в дитячому колективі правильне, позитивне, толерантне відношення і розуміння того, що в особливих дітей свій певний спосіб життя, що такі діти є рівноправними в будь – якому колективі і суспільстві.

Психологічне розуміння соціалізації може трактуватися як більш загальне – як трансляція культури від покоління до покоління. А виховання є компонентом процесу соціалізації поряд з іншими впливами середовища. [2]

Соціалізація – це один з важливих чинників повноцінного розвитку особистості та її ефективного функціонування в соціумі. Відповідно до найпоширенішого визначення, соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) розглядається як активне засвоєння особистістю соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей.

Особливим діткам тяжко соціалізуватися, тому потрібно створити комфортне середовище для дітей, щоб вони могли індивідуально зростати та виховуватися. Тому педагоги використовують різні методи, форми та готують цікаві завдання для діток.

Саме інклюзивні школи є основною силою для розвитку та реалізації дітей з особливими освітніми потребами. Адже вони спрямовані на забезпечення потрібної освіти, змістовне проведення дозвілля, надають можливості для саморозвитку і самореалізації, виховують у кожній особистості відчуття власної необхідності та значимості. Жодна дитина з ООП не повинна бути відокремленою від соціуму.

Одним із основних завдань у сучасній педагогіці є реалізація прав якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Адже, саме через це відбувається їхній розвиток та соціалізація.

Список використаних джерел

1. Буланова Л. М. Соціалізація дітей з особливими потребами: соціально-творчий проект. Шкільний світ. К., 2011. №7 .
2. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. №5. С. 26 – 35.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолог*, 2009. №10. с.14-18.
4. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси. К.: Наук. думка, 2000.
5. Петрочко Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав. Рівне: видавець О. Зень, 2010.
6. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. №3. С.42 -46

Стасюк Л.П.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Тарасюк А. В.,

здобувач освіти I курсу

спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Формування морально-етичних норм поведінки у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями у розвитку є найскладнішим і, водночас, відповідальним завданням. Складність цієї проблеми полягає в тому, що, крім недорозвитку складних форм пізнавальної діяльності (сприймання, запам'ятовування, відтворення, узагальнення, усвідомлення), їм властиві порушення особистісних якостей та емоційно-вольової сфери (інтереси, потреби, мотиви, емоції, воля, характер, почуття, переживання тощо).

У дітей цієї категорії формуються стійкі психічні процеси, що визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому. За даними Е.Іванова, Л.Шипіциної, «...якісно неоднорідний уроджений недорозвиток мозку, тотальний психічний недорозвиток не тільки спотворюють темперамент дитини, й деформують

становлення характеру й особистості в цілому. Порушується темп становлення окремих сторін психіки й особистості, що саме по собі впливає на формування соціальних форм поведінки» [1, с. 22]. Ці дослідники також стверджують, що, крім особливостей недорозвитку вищих рівнів психіки, зумовлених біологічними причинами, на формування поведінки дітей з порушенням інтелекту впливають соціально-психологічні фактори: виховання, навчання, школа, сім'я, колектив.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються неадекватність поведінки, труднощі в регуляції поведінки, становлення її довільності, своєрідність і сповільненість формування нових навичок та звичок.

Здатність до узагальнення й закріплення в свідомості морально-етичних норм поведінки пов'язана із психічними операціями.

Мислення – процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. У дітей з інтелектуальними порушеннями органічне, дифузне ураження головного мозку, спричиняючи недосконалість пізнання, розвитку мовлення і практичної діяльності, визначає особливість їхнього мислення: аналіз предметів і явищ характеризується обмеженістю, хаотичністю, недостатньою осмисленістю; узагальнення спираються на зовнішні ознаки предметів, абстрагування – недоступне, виділення подібного і відмінного при порівнянні – ускладнене.

Критичність мислення – це одна з важливих характеристик розуму. Досліджуючи критичність мислення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями різних клінічних груп, Ю.Матасов виявив порівняно високий рівень критичності в учнів з неускладненою структурою дефекту. У дітей четвертої групи, за класифікацією М.Певзнер, характерний недорозвиток особистості, різко знижена цілеспрямованість мисленнєвої діяльності. У процесі виконання інтелектуальних завдань вони найчастіше проявляють зовнішню активність через відсутність усвідомлення дій. Проте, як зазначає учений, учні всіх клінічних груп спроможні адекватно оцінювати результати

своєї мисленнєвої діяльності, якщо розв'язують нескладні, доступні проблемні завдання [1, с.23].

Увага – це процес виділення об'єктів психічної діяльності серед багатьох, зосередження на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Проте в розумово відсталих школярів вона характеризується цілою низкою порушень: невеликим обсягом, нестійкістю, швидкістю переключення та ін. Як зазначають В.Петрова та І.Білякова, притаманне учням з недоліками розумового розвитку порушення довільної уваги перешкоджає формуванню в них цілеспрямованої поведінки й діяльності [1, с. 24].

Діти з інтелектуальними порушеннями, особливо збудливі олігофрени та діти з переважними ушкодженнями лобних відділів кори головного мозку, характеризуються різким недорозвитком довільної уваги, спричиненим особливостями вищої нервової системи. Вони значно відстають у показниках стійкості й розподілу уваги від учнів з неускладненою формою олігофренії. А здобувачі початкової освіти з домінуванням процесів гальмування мають найнижчий показник стійкості уваги. Отже, порушення уваги в дітей з інтелектуальними порушеннями у розвитку негативно впливає на формування та засвоєння морально-етичних норм поведінки.

У психології встановлено, що дитина виховується, привласнюючи загальнолюдську культуру в своїй власній діяльності. Проте, як зазначає А.Леонтьєв, людина зовсім не стоїть перед навколишнім світом один на один. Її ставлення до світу завжди опосередковане ставленням до інших людей, її діяльність завжди включає спілкування. Зазначимо, що найчастіше таке спілкування відбувається в словесній формі. Відомо, що характерною особливістю розумово відсталих дітей є грубі порушення в розумінні зверненого до них мовлення, що істотно позначається на привласненні моральних норм поведінки та відомостей, які дитина отримує з навколишнього. Це підтверджується дослідженнями Н.Соколової, яка зазначає, що в більшості дітей з інтелектуальними порушеннями у розвитку трапляються порушення

мови, які заважають не лише спілкуванню з навколишніми, а й засвоєнню та розрізненню моральних понять і норм.

На думку Г.Дульнев “...дитина, якій ще не доступне розуміння багатьох моральних норм, правил поведінки, в процесі спілкування практично вправляється в їх виконанні. Спілкування стає первинним джерелом формування моральних якостей дитини” [1, с. 32].

В.Мачихіна зазначає, що звички моральної поведінки формуються та закріплюються в процесі практичної діяльності, спілкування [1, с.35].

На те, що “спілкування є провідною умовою морального розвитку особистості з вадами інтелектуального розвитку, формування у неї поведінки, рис характеру та якостей”, наголошував Н.Коломинський.

Найвищою формою словесної регуляції поведінки є планування діяльності. Планування потребує достатнього рівня розвитку практичного досвіду й мови. Однак в дітей з інтелектуальними порушеннями погано розвинена здатність переносити набуті знання в аналогічні ситуації і наявні значні порушення в розвитку мовлення. Це призводить до того, що в них виникають труднощі в процесі послідовного виконання діяльності, а тим більше, словесного її планування.

Зниження здатності до конкретизації узагальнень спричиняє в дітей з обмеженими розумовими можливостями розбіжність між словом і справою. Цей недолік можна пояснити й тим, що сприйняті узагальнені правила поведінки, які повідомляє дорослий, не викликають у розумово відсталій дитини емоційного відгуку, якщо вони не пов’язані з її особистими потребами.

Найідеальнішим результатом виховання можна вважати такий моральний розвиток особистості, коли повністю збігаються рівні розвитку моральної свідомості й моральної поведінки, коли вчинки, лінія поведінки перебувають у повній гармонії з її поглядами, свідомістю, переконаннями. Проте добитися єдності цих двох компонентів навіть у процесі виховання школярів із типовим розвитком дуже важко. Ще складнішим стає це завдання, коли йдеться про

учнів допоміжної школи, оскільки розрив між свідомістю й поведінкою в них може бути значним. У його основі лежать і суто специфічні причини.

Як слушно зауважує Г.Дульнєв, “...деякі пункти “Правил поведінки школяра” можуть бути просто непосильними для справжнього розуміння розумово відсталими, а тому й не є регуляторами їхньої поведінки. Удаване засвоєння шляхом виділення тих чи інших правил, природно, також нічого позитивного не дає. Однак, крім простого нерозуміння різних правил поведінки, в практиці роботи з розумово відсталими дітьми зустрічається складніше явище, яке полягає в тому, що вони засвоюють норми поведінки тільки в застосуванні до суто певних, конкретних умов” [1, с.33].

Перенесення, тобто використання засвоєних правил у нових, незнайомих ситуаціях, викликає в дітей з інтелектуальними недоліками особливі труднощі. Це пов’язано з тим, що багато з існуючих понять “не мають справжнього узагальнення, а тому дитина не може ними користуватися як керівництвом до дії в різних умовах” [2, с. 22].

Як висновок, необхідно відзначити, що у дітей з порушенням інтелекту потрібно виховувати звички моральної поведінки навіть у тих випадках, коли вони ще не в змозі зрозуміти глибину їх змісту. Хоча механізм такої поведінки пов’язаний з копіюванням, наслідуванням, автоматичним засвоєнням, – це неминучий етап формування особистості. Такий етап має місце й у вихованні дітей із типовим розвитком, однак у дітей з інтелектуальними порушеннями він триває довше і є значно важчим.

Список використаних джерел

1. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 118 с.
2. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту: навчально-методичний посібник. Харків : 2017. 125 с.

