

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
III Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Луцьк, 24-26 травня 2023 року)*

Луцьк – 2023

УДК 376(08)
С 91

*Рекомендовано до друку Вченою радою Волинського національного
університету імені Лесі Українки
(протокол № 7 від 25.05.2023 р.)*

За загальною редакцією проф. Кузави І.Б.

Редакційна колегія:

- Кузава І. Б.** – доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
(відповідальний редактор);
- 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
- Сергєєва В. Ф.** – кандидат педагогічних наук, доцент;
- Стасюк Л. П.** – кандидат педагогічних наук, доцент

Верстка: Гайволя Н. П.

Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти. *Збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (24-26 травня 2023 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І.М. Брушневська, Г.О. Гац, Н.С. Карабанова, З.С. Мацюк, В.Ф. Сергєєва, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк., Луцьк, 2023. 388 с.*

У збірнику презентовано матеріали виступів учасників III 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

<i>Артемчук І. М.</i>	14
ПАЛЬЧИКОВА ГІМНАСТИКА: ТВОРЧІ ІГРИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	14
<i>Байгота Л. І.</i>	17
ЛОГОРИТМІКА – РОЗВИВАЄМО МОВЛЕННЯ З МУЗИКОЮ	17
<i>Баранчук В. В.</i>	21
КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	21
<i>Бедикайло М. О.</i>	24
ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....	24
<i>Братасюк О. П.</i>	27
КАЗКА ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	27
<i>Брилевська О. М.</i>	30
ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	30
<i>Брушневська І. М.</i>	32
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМЕЙ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	32
<i>Брушневська І. М., Кондратенко М. А.</i>	36
РОЗВИВАЛЬНІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	36
<i>Брушневська І. М., Петрушко Ю. В.</i>	39
ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	39
<i>Брушневський Д. В.</i>	44
ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У КОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	44
<i>Вакулко О. Л.</i>	47
ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	47
<i>Воронко О. В.</i>	50

ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА ЙОГО ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	50
<i>Гайдучик П. Д., Стасюк І. О.</i>	53
ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	53
<i>Гац Г.О., Денисюк Т. С.</i>	56
ПОНЯТТЯ «КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ» ВИДИ, КЛАСИФІКАЦІЯ	56
<i>Гац Г.О., Дорош О.О.</i>	59
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	59
<i>Гац Г. О., Завіднюк Я. В.</i>	64
ЗНАЧЕННЯ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	64
<i>Гац Г. О., Кисіль І. Ю.</i>	66
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	67
<i>Гац Г. О., Микитюк Я. В.</i>	70
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	71
<i>Гац Г.О., Смалюк І. В.</i>	75
РОЛЬ І МІСЦЕ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ В КОРЕКЦІЇ ВАД МОВЛЕННЯ	75
<i>Гетьманчук Ю. Б.</i>	77
НАУКОВІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ.....	77
<i>Глушко Н. Я.</i>	82
ПРОГРАМА «НУМІКОН» ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	82
<i>Голодюк К. В.</i>	86
ОСНОВНІ ОЗНАКИ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ДІТЕЙ	86
<i>Город О. В.</i>	88

ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	88
<i>Громик Т. О.</i>	90
МЕТОДИКА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	90
<i>Демчук А. Г.</i>	92
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	92
<i>Дмитрук О. П.</i>	96
ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	96
<i>Дудік Л. В.</i>	98
МОВЛЕННЄВО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	98
<i>Зиц А. А.</i>	100
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ООП, В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	100
<i>Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д., Галій А.І.</i>	103
ІГРОВІ ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ КОРЕКЦІЇ СПЕЦИФІЧНОГО ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА	104
<i>Капітула М. С.</i>	107
МНЕМОТЕХНІКА ЯК ОДИН З ВИДІВ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	108
<i>Капітула М. С., Манецька В. В., Сільчук О. В.</i>	109
КАЗКОТЕРАПІЯ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	110
<i>Капітула М. С., Самойліч Ю. М., Грабовець Р. С.</i>	112
ОРФ-ПІДХІД В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	112
<i>Карабанова Н.С., Скороход А.С.</i>	115
РОЗВИТОК СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	115
<i>Карабанова Н. С., Цюриць С. К.</i>	117