Терещук В. О.,
здобувач вищої освіти 3 курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: доктор педагогічних наук,
професор-завідувач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти **Кузава І. Б.**

ПОЗИТИВНЕ СІМЕЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Виховання осіб із особливими освітніми потребами є важливою соціально-педагогічною проблемою. Водночас, в Україні спостерігається тенденція до збільшення частки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР), що зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів їх розвитку, навчання та соціалізації.

Загальновідомо, що сім'я відіграє ключову роль у формуванні особистості дитини, її адаптації до життя в суспільстві, тому створення позитивного сімейного середовища є особливо важливим для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Актуальність дослідження зумовлена також недостатньою розробленістю у вітчизняній науці проблеми сімейного виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених особливостям розвитку та навчання таких дітей, питання сімейного виховання часто залишаються поза увагою науковців. Водночас саме сім'я є первинним і найбільш значущим середовищем для розвитку дитини, тому вивчення впливу сімейних факторів на виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є надзвичайно важливим.

Дослідження вітчизняних науковців (О. Боряк, О. Гаврилов, Л. Галенко, О. Гаяш, О. Коган, Л. Прохоренко, С. Трикоз та ін. стосовно особливостей розвитку та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та важливості впливу сімейного середовища для розвитку дитини з ООП стали основою для нашого дослідження. Зокрема, усі ці науковці наголошують на

необхідності створення спеціальних умов для розвитку та соціалізації таких дітей, важливості ролі сім'ї у цьому процесі.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерні недорозвиток мислення, пам'яті, уявлень, довільної уваги, емоційна нестійкість, психомоторний недорозвиток, відсутність мовленнєвої активності. Ці особливості призводять до труднощів у спілкуванні з дорослими та однолітками, емоційної напруги, порушень комунікативної діяльності та дезадаптації. Виховання таких дітей має свою специфіку і потребує врахування їхніх особливостей розвитку, створення спеціальних умов для розвитку та соціалізації, розуміння важливості ролі сім'ї у цьому процесі.

Визначено зміст позитивного сімейного середовища як фактору виховання дитини з інтелектуальними порушеннями, який полягає у тому, що позитивне сімейне середовище як фактор виховання дитини з інтелектуальними порушеннями передбачає створення атмосфери прийняття і підтримки, організацію розвивального простору, використання адекватних методів, забезпечення емоційного благополуччя дитини у тісній співпраці родини та фахівців. Ключовими компонентами такого середовища є: сприятливий емоційно-психологічний клімат сім'ї, насиченість дидактичними та ігровими матеріалами, створення сімейних ритуалів, залучення дитини до активної взаємодії та спільної діяльності з батьками, співпраця батьків із фахівцями.

У ході проведеного практичного дослідження впливу позитивного сімейного середовища на виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку було відібрано групу з 8 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та здійснено їх початкове обстеження за допомогою розроблених діагностичних методик, спрямованих на оцінку рівня впливу сімейного середовища на розвиток таких респондентів. Отримані результати стали основою для розробки методики дослідження впливу позитивного сімейного середовища на виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Варто зазначити, що цілеспрямована психолого-педагогічна просвіта батьків,

організація спільної діяльності з дітьми та корекційно-розвивальні заняття сприяли гармонізації стосунків у родині, підвищенню батьківської компетентності, розвитку у дітей необхідних соціально-побутових умінь. Створення емоційно-сприятливої атмосфери в сім'ї позитивно вплинуло на загальний психічний розвиток дітей. Після впровадження розробленої методики покращилось розуміння дітьми сімейних ролей та обов'язків, вони стали емоційно дещо більш відкриті, охочіше включаються у спільну діяльність з батьками. Отримані дані на контрольному етапі експериментального дослідження підтверджують ефективність розробленої методики сімейного виховання та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку і доводять важливість позитивного сімейного середовища як фактору їх успішної соціалізації.

Список використаних джерел

1. Бичкова О. Формування національної та громадянської свідомості особистості. *Дошкільний навчальний заклад*. 2015. № 2. С. 6-12.
2. Боряк О. В. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: дис... докт. пед.. наук. 13.00.03. Київ. 2019. 568 с.
3. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
4. Березка С.В. Особливості психокорекції поведінкових розладів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку засобами арттерапії: Автореферат дис..канд. психол наук. 19.00.08. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім.. Миколи Ярмаченка. Київ, 2019. 23 с.
5. Грись А.М., Гомонюк В.О. Психологічні умови адаптації дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І Франка, 2020. Т. XI. Випуск 21.С. 114-132

Трачук А. В.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти
Волинського національного університету Лесі Українки
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В ОНТОГЕНЕЗИ

Періодом, коли найінтенсивніше розвивається дитячий організм, є ранній вік дитини. А мовлення – це одна з перших навичок дитини раннього віку. Сьогоднішні тенденції вказують, що кількість дітей з порушеннями мовлення різного патогенезу невпинно зростає. Тому необхідно працювати над ранньою діагностикою, розробляти форми та методи логопедичної роботи [1].

Аналізуючи спеціальну літературу бачимо, що дослідженням раннього розвитку мовлення займалися такі українські вчені, як: В. Синьов, О. Винарська, О. Балановська, О. Кузьменко, О. Гриценко. У галузі раннього розвитку мовлення є багато видатних вчених, чия робота має велике значення для розуміння цього процесу. Ось декілька з них: Лоренцо Брунер (Linguistics Society of America's Victoria A. Fromkin Lifetime Service Award, 1998), Жан П'єже Жако (Jean-Pierre Jacquot), Кетлін Вітрал (Kathleen Wermke), Елізабет Бейтс (Elizabeth Bates), Жан Бержі (Jean Berko Gleason)

Після народження дитина одразу стикається зі звуковим середовищем (голоси, звуки природи, музика, побутовий шум). У нормі слуховий аналізатор починає сприймати звуки різної модальності. Коли наявні будь-які порушення діяльності його відділів, для дитини це приведе до труднощів формування фонематичних процесів.

Розвиток мовлення відбувається у процесі онтогенезу, тобто індивідуального розвитку організму від народження. Паралельно відбувається розумовий та фізичний розвиток.

Під час перших тижнів та місяців життя дитини можна передбачити наявність усного мовлення через голос та крик. Після народження плач набуває різного забарвлення, він є першою інтонацією, значущою за своїм комунікативним змістом (крик дискомфорту, голоду тощо).[3]

Починаючи з 2-3 місяців, немовля найчастіше кричить, коли дорослий припиняє спілкування. В подальшому за інтонацією можна спостерігати, як формується функція спілкування у дитини. В такому ранньому віці немовля прислуховується до мовленнєвих звуків та шукає поглядом джерело звучання. Дитина повинна повертати голову до особи, що звертається, поглядом звертати увагу на обличчя та губи дорослого. У звуках, що видає немовля, чітко виділяються голосні (а, о, у, е) та губні приголосні, що є найпростішими для артикуляції (б, м). Ці звуки утворюються завдяки фізіологічному акту смоктання, задньоязикові (г, к) – завдяки фізіологічному акті ковтання.

Перший лепет – наступний етап передмовленнєвого розвитку – з'являється у період 4-5 місяців. Він характерний тим, що склади стають локалізованими та структурованими [1].

Але можуть бути відхилення у психомовленнєвому розвитку. Якщо у дитини є апраксія – лепет буде перериватися, матиме змазаний і слабо модульований характер. У випадку важкої неврологічної патології на 6-му місяці життя у немовляти буде спостерігатись м'язова гіпотонія, бідні голосові реакції та відсутнє співуче гудіння. Якщо патології розвитку значні – не буде формуватися складовий лепет, а фізіологічні ехолалії будуть спотвореними, буде відсутня інтонаційна виразність. Діти з такими труднощами не прагнуть звуконаслідувати дорослого [2].

Діти віком 10-12 місяців можуть повторювати прості мовленнєві ритми, далі промовляють перші слова. Мовлення дитини у цей період залежить від емоційної участі дорослих у діалозі та від предметно-практичної діяльності. Вимовляючи перші слова дитина активно жестикулює і використовує міміку.

Відхиленням від норми у цьому віці є: наявність монотонних та одноманітних голосових реакцій (рудиментарний лепет). Якщо порушені

голосові реакції, то у дитини можуть спостерігатись і слабкі реакції слухових аналізаторів: слабкі слухові диференціювання, недостатність слухової уваги. Це значно затримує розвиток розуміння мовлення у дітей з неврологічними труднощами.

Серйозними порушеннями комунікативної функції мовлення є затримка формування або відсутність паралінгвістичних форм спілкування. При яскраво виражених порушеннях когнітивного розвитку можна спостерігати маловиразну міміку у немовлят.

У віці 2 років формується елементарне фразове мовлення. Воно складає 2-3 слова, що висловлюють прохання («мама, дай», «тато, йди»). Вважається, що якщо до 2,5 років фразове мовлення не формується, то темп розвитку мовлення дитини відстає від норми.

Найвагомішими показниками мовленнєвих порушень у віці 2-3 роки є відсутність в мовленні дитини простих фраз з двох-трьох чи більше слів, та те, що дитина не проявляє ініціативу у веденні діалогу. Також у дітей з мовленнєвими розладами є багато жестів, що не є комунікативними, а більше нагадують агресивні дії.

У цілому, процес формування мовлення в онтогенезі дитини є поступовим і включає в себе багато етапів, кожен з яких важливий для розвитку мовної компетенції.

Список використаних джерел

1. Брушневська І. М. Механізми розвитку фонематичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей за умов звичайного онтогенезу. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70(1). С. 84-88.

2. Хоменко С. О. Порівняльна характеристика розвитку мовлення у дітей раннього віку в нормі та з порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 258-261.

3. Шеремет М. К. Логопедія : підручник / 2-ге вид., переробл. та доповн. К. : Слово, 2010. 665 с.

Тумік С. В.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І.М.**

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РАННЬОЇ КОМПЛЕКСНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇЇ СІМ'Ї

Одним із основних завдань модернізації системи спеціальної освіти є пошук оптимальних моделей освіти дітей із різним рівнем психофізичного розвитку. Реалізація цього завдання можлива через систему раннього виявлення та ранньої допомоги дітям з відхиленнями у розвитку. Це особливо важливо у зв'язку з тим, що за останні десятиліття в Україні різко зросла кількість дітей, які потребують комплексної підтримки фізичного, соматичного та психічного здоров'я.

Результати провідних наукових досліджень (І. Брушневська, С. Єфімова, В. Засенко, О. Ігнатченко, К. Ігнатенко, А. Колупаєва, О. Колишкін, Л. Наконечна, М. Порошенко, Р. Процюк, Л. Прохоренко, Ю. Рібцун, І. Сухіна, О. Склянська, М. Шпак, О. Штогун та ін.) психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та її сім'ї свідчать про те, що число новонароджених з проблемами в стані здоров'я, фізіологічною незрілістю становить більшість дітей дошкільного віку. Очевидно, що проблема ранньої комплексної реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми проблемами у суспільство є в даний час надзвичайно актуальною в галузі охорони здоров'я та освіти.

Максимальний розвиток може бути досягнутий тільки при дотриманні декількох умов: ранній початок корекційної роботи (має бути спрямована на розвиток мовлення, предметної та ігрової діяльності, навичок самообслуговування, цілеспрямованості поведінки, формування правильної поведінки, контакту та ін.); сприятливе сімейне середовище (саме в сім'ї дитину можна навчити багатьом речам, наприклад, елементарній самодопомозі,

спілкуванню з іншими людьми, виконанню доручень і простих завдань); використання відповідних програм і методів навчання, що відповідають потенціалу дитини з особливими освітніми потребами (дітям з особливими освітніми потребами необхідно забезпечити розвиваюче навчання, яке передбачає передачу їм елементарних знань і можливість застосовувати їх для вирішення нових і подібних завдань).

Відомо (С. Хоменко), що реорганізацію та оновлення системи спеціальної освіти на основі принципів демократизації й гуманізації, визнанні права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу організовано завдяки законодавчим актам щодо дітей з особливими освітніми потребами [2, с.85-97].

Суттєвою вважаємо думку (В. Шевченко), що потрібно тримати на контролі модернізацію системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, а також систему спеціальної освіти та розвиток інклюзивної форми навчання [3, с.340-350].

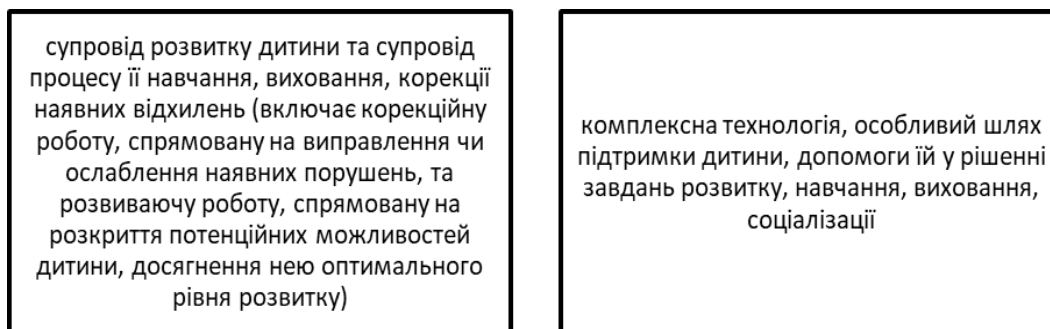


Рис. 1. Забезпечення процесів розвитку дитини

Зокрема, психолого-педагогічне супроводження освітньої діяльності завжди персоніфіковано та спрямоване на конкретну дитину, навіть якщо педагог працює із групою.

Метою психолого-педагогічного супроводу дитини дошкільного віку з ООП є забезпечення оптимального розвитку, успішна інтеграція в соціум.

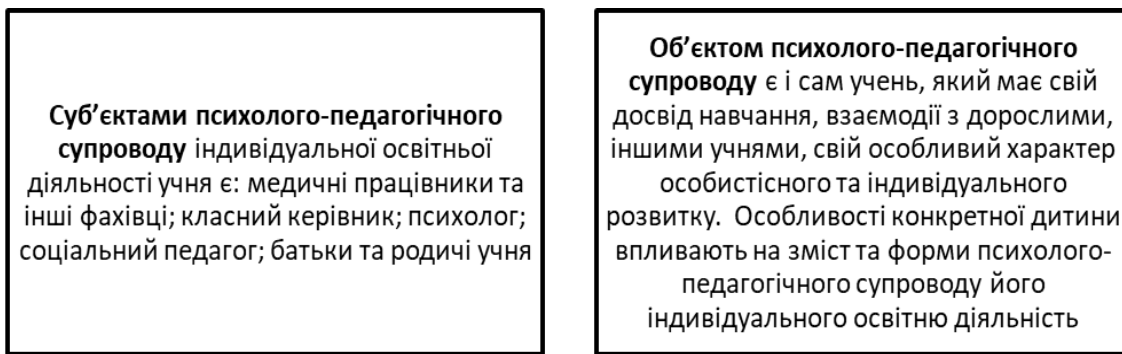


Рис. 2. Складові психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП

Завданнями психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, що перебуває в ЗДО є: запобігання виникненню проблем розвитку дитини; допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації: навчальні труднощі, проблеми з вибором освітнього та професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин із однолітками, вихователями, батьками; психологічне забезпечення освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) дитини, батьків, освітян.

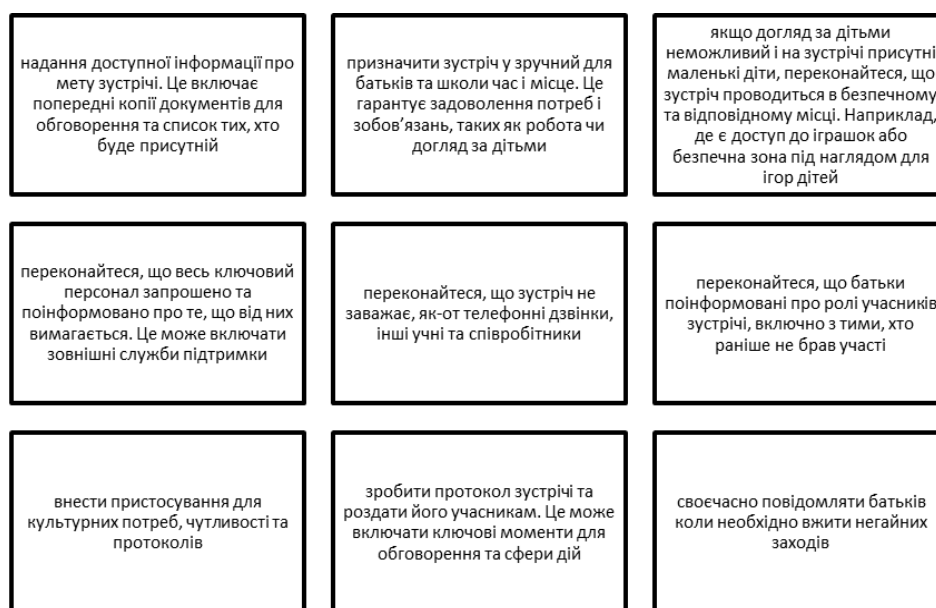


Рис. 3. Зустрічі або взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми проблемами

Тісна співпраця з родинами допомагає дітям з ООП з додатковими потребами найкраще реалізувати свій потенціал.

Груповою командою організується робота з вихователями та батьками з метою залучення їх до реалізації єдиної розвиваючої програми, вивчення

очікувань щодо подальшого просування дітей та гармонізації внутрішньо сімейних міжособистісних відносин.

Індивідуальна програма психолого-педагогічного супроводу може вирішувати такі проблеми: допомогу у вирішенні труднощів у навчанні; професійну підготовку та орієнтацію; взаємини з оточуючими (вихователями, однолітками, батьками); корекція порушень психічних процесів та емоційно-вольової сфери, у цій роботі особливе місце займає корекція мислення та емоційного стану дитини дошкільного віку [1].

Отже, виховання дитини з особливими освітніми потребами потребує певних умов для її розвитку та навчання. Дитина має зростати у сприятливому мікрокліматі, де немає місця недовірі до оточення з боку батьків, де вони мають шукати й отримувати професійну психологічну підтримку для розв'язання своїх проблем.

Список використаних джерел

1. Кузава І. Психолого-педагогічні аспекти організації дошкільної інклюзивної освіти. Напрями та перспективи інклюзивного навчання людей з порушеннями зору в українському освітньому просторі : монографія. Науково-методична лабораторія з питань дидактичних технологій інклюзивного та інтегрованого навчання суб'єктів освіти з порушеннями зору Інституту педагогічних технологій (Луцьк) АПН України / за ред. Ю. Й. Тулашвілі. Луцьк: ВМА «ТЕРЕН», 2019. 264 с.

2. Хоменко С. Етапність розвитку системи ранньої допомоги в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* (November 30, 2020), 2020, 9(103). С. 85–97.

3. Шевченко В. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. 4 (88). С. 340-350.

*Фаловська І. Д.,
доцентка кафедри педагогіки та психології,
КЗВО “Луцький педагогічний коледж” Волинської обласної ради,
м. Луцьк*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ) У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Інформаційно-комунікаційні технології є значущою рушійною силою глобалізації суспільства. В галузі інклюзивної освіти вони здатні допомогти дітям з особливими потребами здійснити право на освіту, розкрити свій потенціал та реалізувати себе як особистість у соціальному способі життя. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні школярів з особливими потребами сприяє розвитку і корекції психофізичних процесів: мислення, пам'яті, моторики, орієнтації в просторі.