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ 118

Казачінер О. С., Літвінчук А. М. 120
ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ І ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ 121

Киричук І. А. 123
КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ 123

Коваленко В. Є. 127
МОДИФІКАЦІЯ ПРОГРАМИ «ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО» ЯК ЗАСІБ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНИХ ПОТРЕБ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ 127

Коваленко В. Є., Шевченко З. Д. 131
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 131

Ковальчук В. В. 134
РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 134

Козачук І. П. 136
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 136

Коломійцева Д. М. 139
ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ 139

Кузава І. Б., Дубинюк Н. Є. 141
ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОРЕКЦІЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ 141

Кузава І. Б., Краглик О. Я. 144
КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 144

Кузава І. Б., Лахай В. М. 151
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ 151

Кузава І. Б., Лахтюк А. Ф. 154
МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ .. 154

<i>Кузава І. Б., Леснік І. А.</i>	157
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	157
<i>Кузава І. Б., Орлова К. В.</i>	160
МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	160
<i>Кузава І. Б., Пацманюк І. В.</i>	163
ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ.....	163
<i>Левчик М. В.</i>	166
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА.....	166
<i>Лісник М. І.</i>	169
МОРАЛЬНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	169
<i>Літус С. Р.</i>	171
СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	171
<i>Ліштван В. В.</i>	174
ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ РОДИН ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ІЗ ГРУП РИЗИКУ.....	174
<i>Мазурчук О. Т., Баньковська О. О.</i>	179
ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	179
<i>Мазурчук О.Т., Власюк Г. А.</i>	182
РОЗВИТОК РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	182
<i>Мазурчук О.Т., Денисюк С.А.</i>	184
МЕТОДИ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	184
<i>Мазурчук О. Т., Заяць А. С.</i>	186
ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ.....	187
<i>Мазурчук О. Т., Кузнецова Д. Л.</i>	190
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	190

<i>Мазурчук О.Т., П'явка Д.С.</i>	193
РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	193
<i>Мазурчук О.Т., Рудчик А.Р.</i>	196
СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РОЛЬ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	196
<i>Мазурчук О. Т., Стасюк І. О.</i>	199
АДАПТИВНА ФІЗИЧНА РЕКРЕАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ.....	200
<i>Мазурчук О.Т., Сулік І. М.</i>	203
РОЛЬ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ.....	203
<i>Мазурчук О.Т., Чепчук Х. В.</i>	206
ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ СЕРЕДНЬОГО ТА ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ.....	206
<i>Мельник О. І.</i>	208
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА З БАТЬКАМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПРОБЛЕМАМИ.....	209
<i>Мельничук А. М.</i>	211
ЕЙДЕТИКА: ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ	211
<i>Назарчук А. В.</i>	216
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	216
<i>Новіцька І. Я.</i>	218
СІМЕЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	218
<i>Одєрака О. Г.</i>	221
АРТТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	221
<i>Онїсімова А. В.</i>	225
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	226
<i>Островська Г. Б.</i>	227

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ.....	227
<i>Пенрик І. М.</i>	230
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	230
<i>Пилипчук І. М.</i>	232
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	233
<i>Пилипчук І. О.</i>	235
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	236
<i>Писачук Т. В.</i>	239
ДІТИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	239
<i>Повх Н. В.</i>	242
ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	242
<i>Пословська С. В.</i>	245
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УЧНЯ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	245
<i>Прадійчук Я. А.</i>	248
НАПРЯМКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	248
<i>Пташкограй С. І.</i>	252
ОКРЕМІ АСПЕКТИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	253
<i>Рібицун Ю. В.</i>	255
РОЛЬ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ПСИХО-МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	255
<i>Семенюк А. О.</i>	261

КОРЕКЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ ЛОГОРИТМІКИ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВИ	261
<i>Сень І. М.</i>	263
ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	264
<i>Сергеева В. Ф.</i>	265
ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ЗА ДОПОМОЮ КАЗКИ.....	265
<i>Сергеева В. Ф., Бегаль О. П.</i>	270
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	270
<i>Сергеева В. Ф., Данилюк А. Б.</i>	272
ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	272
<i>Сергеева В. Ф., Михальчук Т. В.</i>	276
ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	276
<i>Сергеева В. Ф., Мичка К. С.</i>	280
ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У НАВЧАННІ Й ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	280
<i>Сергеева В. Ф., Місюра Н. І.</i>	284
ДИДАКТИЧНІ ІГРИ І ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ У РОЗУМОВОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	284
<i>Сергеева В. Ф., Нікітюк О. А.</i>	289
СПІЛЬНА РОБОТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї З МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	289
<i>Сергеева В. Ф., Омельчук О. В.</i>	292
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ	293
<i>Сергеева В. Ф., Оніщук В. В.</i>	296
ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	296