Так, в одному з документів ЮНЕСКО зазначається, що сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості для вчителів та учнів, спрощуючи доступ до освітніх та професійних даних і відомостей; покращує функціональні можливості та ефективність управління засобами навчання; сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу; сприяє доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури [1].

Впровадження інформаційних технологій є вимогою часу у сфері освіти і необхідністю при запровадженні інклюзивного навчання, адже діти з особливими освітніми потребами змушені користуватись допоміжними приладами у процесі навчання. ІКТ дозволяють школярам з особливими потребами повноцінно включатися в освітній процес та розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії.

Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням вони набувають досвіду, засвоюють нові знання та асимілюються у соціумі. Мобілізації комунікативного потенціалу учнів з особливими освітніми та/або поведінковими потребами допоможе

альтернативне навчання. Під час такого нього шкільні педагоги використовують альтернативні та додаткові комунікації (АДК) [3].

Основні переваги використання ІКТ в інклюзивній освіті:

- сприяння автономізації роботи учнів, їх незалежний доступ до освітніх послуг;
- доступ учнів з обмеженими можливостями до інформації на рівні з іншими, зокрема, через мережу Інтернет;
- можливість виконувати навчальні завдання у зручному доступному темпі;
- розширення спектру навчальних завдань, відповідно до індивідуальних можливостей і навичок;
- можливість учнів продемонструвати досягнення іншими шляхами, окрім традиційних, розкриття прихованого потенціалу;
- полегшення процесу спілкування та взаємодії з однолітками, педагогами й іншими соціальними групами;
- мотивування учнів до розширення й поглиблення сфери пізнавальних інтересів, задоволення власних пізнавальних потреб.

Виділяють три основні шляхи використання ІКТ в інклюзивній освіті:

- у компенсаційних цілях (використання ІКТ в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);
- у комунікаційних цілях (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручний спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);
- у дидактичних цілях (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище) [2].

Особливості роботи із певною категорією дітей з інвалідністю з використанням ІКТ можна описати наступним чином:

- для дітей з порушенням слуху у процесі навчання варто дублювати інформацію на мультимедійну дошку, розмовляти чітко контролюючи міміку та жести, при поясненні вправ супроводжувати це показом безпосередньо на моніторі комп'ютера / екрані;

- аналізуючи освітній процес, що відбувається за участю дітей з порушенням мовлення, потрібно пам'ятати що учні цієї категорії часто можуть жалітися на нудоту, запаморочення, головні болі у багатьох спостерігаються порушення рівноваги та координація рухів. Це зумовлює схильність дітей до надмірної дратівливості та емоційно нестійких реакцій на оточуючих, тому при використанні засобів ІКТ потрібно бути обережним, при виборі вправ варто опиратися на індивідуальні показники розвитку кожної дитини, щоб не спровокувати неадекватної реакції;

- під час роботи з дітьми з порушеннями інтелектуальної сфери варто пам'ятати, що істотну роль відіграє пізнання навколишнього світу через відчуття та сприйняття, тому готуючись до уроку варто враховувати недостатню диференційованість зорового сприйняття, тобто всі вправи та зображення які демонструються варто детально підготувати . Такі учні зазвичай запам'ятовують лише окремі фрагменти, щось що має яскраві, незвичні та насичені образи;

- навчаючи дітей з порушенням опорно-рухового апарату варто звертати увагу на виражену диспропорційність та нерівномірно порушений темп розвитку, тому при підготовці занять з засобами ІКТ варто доцільно підбирати матеріал який ти маєш використовувати, підібрати влучні вправи та супровід уроку тощо[4].

Отже використання інформаційно-комунікаційних технологій може стати суттєвим чинником позитивних змін у навчанні дітей з особливими потребами, адже вони відкривають широкі можливості для покращення якості освіти, її доступності. Окрім того, впровадження ІКТ в освіту дітей з інвалідністю у

теперішній час, допомагає стати звичайному навчанню більш ефективним, якісним та цікавим, що допоможе вчителю створити рівні умови для кожної дитини у класі.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки Іспанії. Саламангська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки Іспанії. 1994. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 07.05.2024).

2. Носенко Ю. Г., «Деякі аспекти впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту» Зб. матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2014», Київ, с. 54-56, 2014.

3. Цифрова освіта для дітей з особливими потребами в Україні. [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://intelmag.com/digitalization/16739-czyfrova-osvita-dlya-ditej-z-osoblyvymy-potrebamy-v-ukrayini/> (дата звернення: 07.05.2024).

4. Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для 5- 10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату / [Л. О. Ханзерук, Л. С. Торба, Н. П. Годованюк та ін.]. Київ: Поліграфкнига, 2010. 600 с.

Фенюк С.А.,
здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: *старший викладач*
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Луканьова Л. О.

РОЛЬ КІНЕЗОЛОГІЇ У КОГНІТИВНОМУ ТА МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП

Кінезіологія сприяє розвитку розумових здібностей і фізичного здоров'я через певні рухові вправи, покращує увагу і пам'ять, формує просторові уявлення, усуває дезадаптацію в процесі навчання, гармонізує роботу головного мозку.

Кінезіологічні методики допомагають подолати емоційні та когнітивні труднощі, з якими часто стикаються діти з особливими потребами. Вони активізують резервні можливості організму, стимулюють міжпівкульну взаємодію та, як результат - покращують навчальну діяльність дитини і є надзвичайно важливим для гармонійного розвитку дітей з ООП.

Процес формування словесного мовлення дитини починається тоді, коли рухи пальців досягають достатньої точності. Розвиток рухливості пальців створює основу для формування наступного мовлення. Оскільки між мовленнєвою і руховою діяльністю існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність, то при порушеннях мови у дітей особливу увагу слід приділяти тренуванню пальців. Недостатня рухова координація кисті і пальців ускладнює оволодіння письмом і деякими іншими навчальними і професійними навичками.

Василь Олександрович Сухомлинський вважав, що рухи пальців рук призводять до порушення мовленнєвих центрів головного мозку та посилення координації діяльності мовних зон. Розвиток інтелекту безпосередньо залежить від формування півкуль головного мозку та їх взаємодії. Тому дуже важливо впроваджувати цю інноваційну технологію, щоб зробити «мозкові» тренінги доступними для дошкільнят, дітей шкільного віку та дітей з особливими освітніми потребами [1].

Кінезіологічні вправи допомагають уникнути стресових ситуацій, покращують роботу мозку та організму в цілому, а також сприяють гармонійному розвитку особистості та творчій самореалізації. При створенні комплексів кінематичної гімнастики необхідно враховувати методи і прийоми, та брати їх за основу [5].

Вправи на розтяжку, дихальні вправи, окорухові вправи, гімнастика для розвитку дрібної моторики, масаж, вправи на розслаблення покращують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють розвитку пам'яті, покращують стійкість уваги та сприяють відновленню мовних функцій полегшує процес читання та письма. Новий матеріал сприймається розумом і тілом більш цілісно і природно, що полегшує його запам'ятовування [7].

Кінематичні вправи покращують механізми адаптації організму дитини до зовнішнього середовища, знижують захворюваність і роблять життя дитини безпечнішим завдяки таким якостям, як спритність, сила, гнучкість. Вони готують дитину до школи, поступово вчать її нести навантаження і проявляти

волю. Це може допомогти дітям впоратися зі стресовими ситуаціями та постояти за себе у складному житті.

Час проведення кінезіологічних вправ — 3-5 хвилин, в цілому це може становити до 25–30 хвилин на день. Діти мають точно виконувати рухи і прийоми.

Таким чином, дослідження та впровадження кінезологічних підходів у роботі з дітьми є актуальним завданням для забезпечення їхнього максимального розвитку та інтеграції в суспільство.

Комплексне впровадження кінезологічного супроводу сприяло гармонійному психофізичному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, підвищувало їхню соціальну адаптацію та інклюзію в освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Біомеханічні аспекти руховий якостей : вибрані лекції з кінезіології : метод. посіб. для студ. ЛДУФК / О. Ю. Рибак, Л. І. Рибак. – Львів : ЛДУФК, 2019. – Ч. 1. – 72 с.

2. Кириченко С. В., Палій А. А. Кінезологічні вправи як засіб розвитку психічних процесів у дітей з особливими потребами. *Корекційна та інклюзивна освіта: виклики часу* : збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції. Суми : ФОП Цьома С.П., 2022. С. 120–123.

3. Денисенко Н. В. Кінезологічні вправи як засіб корекційно-розвивальної роботи для дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 4. С. 36–43.

4. Шевченко В. М., Діхтяренко З. М. Кінезологічні технології в інклюзивному навчанні: методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2016. 104 с.

5. Інтернет – ресурс: <https://vseosvita.ua/library/kineziologicni-vpravi-dla-rozvitkumovlenna-ta-intelektualnih-zdibnostej-ditej-z-ooop-266495.html> Інтернет – ресурс: <https://osnova.com.ua/kineziologiya-yak-zasib-rozvitkumovlennya-ta-intelektualnih-zdibnostey-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami/>

6. Носко М. О. Біометрія рухових дій людини : монографія / М. О. Носко, О. А. Архипов. Київ : Слово, 2021. 215 с.