<i>Сергеева В. Ф., Посільська О. Р.</i>	300
ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	300
<i>Сергеева В. Ф., Секлій Ю. Ю.</i>	304
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ	304
<i>Сергеева В. Ф., Снатовська Г. В.</i> ,	306
СІМЕЙНІ ОБСТАВИНИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ПОЗИТИВНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	307
<i>Сергеева В.Ф., Царук О. О.</i>	310
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ	310
<i>Сидорук І. І., Басюк В. А.</i>	313
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	313
<i>Сидорук І. І., Войтович М. М.</i>	316
ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....	317
<i>Сидорук І. І., Матвіюк О. М.</i>	320
ЗМІСТ ТА ФОРМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	320
<i>Сидорук І. І., Павлюк Ю. В.</i>	322
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	322
<i>Сіліч С. М.</i>	326
КАЗКОТЕРАПІЯ – ІННОВАЦІЙНА ОЗДОРОВЧА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	326
<i>Смірнова Н. О.</i>	329
СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	329
<i>Соха М. М.</i>	332

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП.....	332
<i>Стасюк Л. П.</i>	335
ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	335
<i>Стасюк Л. П., Гайчук А. М.</i>	339
ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ	339
<i>Стасюк Л. П., Кіреєва Т. І.,</i>	344
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ДІТЕЙ З ООП.....	344
<i>Стасюк Л. П., Процик А. В.</i>	348
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ	349
<i>Стасюк Л. П., Шевцова О. В.</i>	352
ІНКЛЮЗИВНЕ ТА ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ	352
<i>Сторожик А. С.</i>	355
ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	355
<i>Странська Т. В.</i>	358
ГНОСЕОЛОГІЧНІ ВИТОКИ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	358
<i>Фурманчук М. М.</i>	360
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ	360
<i>Тарасюк І. Я.</i>	363
ВЗАЄМОДІЯ КЕРІВНИКА МУЗИЧНОГО ІЗ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ХОДІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА	363
<i>Татушко І. М.</i>	366
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	366
<i>Тимошук Н. В.,</i>	368

ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	368
<i>Чопик М. Д.</i>	370
ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....	370
<i>Чорноока З. М.</i>	373
ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ.....	374
<i>Швайко В. В.</i>	377
ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	377
<i>Шилюк Н. В.</i>	380
ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ, РОЗРОБКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.....	380
<i>Щербюк О. В.</i>	383
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	383
<i>Ющук Е. В.</i>	385
ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	385

*Артемчук І. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З.С.*

ПАЛЬЧИКОВА ГІМНАСТИКА: ТВОРЧІ ІГРИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У дослідження сучасні учені акцентують, що від рівня розвитку рухів пальців рук безпосередньо залежить ступінь розвитку мовлення дитини. Учені-дослідники вагомими доказами підтвердили тісний зв'язок розвитку м'язів руки дитини з розвитком її мовлення та мислення. Високий рівень сформованості дрібної моторики дитячих пальців забезпечує також достатній розвиток пам'яті, уваги, зв'язного мовлення й робить руку готовою до письма. Оволодіння ж самою технікою написання літер потребує злагодженої роботи дрібних м'язів усієї руки, а також розвиненої слухової уваги.

Результати досліджень показують, що сила кисті правої руки дошкільнят в останні кілька років помітно знизилася. Це говорить про зниження рівня розвитку кистьової моторики у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Тому розвивати пальці рук дітям просто необхідно, а робити це можна за допомогою гри.

Причини моторного відставання в дітей потрібно пов'язувати з сучасним рівнем науково-технічного прогресу: рівень розвитку цивілізації прямо пропорційний зниженню рівня розвинення моторики. У житті дитини різноманітні пальчикові ігри – це творча діяльність за допомогою якої формується її особистість. Пальчикові ігри займають особливу роль у розумовому розвитку дитини. Значимість і привабливість набувають насамперед ті рухи пальцями, які ще не стали повсякденними. Граючи пальцями, діти розвиваються в мовному відношенні швидше і краще, ніж діти, чиї руки мало знають пальчикові ігри. Тренуючи дрібні рухи кисті, ми сприяємо позитивній динаміці розвитку мови, оскільки мовні межі в корі

великих півкуль головного мозку формуються під впливом імпульсів, які інтенсивно йдуть із пальців рук. Крім того, під час систематичних занять відбувається швидке поліпшення не тільки якості мови, а й мислення дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей [3].

Особливості формування рухової сфери дітей із затримкою психічного та фізичного розвитку. На сьогодні у багатьох дітей спостерігається системне порушення мови. У процесі роботи з такими дітьми для подолання порушення мови часто використовують різні типові методи і способи розвитку мовлення, однак результати все одно не перевершують середній рівень. Мова дітей не досягає бажаного результату. Таким чином можна зробити висновок, що традиційні форми та методи роботи не дають бажаного результату.

Пальчикова гімнастика розвиває не тільки точність рухів і спритність рук, але стимулює розвиток мозку дитини, розширюючи такі здібності як мислення, пам'ять, увагу, мову. У правій півкулі мозку виникають несвідомі, невербальні просторові образи предметів і явищ, а в лівому вони трансформуються в оперативну свідому, вербальну, арифметичну і мовну форму. Таким чином, стимулюється робота правого і лівого півкуль, через існуючий між ними «місток». Чим активніше йде передача і надходження інформації, тим вище інтелектуальні здібності дитини [2].

Пальчикова гімнастика формує перші елементарні уявлення, починаючи від рахунку і закінчуючи такими категоріями: вправо-вліво, вище-нижче, далі-ближче, довший-коротший, більше-менше тощо.

Пам'ять – це процес організації і збереження минулого досвіду з можливістю його повторного використання в діяльності. Пам'ять вдосконалюється руховою функцією, оскільки за допомогою простих пальчикових вправ покращується робота довготривалої пам'яті, а також зосереджується увага.

Увага – це зосередженість діяльності в конкретний момент часу на реально існуючому предметі, події, образі, міркуванні тощо. Увага здійснює функцію внутрішнього контролю за розумовими діями, яке направлено на

виконання пальчикових вправ і визначає успішність його виконання на швидкість і точність реалізації, стійкість, можливість розподілу.

Зв'язок занять пальчикової гімнастики і розвитком функції мови пряма: якщо пальці рук розвинені відповідно до віку, то і мова – у нормі, якщо ж розвиток рук відстає від норми, то у дитини можна спостерігати затримку мовного розвитку [1].

Розвиток мови відбувається під впливом імпульсів, які виходять від пальців, і надходять у центр мозку, відповідальний за мовну сферу. Ці дані і дали підставу використовувати різні стимулюючі методи розвитку мовлення за допомогою розвитку рухів рук від простого до складного. На перших етапах дитина виконує разом із дорослим, потім самостійно по пам'яті.

Багатьом дітям складно маніпулювати дрібними предметами, вони неправильно тримають олівець. Для освоєння таких навиків існує багато різних способів домогтися прискорення розвитку дрібної моторики рук. Це масаж кистей і пальців рук, ігри з дрібними предметами (мозаїки, пазли, намистинки, всілякі конструктори), ігри з піском і водою, аплікація, орігамі, плетіння, ліплення, малювання, штрихування і графічні вправи. Крім усього перерахованого можна запропонувати дітям зав'язування і розв'язування стрічок, шнурків, вузликів на мотузці; збирання розрізних картинок; застібання і розстібання гудзиків, кнопок, гачків; загвинчування і розгвинчування кришок, банок, бульбашок; розбір круп (горох, гречка, рис) тощо [3].

Пальчикові ігри – цікаве і захопливе заняття, у які можуть грати діти зі своїми батьками; їх можливо використовувати в будь-який час. Розвиток пальчикової моторики позитивно впливає на становленні мови, необхідної під час навчання, малювання, або будь-якої іншої ігрової чи буденної діяльності.