7. Пальчикові ігри для малят [Електронний ресурс] URL: <http://child-ua.blogspot.com/2015/01/blog-post.html>

*Шевчук Н. В.,
здобувачка вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: старший викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Луканьова Л. О.*

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Дитинство – це найщасливіша пора, коли все навколо здається таким безтурботним, безмежним і сповненим неймовірних можливостей. Бути дитиною – це мати весь спектр емоцій: радість, сум, захоплення, злість, страх, любов, жаль, нудьгу. Емоції відіграють важливу роль у житті будь-якої дитини. В дошкільному віці дитина знайомиться із загальнолюдськими цінностями, вперше стає активним учасником людських взаємовідносин, що розвиває в ній бурю емоцій та формує соціально-емоційну сферу, яка в подальшому має величезний вплив на особистісний розвиток.

Соціально-емоційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями дещо відрізняється від дітей з нормотиповим розвитком, оскільки має лише їй притаманні риси – незрілість через інтелектуальне порушення та проблеми з вихованням і ускладненим процесом формування соціальних потреб. Саме тому діти часто виявляють неадекватне емоційне реагування, незрозумілі реакції на різні ситуації, неспроможність керувати власними емоціями, несформовану самооцінку.

У дошкільному віці дитина володіє різноманітним спектром емоцій. Проте у дітей з порушенням інтелектуального розвитку вони недостатньо розвинуті. Одні діти мають надмірні переживання, силу та почуття. А інші навпаки, з легкістю переходять з одного настрою в другий. Для дітей з інтелектуальними порушеннями у дошкільному віці характерні яскраво виражені емоції: плач, гучні крики, вищання, агресивні жести, імпульсивні дії, за допомогою них дитина виражає свій внутрішній стан і настрій (радість, страх, сум) та психічний стан (тривогу, агресію, незадоволення чимось).

Безпосередньо емоції виражають її потреби в поведінці. Незрозуміле капризування, неслухняність, агресивність у бік дорослих, нанесення шкоди самому собі – це поведінкові дії, які притаманні дітям з порушеннями інтелектуального розвитку не лише у дошкільному віці.

Порушення соціально-емоційної сфери зумовлені такими причинами:

1. Конституціональні причини – тип нервової системи, наявність соматичних захворювань та порушень у функціонуванні будь-яких органів. За цих особливостей у дитини можуть бути труднощі з інтеграцією у соціум та проблеми із самооцінкою.

2. Психологічні причини – особливості емоційно-вольової сфери, що можуть проявлятися порушеннями у самоконтролі та адекватності поведінки у тій чи іншій ситуації.

3. Взаємодія дитини із соціумом – найпершим та найважливішим колом спілкування для дитини стає її сім'я, а потім друзі та педагоги, або ж інші дорослі та однолітки. Проте саме у цих відносинах дитина стикається з певними труднощами.

Незбалансованість емоцій викликає порушення у розвитку особистості дитини та її асоціальність. Тому дорослим потрібно бути достатньо уважними до переживань дитини. Головну роль у цьому відіграють батьки. Дуже важливо, щоб вони вчасно зуміли привчити дитину до словесного, за можливості, вираження її потреб і власних емоцій. Найкращим варіантом для цього є ставлення прямих запитань таких як: «Тобі погано?», «Ти сердишся?», «Ти це хочеш?», «Тобі щось болить?», «Тебе хтось образив?», «В тебе сьогодні хороший настрій?». Ці запитання потребують конкретної та легкої відповіді, а також відображають емоційний стан дитини. Голос у вираженні вимог до дитини з порушенням інтелектуального розвитку повинен бути урівноваженим та спокійним. Оскільки часті прояви негативних дій таких дітей є неусвідомленими. На сьогодні існує досить багато актуального матеріалу щодо розвитку соціально-емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

Часто внаслідок проблем із самоствердженням та захищеністю у дітей з особливими потребами розвивається комплекс неповноцінності. Саме він дуже впливає на розвиток соціально-емоційної сфери. Характерними причинами цього явища може бути гіперопіка батьків або, навпаки, батьківська зневага, коли дитина переконана, що сама не здатна долати будь-які труднощі, або відчуває те, що вона є небажаною. Якщо дитина дошкільного віку відчуває байдужість оточення, то вона здатна втратити власну гуманність. Такі діти починають діяти на випередження, якщо ображають їх, то вони ображають у відповідь. Оскільки психоемоційний стан дітей з інтелектуальними порушеннями досить вразливий потрібно вміти правильно оперувати власними діями та висловами, щоб дитина не відчувала дискомфорт та почуття відрази.

Життєво необхідним завданням батьків та педагогів є розвиток соціально-емоційної сфери особистості, її почуттів і переживань, починаючи з перших років життя. Оскільки емоційні переживання проявляються з появи дитини на світ, а дошкільний період є унікальною фазою у набутті емоційного досвіду. Вміння оперувати власними емоціями, почуттями, переживаннями, гуманно ставитися до оточення – це запорука розвитку гармонійної особистості.

Список використаних джерел

1. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: підручник / Л. М. Маценко; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ: Компринт, 2015. 376 с.
2. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С. П. Миронова. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнко, 2015. 311 с.
3. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна, Н.С. Бабій, Н.П. Цимбалюк, І.Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 438 с.
4. Теплюк А. А. Сім'я як первинне джерело психічного здоров'я дитини дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 692–701
5. Цимбал С. В. До проблеми психологічного обґрунтування інтеграційної теорії мовлення на засадах комплексного багатofункціонального підходу. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 516–527

Шевчук О. П.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Величезний вплив на дитину з синдромом Дауна має перебування в закладі дошкільної освіти. Діяльність ЗДО спрямована на всебічний розвиток дітей, які під час навчально-виховного процесу набувають певних умінь, навичок, знань.

Кожному малюку доводиться дотримуватися норм поведінки, дотримуватися дисципліни, вчитися грати і спілкуватися з іншими дітками. Провідне місце займає в цьому віці рухлива гра, в процесі якої закріплюються отримані знання, відбувається безпосередній контакт з ровесниками, формується координація руху. У такі моменти важливим є дбайливе ставлення педагогів і їхня допомога в нормальній адаптації дитини з синдромом Дауна в групі.

Під час спільних ігрових процесів малюки імітують і копіюють рухи, навчаються мислити, робити висновки, управляти подіями, діляться іграшками і речами з оточуючими. Ігри дозволяють формувати загальну для всіх модель поведінки і вирішувати поставлені завдання.

Лікувальна фізкультура, музичні заняття розвивають слух, органічність і точність рухових рефлексів. Заняття з вчителями-логопедами допомагають позбутися порушень мовлення, корегувати звуковимову, зв'язне мовлення.

Перебування в закладі дошкільної освіти, індивідуальний підхід педагогів і батьків - ідеальний варіант особливих дітей бути залученим в цікаве дитяче життя, до спілкування, розвитку мовних функцій і набуття необхідного життєвого досвіду.

Донедавна дошкільні заклади не забезпечували дітей з синдромом Дауна дошкільною освітою. Вважалось, що їх не можна навчити, їх навіть не брали до спеціалізованих дошкільних закладів і шкіл. У батьків була єдина можливість – заклади інтернатного типу, де корекційні педагоги займалися навчанням, інтеграцією і соціальною адаптацією дитини з синдромом Дауна.

Останніми роками все більше батьків дітей з особливими освітніми потребами обирають для своїх малюків інші форми здобуття освіти, зокрема, інклюзивне навчання в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Інклюзія – це включення дітей з особливими потребами в педагогічний процес в звичайних закладах дошкільної освіти. Це також і підготовка умов для того, щоб малюк, який прийшов до нашого світу з особливостями, почувався комфортно серед нас.

Декларація ООН з прав дитини говорить: «Дитина, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинна бути забезпечена спеціальним режимом, освітою і піклуванням, необхідним для її особливого стану» [1].

Дана модель навчання та виховання передбачає створення і використання освітнього середовища, що відповідає потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Це гнучка індивідуалізована система виховання дітей з особливими потребами в умовах закладу дошкільної освіти за місцем проживання [2, с.38].

З метою здійснення інклюзивної освіти в ЗДО треба створити відповідні умови, а саме:

- функціонування структурних підрозділів, які дозволяють організувати включення дитини з особливими потребами в інклюзивне середовище;
- навчальний простір кожної вікової групи та кабінетів спеціалістів укомплектувати спеціальним обладнанням, необхідною кількістю методичних посібників, дидактичного матеріалу та розвиваючих ігор;
- сформувати команду спеціалістів супроводу дитини: практичний психолог, вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, музичні керівники,

інструктор з фізичного виховання, вихователі та помічники вихователів, медичні працівники.

При цьому треба розуміти і враховувати принципи інклюзивної освіти:

- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна людина здатна думати і відчувати;
- кожна людина має право спілкуватись і бути почутою;
- всі люди потребують один одного;
- дійсна освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємовідносин;
- всі люди потребують підтримки і дружби однолітків;
- для всіх, хто навчається, досягнення прогресу є в тому, що вони можуть робити, а не в тому, чого не можуть;
- різноманітність підсилює всі грані життя людини.

Важливим є створення служби мультидисциплінарного супроводу цих дітей, яка забезпечить оптимальні умови для їх розвитку з урахуванням вікових і індивідуально-типологічних особливостей з метою ефективного навчання, виховання і підготовки до соціуму [2, с.38].

Педагогічні працівники та спеціалісти закладів входять до складу постійно діючого консиліуму, який координує та реалізує стратегію, розробляє конкретну тактику психолого-педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Усі основні завдання і функції з організації інклюзивного навчання вирішуються в межах його діяльності:

- визначення тактики та технологій корекційно-розвиваючої роботи спеціалістів, у тому числі режимних моментів, а також заходів адаптації дитини;
- реалізація і динамічна оцінка ефективності цих заходів;
- експертні завдання створення освітнього маршруту;
- координація взаємодії спеціалістів, а також усіх учасників освітнього процесу;

- аналіз ресурсів.

У рамках роботи консилиуму визначаються можливості інклюзії для конкретної дитини, здійснюється психолого-медико-педагогічне обстеження дитини, складається індивідуальний освітній маршрут, проводиться попередня робота з вихованцями, яка направлена на підготовку і організацію інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Декларація прав дитини ООН.
https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384#Text.
2. Основи інклюзивної освіти : [навч. метод. посіб.] / [МОНмолодьспорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : [А.С.К.], 2012. 308с

*Юрчик О. Ю.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Мацюк З.С.*

КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Динамічні кардинальні зміни в системі освіти України, новий виток яких розпочався останнім часом, зумовлені утвердженням демократичних процесів, загальними реформами в суспільстві. В основі цих змін – оновлений зміст освіти, що базується на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм, наскрізний процес виховання.

Важливі різноаспектні проблеми навчання учнів з особливими освітніми потребами висвітлено в працях зарубіжних (А. Гартнер, Дж. Деспелер, Т. Лорман, Дж. Лупарт, Л. Флоріан та ін.) і вітчизняних авторів (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Л. Коваль, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко, А. Шевцов та ін.).

Порушення інтелектуального розвитку – це стійке, чітко виражене зниження пізнавальної діяльності, яке виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи; це група етіологічно неоднорідних станів, які виникають у період онтогенетичного розвитку та характеризуються значно зниженим рівнем інтелектуального функціонування та адаптивної поведінки, що приблизно на два або більше стандартних відхилень нижче середніх значень в популяції населення (приблизно нижче 2,3 %) та встановлені за результатами нормованих індивідуально проведених стандартизованих тестів. У відсутності можливості використання тестів діагностика порушень інтелектуального розвитку повинна спиратися на клінічні спостереження за відповідною оцінкою вираженості поведінкових показників [1].

До порушення інтелектуального розвитку віднесено: групу неоднорідних станів, що виникають виключно в період онтогенетичного розвитку людини (в ранньому дитинстві) та характеризуються зниженим рівнем інтелектуального функціонування та значними обмеженнями адаптивної поведінки.

МКХ-11 визначає наступні основні (обов'язкові) критерії для встановлення діагнозу:

- 1) присутність значних обмежень інтелектуального функціонування в різних сферах;
- 2) присутність значних обмежень адаптивної поведінки (набуття навичок, якими послуговуються в повсякденному житті);
- 3) початок виникнення порушення в період онтогенетичного розвитку (в ранньому дитинстві) [2].

Встановлюють порушення інтелектуального розвитку за такими критеріями:

1 критерій: Присутність значних обмежень інтелектуального функціонування в різних сферах, а саме: сприйняття, робоча пам'ять, швидкість обробки інформації; розуміння мовлення.

2 критерій: Присутність значних обмежень в адаптивній поведінці людини в повсякденному житті.

Наявність значних обмежень в адаптивній поведінці полягає в обмеженнях набуття важливих навичок та їх використанні в повсякденному житті. Йдеться про наступні навички:

1) концептуальні або пізнавальні навички – це навички, пов'язані із застосуванням та оволодінням знань та рівнем спілкування: читання, письмо, обчислення, вирішення проблем, прийняття рішень, спілкування та комунікація.

2) соціальні навички містять: управління міжособистісними взаєминами та відносинами з іншими, соціальна відповідальність, слідування правилам, дотримання законів, попередження віктимізації (недопущення експлуатації особи з порушенням інтелектуального розвитку третіми особами).

3) практичні навички включають: самообслуговування та догляд за собою; власне здоров'я та безпека; професійні трудові навички, відпочинок; використання грошей (управління фінансами, власним бюджетом); пересування, подорожі, поїздки; користування транспортом; використання побутової техніки та домашніх пристроїв.

3 критерій: початок розладу припадає на період онтогенетичного розвитку [2].

До *спеціальних критерій рівня тяжкості розладу* відносять: легке порушення інтелектуального розвитку; помірне порушення інтелектуального розвитку; важке порушення інтелектуального розвитку; глибоке порушення інтелектуального розвитку; ймовірне (попереднє) порушення інтелектуального розвитку; неспецифічне порушення інтелектуального розвитку.

Ступінь розладу інтелектуального розвитку встановлюють на підставі оцінки інтелектуальних можливостей особи, рівня її адаптивної поведінки з використанням стандартизованих тестів, проведених із врахуванням індивідуальних особливостей кожної особи.

Також існують додаткові клінічні симптоми на які варто звернути увагу, зокрема:

✓ не існує єдиних фізичних рис або типу особистості, спільних для всіх осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, тим не менше конкретні етіологічні групи можуть мати спільні фізичні характеристики;

✓ поряд із порушеннями розвитку інтелекту існує високий ризик супутніх психічних, поведінкових або розладів нейророзвитку (розлад аутистичного спектру, депресивний розлад, біполярний та схожі розлади, шизофренія, деменція, розлад дефіциту уваги та гіперактивності);

✓ проблемна або виклична поведінка, зокрема агресія, самоушкоджуюча поведінка, опозиційна поведінка, навмисне привернення уваги, сексуально-неприйнятна поведінка, трапляється частіше в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, ніж серед основного населення;

✓ багато осіб з порушеннями інтелектуального розвитку більш довірливі та наївні, можуть бути введеними в оману, схильні до цькування з боку інших та до вигадкування подій, ніж інші люди;

✓ суттєві життєві зміни та негативний досвід можуть бути особливо травматичними для осіб з інтелектуальними порушеннями розвитку. Як правило, вони потребують додаткової підтримки для адаптації змін у побуті, у структурі, у навчанні та в життєвому устрої [2].

Спираючись на окреслені симптоми та критерії, варто постійно надавати додаткову підтримку дітям з інтелектуальними порушеннями. Сучасні тенденції державної політики нашої країни в галузі освіти представлені в нормативних актах, де підкреслюється важливість підтримки дітей з ООП.

Таким чином, варто зазначити, що інтелектуальне порушення – це стан, зумовлений порушеннями структури та функцій мозку та його реакціями на ці порушення. Термін «інтелектуальні порушення» є досить узагальненим поняттям, що включає стійкі порушення інтелекту, тобто різні клінічні форми інтелектуального недорозвинення, які зумовлені прогресуючими захворюваннями ЦНС [1, с. 19].

Отже, слабкий інтерес до оточення, системні порушення мови, вкрай знижена потреба у висловлюваннях – усе це гальмує процес розвитку дітей з

особливими потребами. З цієї причини діти з порушенням інтелекту, маючи недостатньо розвинені комунікативні вміння, потребують цілеспрямованої педагогічної роботи з формування та розвитку цих умінь. Тому лише шляхом спеціально організованого навчання та виховання можна досягти значних успіхів у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бадалян Л. О. Дитяча неврологія: Навчальний посібник. Київ: МЕДпрес-інформ, 2016. 608 с.
2. Міжнародна статистична класифікація хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям. URL : МКХ-11 (who.int)

Яворська О. П.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр».
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: доктор педагогічних наук професор кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти **Сидорук І.І.**

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРИЄЮ

Наразі дослідження стану здоров'я дітей в Україні демонструють негативні тенденції, зокрема, зростання вроджених та генетичних захворювань, збільшення частки дітей із захворюваннями та патологіями центральної нервової системи, хронічними патологіями, алергією, вірусними та паразитарними захворюваннями. Ці явища призвели до збільшення кількості дітей, які потребують спеціальної освітньої підтримки. Водночас зростає і кількість дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Дефектологи та логопеди щорічно відстежують зміни параметрів девіації та прогресування порушень мовлення з віком.

Порушення мовленнєвого розвитку дитини ускладнюють пізнання та розуміння навколишнього світу, обмежують її спілкування з однолітками та дорослими, здатність висловлювати свої думки, негативно впливають на емоційну та інтелектуальну сферу, розвиток особистості. Мовленнєві порушення призводять до негативних емоційних станів, зокрема, почуття

соціальної неповноцінності, страху спілкування та постійної тривоги. Все це сприяє формуванню специфічних психологічних та патопсихологічних рис, які загрожують соціальній значущості особистості та потребують спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реадaptaцію дитини.

Нині у вітчизняній та закордонній логопедії розглядаються питання симптоматики, механізмів і структури, загальні методологічні підходи, напрями, корекційний зміст і диференційовані методики для різних типів мовленнєвих порушень (О. Боряк, А. Винокур, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Л. Єфіменкова, С. Конопляста, Р. Лалаєва, А. Малярчук, І. Марченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

«Дизартрія – порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату. Іннервація забезпечує певний тонус м'язів, у тому числі і м'язів артикуляційних органів. Якщо вона порушена, виникають паралічі або парези. В одних випадках м'язи сильно напружуються (дитина не може розтягнути губи в усмішці, язик сильно відтягнутий у глибину рота і нагадує напружену кульку тощо), в інших – м'язи навпаки занадто розслаблені (язик великий, неповороткий, куточки рота опущені вниз, носогубні складки розгладжені)» [2, с. 34].

Дизартрія може супроводжуватися труднощами мовленнєвого дихання (короткі, переривчасті видихи), нерозбірливим мовленням, мовними труднощами (нечітке мовлення, слабке закінчення слів), інтонацією та ритмом мовлення (монотонне або нерозбірливе мовлення). Запущена дизартрія затримує мовленнєвий розвиток дитини, що призводить до загального недорозвинення мовлення, дисграфії та дислексії. Діти дошкільного віку з дизартрією можуть відвідувати спеціальні дитячі садки для дітей з порушеннями мовлення (переважно групи для дітей з мовленнєво-фонологічним недорозвиненням) або для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Діти з легкою формою дизартрії, які отримали дошкільну

логопедичну допомогу, можуть відвідувати загальноосвітні школи за умови регулярного відвідування логопедичних пунктів.

«Основним завданням логопедичної роботи для дітей із дизартрією є корекція та розвиток мовлення, оскільки значну частину логопедичних груп складають діти дошкільного віку з порушеннями всіх ланок мовленнєвого апарату зі збереженим слухом та інтелектом» [1, с. 25].