Систематичні заняття, що вимагають тонких рухів пальців, підвищують працездатність головного мозку, даючи потужний поштовх дитині до пізнавальної та творчої активності. Регулярне повторення рухових вправ для пальців сприяє розвитку уваги, мислення, пам'яті, сприятливо впливає на розвинення мови дитини. Окрім цього кисті рук стають більш рухливими і гнучкими, що своєю чергою допомагає дітям з особливими потребами успішно опанувати навичками письма.

Таким чином під час систематичного виконання вправ: покращувалась ритміка дитячого організму, розвивався самоконтроль і довільність у поведінці; вправи для очей дозволяли розширити поле зору, поліпшити сприйняття (різноспрямовані рухи очей і мови розвивають міжпівкульна взаємодія, а значить і інтелект); вправи на розвиток дрібної моторики рук допомогли розвинути мислення, концентрували увагу, розвивали пам'ять, мову. Рухові вправи, які перетинають середню лінію тіла: покращували навички читання, письма, слухання, засвоєння нової інформації.

Список використаних джерел

1. Аммосова Н.С. Самомасаж рук при підготовці дітей з мовними порушеннями: Логопед, № 6, 2004. С. 78-82.
2. Пальчики граються. Бібліотека вихователя дитячого садка. № 11-12. 1999.
3. Пальчикові вправи та картинки. Палітра педагога. 2003. № 1. С. 28-31.

Байгота Л. І.,
керівник музичний
логопедичних груп ЗДО №5 м. Луцька

ЛОГОРИТМІКА – РОЗВИВАЄМО МОВЛЕННЯ З МУЗИКОЮ

Сучасні освітні технології музичного виховання сприяють формуванню творчої дитячої особистості, тому що забезпечують дитині можливість розкритися, реалізуватися, стати активним учасником навчально-виховного процесу, легко й цікаво здобувати нові знання, бути впевненим у собі. Особливо актуальною ця ланка діяльності є в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Логоритміка – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. Методично правильно дібрані вправи на заняттях з елементами логоритміки впливають на загальний тонус, настрої, моторику, нормалізують дихання. Адже основний принцип системи музично-ритмічного виховання – злиття рухів з музикою. Особливість цієї методики полягає в тому, що у вправах надають вагомого значення слову. Музику використовують для конструювання методу, спрямованого на виправлення різноманітних форм мовленнєвих недоліків. Уведення слова дає можливість застосовувати низку вправ, побудованих на музичному ритмі й у віршованій формі, а також дотримуватися принципу ритмічності в рухах.

Вправи в логоритміці побудовано таким чином, щоб мовні, музичні та зорові сигнали викликали швидкі дії. Це сприяє загостренню уваги, формує швидку рухову реакцію, розвиває спроможність до вибору реакції, до гальмування, вміння переключатися з одного завдання на інше. Ці вправи впливають на розвиток вольової сфери дитини. Музика, яка супроводжує ці вправи, синхронізує рухи дітей, стимулює їх до рухової активності та виразності у діях, знімає емоційну напругу та м'язові затиски. Зокрема, при невротичній формі заїкання дітей навчають невимушеним, вільним, чітким, узгодженим і виразним рухам, які відповідали б характеру, темпу музики тощо. І тут музичний керівник може допомогти вчителю-логопеду визначити план зміни рухів відповідно до логіки розгортання музичного твору.

Ефективним буде імітування дітьми рухів казкових персонажів, подолання різних перепон шляхом перестрибування, підскоків чи лазіння. Музика до таких вправ має бути контрастною і постійно змінюватись. Відповідно до музичної зміни діти можуть розслабляти чи, навпаки, напружувати м'язи, а залежно від характеру музичного звучання – корегувати тонус своїх м'язів.

Використання логоритмічних вправ та ігор дає змогу створити позитивний емоційний настрій, мотивацію до виконання логопедичних вправ та завдань.

Основною формою навчання дітей з порушенням мовлення є корекційна гра-заняття. Використання музичних прийомів робить його колоритним, динамічним, діяльним, дає можливість краще і швидше запам'ятовувати різноманітний матеріал, сприяє розвитку комунікативних навичок, розширює емоційний та соціальний досвід, створює умови для розвитку музичного слуху, уяви, творчих здібностей. Основні завдання, які вирішуються в іграх та вправах, спрямовані на розвиток і корекцію мовленнєвих порушень дітей і відповідають їх інтересам.

Плануючи заняття з логопедичної ритміки, педагог обов'язково має опиратися на такі принципи:

- зв'язок логопедичної ритміки з фізичними можливостями дітей;
- оздоровча спрямованість логопедичної ритміки;
- зв'язок логопедичної ритміки з основними компонентами музичної діяльності, з механізмом та структурою мовленнєвого порушення, індивідуальним розвитком логопата.

Заняття з логопедичної ритміки, як правило, один раз на тиждень. Тривалість заняття становить 20-30 хв залежно від віку дітей та етапу логопедичної корекції.

На одному занятті проводяться ігри різноманітного спрямування. Швидка зміна видів діяльності дає змогу підтримувати зацікавленість дітей. Завжди дбаємо про те, щоб заняття було пов'язано з лексичною темою, що вивчається, із завданням логопедичної корекції у конкретній групі, а також відповідало програмовим вимогам з музичного та фізичного виховання дітей.



Ось кілька вправ, які пропоную для використання:

Музична артикуляційна вправа «Конячка»

Керівник музичний. Ми сьогодні пограємось разом із

коником. Давайте будемо стукати цеглинками під музику, ніби коник скаче по доріжці. А потім широко відкриємо ротик і «поцокаємо» язичком, як коник копитцями.

Під музичний супровід діти виконують артикуляційну вправу «Конячка»: спочатку простукують кубиками ритмічний малюнок. На екрані телевізора з'являється дівчинка, яка виконує артикуляційну вправу «Коник», діти імітують «цокання» своїми язичками. Вчитель-логопед виконує вправу разом із дітьми і контролює правильність її виконання, Якщо потрібно, робить зауваження.

Логоритмічна вправа «Веселий їжачок»

Керівник музичний. Сьогодні ми помандруємо разом з їжачком до лісу. А допомагати подорожувати нам будуть чарівні кульки. Я буду показувати, а ви повторювати рухи та слова за мною під музику.

Звучить пісня «Їжачок». Діти імітують рухи під музику разом з керівником музичним: постукування по колінах, «плескання» кульками та повторюють слова.

Музично-ритмічна вправа «Булька»

Музичний керівник. Доки ми гралися і співали, з'явилася Булька.

Вона принесла з собою клавеси і пропонує нам погратися разом з нею.

Під пісню «Булька» діти виконують музично-ритмічну вправу.

Як бачимо, логоритміка – найкращий показник співпраці музичного керівника з вчителем-логопедом. Корекційні завдання, які вирішують обидва спеціалісти – однакові: допомогти дитині розбудити її внутрішні можливості, полегшити процес адаптації у суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Борисова Ірина. Музичні заняття з дітьми логопедичної групи. *Музичний керівник*. 2011. №5. С.10-16
2. Еманова Зінаїда Здоров'язбережувальний ефект музики. *Музичний керівник*. 2013. №3. С.15-18
3. Кирик Н. Методичні рекомендації: заняття з логопедичної ритміки для дітей реабілітаційної групи. *Музичний керівник*. 2011. №10. С.31-38
4. Пелех А. Логоритміка як один із засобів корекції мовлення дітей із ЗНМ. *Дефектолог*. 2013. №9. С.9-12.

5. Устименко О. Інтегрована робота вчителя-логопеда і музичного керівника. *Музичний керівник*. 2012. №8. С.4-8

Баранчук В. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Брушневська І. М.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та емоційними станами у дітей є доволі складним, і тому використання арт-терапії може бути ефективним засобом корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Арт-терапія може допомогти дітям виразити свої почуття та емоції, що може поліпшити якість їх мовлення. Крім того, за допомогою різноманітних мистецьких матеріалів, таких як фарби, олівці та глина, діти можуть покращити свої моторні навички та розвивати свою увагу та концентрацію [1, с.122].

Важливо зазначити, що арт-терапія не замінює традиційну логопедичну роботу, але може доповнити її. Комбінація арт-терапії та логопедичних вправ може значно підвищити ефективність корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Також варто зазначити, що арт-терапія може бути корисною не тільки для дітей з мовленнєвими порушеннями, але і для дітей з іншими психічними та емоційними проблемами, такими як тривога та депресія.