Навчання відбувається індивідуально або в малих групах. Логопедичне заняття є основною формою спеціальної освіти і враховує розвиток усіх елементів мовлення. Розвиток сприйняття, мислення, уваги, уяви та пам'яті дітей з особливими освітніми потребами при дизартрії враховується в роботі логопедів, які уточнюють вимову голосних та приголосних на ранніх етапах розвитку, формують та автоматизують правильну артикуляцію відсутніх звуків на більш пізніх етапах розвитку та диференціюють різні мовленнєві стани. Розвивають прості навички фонематичного слуху, фонематичного уявлення та фонематичного аналізу (розпізнавання наголошених голосних на початку слів, ідентифікація звуків у словах, визначення початкового та кінцевого звуків).

Зміст корекційного навчання включає розширення і вдосконалення пасивного і активного словника, розвиток експресії і мовлення в процесі сприйняття, диференціацію і правильне вживання граматичних форм словозміни і словотворення, різних типів синтаксичних конструкцій, формування зв'язного мовлення, корекцію фонетико-фонематичних і фонологічних аспектів. Набуту систему необхідно включати в безпосереднє спілкування в нових ситуаціях і в різних видах діяльності [3, с. 77].

Планування корекційно-розвивального процесу відбувається з урахуванням індивідуальних можливостей дитини.

Пріоритетні напрями логопедичної корекції: розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), формування фонологічної, лексичної та граматичної сторін, формування зв'язного мовлення, формування комунікативної компетенції; розвиток мовленнєвих навичок, загальної та дрібної моторики; розвиток здатності до свідомого

впізнання та розуміння предметів; розвиток здатності усвідомлено впізнавати і розуміти мовлення; розвиток психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо).

На індивідуальних заняттях треба приділяти увагу розвитку артикуляційної моторики, вимові звуків, розвитку фонематичного сприйняття та корекції порушених функцій з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини [31, с. 46].

Щоб не перевтомлювати дітей, варто максимально використовувати наочні матеріали та чергувати завдання з можливостями для самостійної діяльності, наприклад, розкладання картинок або збирання предметів. Заняття в підгрупах спрямовані на автоматизацію звуків, розширення словникового запасу та розвиток зв'язного мовлення. Кожне заняття з введення лексики та граматичних форм включає завдання, які сприяють формуванню психофізичної сфери дитини. Це психомоторні вправи, релаксація, ігри на розвиток моторики, голосові та дихальні вправи, ігри на концентрацію та переключення уваги [4, с.27].

Отже, знання особливостей мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з дизартрією є важливим для кращого розуміння цієї категорії дітей, з'ясування психологічних механізмів мовленнєвих порушень, визначення найбільш оптимального і доцільного напрямку корекції та розвитку дітей дошкільного віку. Подальші дослідження вбачаємо у більш детальному вивченні розвитку сприймання, мислення, уваги, уяви, пам'яті дітей з особливими освітніми потребами при дизартрії в роботі вчителя-дефектолога.

Список використаних джерел

1. Атрощенко Т. О. Підготовка майбутнього вихователя до формування мовленнєвої компетентності дошкільника в процесі різних режимних моментів в ДНЗ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2017. № 10(3). С. 24 – 32.

2. Гаркуша Ю. Ф. Корекційно-педагогічна робота в дошкільних установах для дітей з вадами мовлення. Київ : Владос, 2015. 317 с.

3. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з

психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2016. 120 с.

4. Кравцова І. В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. 60 с.

*Якуба Л. С.,
аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
УДУ імені Михайла Драгоманова,
викладач кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С.Сковороди, м. Харків*

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКА З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПІДХОДІ DIR - FLOORTIME

Проблема розвитку комунікації дошкільника з інтелектуальними порушеннями не втрачає своєї актуальності, і привертає увагу науковців до пошуків найбільш ефективних засобів корекційно-розвивальної роботи в цьому напрямку. Як відзначає Л. Прохоренко, з'ясування механізмів мовленнєвих та когнітивних процесів, які сприяють розумінню взаємозв'язку мовлення і когнітивних процесів і надалі слугує основою для різних напрямів досліджень [2, с. 21], і в рамках цих інтересів саме проблема формування навичок діалогу в дошкільному віці є проблемою, що досі не знайшла найбільш ефективного вирішення. На нашу думку, саме ігровий підхід «Floortime» є джерелом для розробки новітніх технологій психокорекційної та логопедичної роботи, які б могли поєднати і психологічні, і педагогічні напрями роботи.

На основі аналізу теоретичних джерел та практичного досвіду роботи охарактеризуємо засоби, що сприяють формуванню діалогічних навичок у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку в підході DIR – FLOORTIME.

Враховуючи різницю діалогічного та монологічного мовлення, свого часу визначеного О. Лурією, перший вид зв'язного мовлення може і не впливати із готового внутрішнього мотиву, задуму чи думки, і, таким чином, діалог більш

доступний для засвоєння дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Але, незважаючи на це, за дослідженнями С. Геращенко, діалогічне мовлення учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями («розумово відсталих») «значно відрізняється від мовлення дітей з нормальним інтелектом».[1, с 25] Різниця полягає у наявності обмеженого лексичного запасу, неточного використання слів, часто обумовленого неправильним розумінням їх значення, та ускладненням засвоєння понять, що і приводить врешті решт до зниження комунікативної активності та уникання ситуацій діалогу. [1, с 25]

Діалогічні навички передбачають вміння вести спілкування, слухати співрозмовника, висловлювати власні думки, відповідати на запитання та розвивати вміння розуміти контекст. Окрім того, для ведення діалогу необхідне усвідомлення ситуації та мети спілкування, підбір моделей поведінки з різними людьми, сформованої здатності переносу здобутих навичок на різний контекст, що викликає неабиякі труднощі у дитини з порушенням інтелектуального розвитку, і зменшує її можливості адаптації до соціального середовища. Як зазначає С.Геращенко, «робота з розвитку діалогічного мовлення повинна бути комплексною, спрямованою на активізацію пізнавальної і мовленнєвої мотивації, та розвитку емоційної сфери» [1,с.25]

Для формування навичок діалогу велике значення має створення сприятливого середовища, яке б було комфортним для дитини, емоційно - позитивно забарвленим, що сприяє вільному висловлюванню. В першу чергу це стосується соціального компонента.. Саме ігрова ситуація за ініціативою дитини надає масу можливостей для підтримки та похвали за кожну спробу діалогу, що є ключем до успіху, а також забезпечує інтерактивність і спільність інтересів під час такої діяльності як основи для діалогу.

Гра також є індикатором пізнавального та когнітивного розвитку дитини. Вона надає багато матеріалу для розвитку як мотивації до спілкування, так і формування наочно - дійового мислення у самостійному орієнтуванні дітей у

проблемних практичних завданнях і ситуаціях, у якому І. Єременко вбачав шлях до пізнавального розвитку дитини [4, с.133].

DIR® - це терапевтичний підхід, заснований на діагностиці рівнів функціонального емоційного розвитку дитини (D - Developmental), що враховує індивідуальні особливості дитини та соціального середовища, в якому вона розвивається (I - Individual differences), що базується на взаєминах між дитиною та значущими для неї людьми (R - Relationship-based) [3, с.154].

Концепція DIR- Флортайм – це не тільки гра, що сприяє розвитку, це загальна філософія, яка пронизує всі контакти з дитиною протягом дня [3, 1 с.54]. Саме увага до індивідуальних особливостей обробки інформації, до особливостей роботи нервової системи, до моделей відносин, що склалися в сім'ї, до індивідуальних особливостей батьків і стає основою, яка забезпечує ефективність формування діалогічних навичок та активізації мовленнєвого висловлювання на базі емоційного піднесення в процесі спільної діяльності дорослого та дитини. Методологія роботи в підході полягає в тому, що дорослий підхоплює зацікавленість та ініціативу дитину так, начебто сам найбільше цікавився саме тим, на що дитина звертає увагу. Таким чином, це дозволяє спертися на сильні сторони дитини і, у процесі подолання бар'єрів за допомогою не примусу, а цікавості, вводити її у спільний світ. Таким чином долається основна перешкода до формування діалогічних навичок, а саме забезпечується мотивація та пізнавальна активність дошкільника, які за примусом не виникають. Дитина непомітно вчиться новому, досліджує, спілкується, шукає способи взаємодії, усвідомлює свої бажання, навчається робити вибір та досягати своїх цілей [3, с.154].

За висновками вчених, підтверджених практичними спостереженнями, мовлення визначає умови проходження стимулу вже на рівні відчуттів. Описані словами, прокоментовані явище, ситуація, сприймаються краще, ніж ті, в які особа може потрапити раптово. Це сприяє, за висновком Л.Прохоренко, нижчому порогу чутливості, розрізнення, диференціації тощо. «У підкріплених мовою ситуаціях людина спроможна сприймати субсенсорні сигнали й

відчувати власні субцесивні реакції, які у звичайному стані не детермінуються» [2, с. 21]. Саме тому використання прийомів коментування та відображення мовлення у ігрових ситуаціях, а не великої кількості запитань, спонукає дитину до самостійного ініціювання, а також слугує основою збагачення словникового запасу, оволодіння мовленнєвими моделями висловлювань для донесення інформації, а отже, і закладає основу до подальшого формування можливостей підтримки спілкування у діалозі. Перенасиченість же питаннями часто приводить до зниження ініціативи, а також до потрапляння до ситуації неуспіху, коли дитина з обмеженими можливостями висловлення не може підтримати розмову і відповісти на поставленні питання.