Зважаючи на те, що діти дошкільного віку зазвичай мають обмежений словник та складнощі з формулюванням своїх думок та почуттів, арт-терапія може допомогти їм виразитися та зрозуміти свої емоції. Це особливо важливо для дітей з мовленнєвими порушеннями, які можуть відчувати фрустрацію та нездатність виразити себе [3, с.83].

Арт-терапія може бути використана для розвитку навичок слухання та розуміння мовлення. Наприклад, дитина може створити малюнок, який

відображає те, що вона чула у вчителя або логопеда, і потім розповісти про нього. Це допомагає дитині зосередитися на мовленні та розвивати свої навички розуміння мовлення.

Крім того, арт-терапія може стимулювати розвиток творчих та креативних навичок у дітей, що може бути корисною для їх загального розвитку. Це може допомогти дітям з мовленнєвими порушеннями набувати нових слів та розвивати свій словник.

Нарешті, арт-терапія може створити позитивну та підтримуючу атмосферу для дітей з мовленнєвими порушеннями, що може підвищити їх мотивацію до навчання та корекції. Це може бути особливо важливим для дітей, які можуть відчувати себе відчуженими або зневіреними у зв'язку зі своїми складнощами з мовленням [2, с.25].

Зважаючи на багатогранність арт-терапії, вона може бути використана для розвитку різних навичок та якостей у дітей з мовленнєвими порушеннями, зокрема:

1. Вміння висловлювати почуття та емоції. Арт-терапія може допомогти дитині зрозуміти свої почуття та виразити їх у безпечному та підтримуючому середовищі. Це особливо важливо для дітей з мовленнєвими порушеннями, які можуть мати складнощі з висловлюванням своїх емоцій та почуттів словами.

2. Розвиток мовленнєвих навичок. Арт-терапія може стимулювати мовленнєвий розвиток дитини, навчаючи її нових слів та фраз. Крім того, це може допомогти дитині зрозуміти правильне вживання слів та фраз у контексті.

3. Розвиток моторики. Арт-терапія може стимулювати розвиток моторики дитини, зокрема розвиток м'язів рук та дрібної моторики, що є важливим для покращення артикуляції та дикції.

4. Розвиток соціальних навичок. Арт-терапія може допомогти дитині розвивати соціальні навички, такі як співпраця, спілкування та взаємодія з іншими дітьми та дорослими.

5. Зниження рівня тривоги. Арт-терапія може допомогти знизити рівень тривоги у дітей з мовленнєвими порушеннями, що може покращити їх самопочуття та підвищити мотивацію до навчання.

6. Розвиток самооцінки. Арт-терапія може сприяти розвитку позитивної самооцінки та самовизначення у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку може бути важким завданням, але арт-терапія може бути корисним інструментом у процесі вирішення цієї проблеми. Арт-терапія використовує мистецтво як засіб спілкування, самовираження та виразності, що може бути особливо корисним для дітей з різними мовленнєвими порушеннями [4, с.16].

Також арт-терапія може використовувати рольові ігри, які сприяють розвитку комунікативних навичок та здатності до спілкування. Ці ігри можуть включати імітацію різних ситуацій, де діти можуть використовувати мовлення для вираження своїх думок та почуттів. Наприклад, рольові ігри можуть включати візит до лікаря, відвідування магазину або ресторану, де діти можуть навчитися використовувати мовлення для звернення та комунікації з іншими людьми.

Крім того, арт-терапія може сприяти розвитку уваги та концентрації у дітей, що також може бути корисним для поліпшення їх мовленнєвих навичок.

Отже, арт-терапія може бути корисним інструментом у корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Використання мистецтва для самовираження та спілкування може сприяти розвитку мовленнєвих навичок, комунікативної здатності та збільшенню самовпевненості у дітей. Рольові ігри та використання різних матеріалів та інструментів можуть

допомогти залучити дітей до процесу та зробити його цікавим та захоплюючим. Отже, арт-терапія може бути ефективним методом корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1.Плужник О. Арт-терапія як засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 21, 2017, С. 122-126.

2.Калюжна Н. Арт-терапія в корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Логопедія*, 2(18), 2019, С. 23-27.

3.Хоровська О. Використання арт-терапії у логопедичній роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологічні науки», 2, 2015, С.82-85.