У рамках досліджень взаємозв'язку мислення та мовлення доведено, що вони функціонально нерозривні [2, с.24]. Різниця саме у функції – мислення спрямоване на узагальнене відображення світу, а мовлення насамперед на комунікацію. У той же час саме слово виконує узагальнювальну функцію, пов'язуючи образ, уявлення, поняття та звучання у єдиний компонент, який надалі буде слугувати опорою для формування абстрактно-логічного мислення. У дитини дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, як вже зазначалося, в першу чергу використовується наочно – дійове або практичне мислення, яке не пов'язане з мовленням, і переважно застосовуються невербальні засоби комунікації – жести, тілорухи, вокалізації та інше. Використання підтримуючих засобів комунікації (пиктограм, символів, комунікаторів), які супроводжуються коментарями дорослого, допомагають дитині висловлювати свої думки та брати участь у діалогах. За допомогою ігрових методів АДК значно легше застосовувати, перетворюючи процес навчання у зрозумілу та цікаву діяльність, і є можливість перевести її у мовленнєвий план, поступово розширюючи можливості дитини.

Під час підтримки гри дитини дорослий має можливість моделювання діалогів та побудови історій, розширюючи часто спрощену предметну гру дитини з інтелектуальними порушеннями, поступово ускладнюючи ситуації та

соціалізуючи гру. Важливо при цьому не переривати ініціативу дитини, не нав'язувати їй сценарії розвитку подій. Це досить важка справа – будувати діалог таким чином, щоб не перехопити ініціативу та не зменшити потяг дитини до самостійного розвитку ситуації. Під час такої гри основна функція педагога підтримувати ініціативу за принципом «йдемо за дитиною» та створювати доступні для подолання проблеми, спонукаючи дошкільника до розуміння, визначення цілей, пошуку альтернативних варіантів та вибору оптимального рішення.

Формування діалогічних навичок у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає індивідуалізації засобів та використання новітніх технологій. Ігровий підхід «Floortime» дозволяє вирішувати проблеми з активізації мовлення, ініціювання, та самостійності висловлювань дитини, що і є необхідною складовою формування діалогічних навичок дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, підвищуючи ефективність психокорекційної допомоги.

Список використаних джерел

1. Геращенко С.І. Розвиток діалогічного мовлення у розумово-відсталих учнів на логопедичних заняттях. Логопедія. № 3. 2013. С. 24 -27
2. Прохоренко Л. Психологія когнітивних порушень у дітей. Монографія. Бориспіль : ФОП «Вигнан О.С.», 2023. 130 с.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 320 с.
4. Ханзерук Л., Волошин І. Дошкільна олігофренопедагогіка у науковій спадщині І. Г. Єременка. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць*, 2016. Вип. 31. С. 129-134.

Ярошинська В. М.,
здобувач вищої освіти I курсу
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І.М.**

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Арттерапія як лікування мистецтвом є назвою, що часто застосовується, особливо в практиці, як назва всього напрямку. Але англійською *art* – це одночасно і мистецтво, й живопис. Тому, як правило, під арттерапією розуміють так звані візуальні види мистецтва (живопис, малюнок, ліплення, грим, бодіарт, мозаїки, різного виду інсталяції з предметів, колажі, ляльки тощо, тобто те, що можна побачити). Серед інших назв для цього напрямку психотерапії – креативна терапія як терапія творчістю, експресивна терапія як терапія творчою експресією (в цій назві робиться акцент на власне творче самовираження як основну терапевтичну особливість арттерапії), терапія творчим самовираженням (найбільш змістовно точна назва), а також інтермодальна арттерапія, тобто терапія різними напрямками мистецтва.

Чому ж виникла арттерапія у західній цивілізації? Адже раніше суспільство цілком обходилося без цього, лише на початку ХХ століття виникла потреба у цій діяльності. До кінця ХІХ століття більшість людей мешкали в селах, де традиційна культура була обов'язковою частиною життя – усі змалку співали, танцювали, малювали. Поступово міська культура все більше перетворювала громадян на споживачів мистецтва. Проте потреба у самовираженні залишилася, отож арттерапія тут стала в нагоді [1, 3].

Як відомо, вікторіанська епоха диктувала жорсткі канони в мистецтві, суспільному та приватному житті. Були досить чіткі рамки щодо того, що може й чого не може робити «справжня леді» та «справжній джентльмен». Бунт проти такого одноманітного погляду на світ почався саме в мистецтві. Виникли неklasичні напрямки: імпресіонізм, примітивізм. Художники реабілітували

право непрофесіоналів малювати; почали визнавати цінність таких творів. Художники, які навчали дітей, перемістили акцент із «правильності» на вільне самовираження учнів. Психологи також активно долучилися до дискурсу щодо природи й ресурсності творчої діяльності.

У цей же час серед психіатрів виникає інтерес до художньої творчості психічно хворих людей. Практику художнього самовираження первинно використовували в програмах терапії зайнятостю душевнохворих. Роботи З. Фрейда та особливо К. Юнга сприяли поглибленню уваги психіатрів до продуктів творчої активності цієї категорії пацієнтів. Художники теж взяли участь у цьому суспільному процесі та започаткували *art brut* (брутальне мистецтво), намагаючись включати мистецтво маргінальних груп спільноти до власної творчості. Таким чином зазначені суспільні тенденції сприяли формуванню перших наукових ідей щодо зцілювальних можливостей мистецтва, які одразу ж знайшли своє місце в лікувально-корекційних заходах [3].

У кінці 30-х та на початку 40-х років минулого століття в дослідженнях А. Хілла, засновника Британської школи арттерапії з'явився термін арттерапія. А. Хілл стає відомим завдяки своїм роботам щодо використання арттерапії у медичних закладах. Г. Рід у той же час працював на ниві артпедагогіки, а Е. Крамер звернула увагу на поняття сублимації у творчому процесі. Паралельно відбувається розвиток цього напрямку терапії в США у рамках психодинамічної школи (М. Наумбург). Така терапія була способом вираження внутрішніх конфліктів особистості та усвідомлення феномена переносу.

Початківці арттерапії зверталися до засобів масової інформації та професійної аудиторії для популяризації арту. Педагоги й художники, психіатри й психологи працювали у різних добродійних організаціях, соціальних проектах і медичних установах для того, щоб нові методики набули суспільного значення [3].

Уже в середині 60-х років формуються професійні спілки арттерапевтів, складається система освіти. В різних спільнотах усі ці процеси набувають

неоднорідної форми: різні вимоги до спеціалістів, різні стандарти професійної майстерності.

У 70-80-х роках відбувається активний розвиток арттерапії: приймають етичний кодекс арттерапевтів, організують різноманітні друковані видання, конференції для спеціалістів. В 90-х у мережі Інтернет з'являються сайти й електронні бібліотеки, електронні видання, присвячені арттерапії.

Отже, в цілому арттерапія – це зцілення за допомогою будь-якої художньої творчості. В сучасній арттерапії можна виділити два основні напрями. Представники першого використовують вже готові твори (картини, музику тощо) професійних митців. Позитивним моментом, безумовно, є найвищий рівень творів і, відповідно, високий рівень переживань, закодованих у них. Крім того, знімається страх робити щось самому без спеціального навчання. Представники другого напрямку використовують самостійну творчість клієнтів або учасників груп. Позитивним моментом є саме власна творчість [2].

Сьогодні арттерапія використовується як підтримуюче середовище для психологічно вразливого населення, як засіб вирішення політичних конфліктів, для зменшення етнічного протистояння, як інструмент соціальної інтеграції, як можливість подолання соціальної депривації безробітних, для допомоги біженцям, мігрантам у ситуації кризи ідентичності, пов'язаної з культурним «Я» людини. Як показують дослідження, «соціальний контекст арттерапевтичної діяльності, соціальні стосунки, репрезентації, пов'язані з етнічною, статевою приналежністю, мають величезне значення для ідентичності людини й розуміння поняття психічного здоров'я».

Не менше уваги привертають арттерапевтичні форми виховного впливу в освітньому середовищі. Відомо, що сама можливість художнього самовираження для дітей та молоді завжди пов'язана з покращенням їхнього психічного здоров'я та розвитком особистості. «Педагогічний» напрямок арттерапії в ряді робіт названий «емоційним вихованням», «емоційною освітою» або «артпедагогікою». К. Уелсбі продемонструвала можливості

використання арттерапії в системі загальної освіти як ефективного засобу допомоги дітям із проблемами у навчанні, дітям сімей, які опинилися в кризовій ситуації. Широке застосування арттехнологій як засіб розвитку творчого мислення знаходять і в підготовці психологів та педагогів.

В Україні арттерапія перебуває в стадії становлення. Найбільш розвинуті напрями реалізації арттерапії за допомогою образотворчого мистецтва й танцювально-рухового підходу. Як у теорії, так і в практиці залишається багато білих плям та дискусійних питань. Однак, мабуть, не варто очікувати від цього напрямку терапії чіткості та однозначності. Мистецтво, творчість, фантазія завжди, у всі часи були простором таємничості та незбагненності. Цікаво, що на відміну від Західної Європи та Америки, в Україні арттерапія більше цікавить не лікарів, а педагогів та психологів-практиків, що спричинило поширення цього методу в освіті та соціальній сфері [3].

Список використаних джерел

1. Колесник Л. Арттерапія і гра як засоби психокорекції молодших школярів. *Дефектолог.* 2007. № 3 (3). С. 55-57.
2. Ленів З. Арттерапія в корекційній роботі з дошкільниками із тяжкими порушеннями мовлення. *Дефектолог.* 2008. С. 33-36.
3. Маргулян І. Казкотерапія для малят. *Психолог.* 2007. № 28. С. 23-24.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ
КОНТЕКСТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Збірник тез доповідей учасників
IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Луцьк, 16-19 травня 2024 року)*

Відповідальна за випуск: Ірина Кузава

Технічний редактор: Наталія Гайволя

*Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності
несуть автори*