4.Бузько І. Використання методів арт-терапії в логопедичній корекції дітей дошкільного віку з розладами мовлення. *Молодий вчений*, 2018, С. 14-16.

Бедикайло М. О.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Гац Г.О.

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Інтенсивний розвиток інклюзивної освіти в Україні спрямований на забезпечення рівних можливостей всіх дітей, незалежно від їхніх освітніх потреб. В одному класі можуть навчатися учні з різними фізичними та інтелектуальними порушеннями, а для забезпечення успішного навчання кожної дитини необхідно вміти проявляти толерантне ставлення до їхніх особливостей.

Однак, часто діти з особливими освітніми потребами стискаються зі стереотипами, дискримінацією та поганим ставленням з боку своїх однокласників та вчителів.

Виховання толерантного ставлення до дітей з особливими потребами є важливим завданням для закладу з інклюзивним навчанням. Необхідно створити сприятливі умови для взаємодії між учнями з різними освітніми

потребами, де кожен учень буде поважати інших та допомагати їм у навчанні та розвитку [2, с. 34].

Тому особливої актуальності набуває питання пошуку нових підходів до вирішення важливого завдання – виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Багато українських та іноземних психологів і педагогів інклюзивного навчання (Л. Березівська, Т. Білоус, Р. Кеттелл, Д. Роулз, К. Сітарам, О. Таранченко та інші) вважають, що толерантність є важливим щаблем подолання стереотипів [1, с. 801].

З педагогічної точки зору «толерантність» трактується як особистісна якість, принцип гуманістичного виховання, що є доброзичливим усвідомленням присутності у соціальному оточенні, визнанням та умінням цінувати різні прояви, взаємозалежності існування людей [1, с. 803].

В. О. Сухомлинський пояснював «толерантність» як «...стан, у якому перебуває людина і який піддається змінам». Він зазначав, що толерантні якості не закладені від народження, а формуються поступово в процесі соціалізації [1, с. 803].

Формування толерантності слід починати з виховання в учнів стійких проявів доброзичливості до однокласників й однолітків, ввічливості у спілкуванні з людьми, стриманості у негативних висловлюваннях та почуттях, нетерпимого ставлення до насильства, зла, брехні та лії. Крім того, формування в учнів особистісної толерантності визначається сформованістю їхньої правосвідомості, почуттів відповідальності, самокритичності та наявності конструктивного досвіду в конфліктних ситуаціях [4, с. 51-54].

Для досягнення ефективності виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами варто виділити такі підходи, як:

1. Навчання співпраці та комунікації. Важливо навчити дітей спілкуватися та діяти з учнями з особливими освітніми потребами, що в

подальшому допоможе розширити їхні знання про різні типи людей, уникнути відчуття ізольованості від дітей з особливими освітніми дітьми.

2. Повага до індивідуальної різноманітності. Вчителі та учні повинні розуміти, що кожна людина є унікальною, неповторною та має свої особливості. Потрібно вчити дітей поважати цю різноманітність та приймати кожного учня як унікальну особистість.

3. Створення безпечного та підтримуючого оточення. Учні з особливими освітніми дітьми важливо відчувати підтримку оточуючих.

4. Розвиток емпатії. Учні повинні володіти здатністю розуміти та співпереживати з іншими людьми.

5. Конструктивне розв'язування конфліктів сприятиме розвитку дружніх взаємин між учнями.

6. Залучення дітей з особливими освітніми дітьми до спільних дій та проєктів. Це допоможе їм відчути себе частиною колективу.

7. Навчання самодисципліні та самоконтролю. Учні повинні навчитися контролювати свої емоції та поведінку у взаєминах з особливими освітніми дітьми [3, с. 75].

Педагогам важливо показувати приклад толерантності та позитивного ставлення до всіх дітей, включати дітей з особливими освітніми потребами у всі види діяльності, заохочувати дітей та створювати сприятливі умови для навчання та виховання.

Всі вищезазначені підходи вимагають систематичної роботи з педагогами, дітьми, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

Отже, виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами є важливим елементом інклюзивної освіти, сприяє розвитку гуманних та рівноправних відносин у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук метод. посібник. Київ : Науковий Світ, 2010. 196 с.

3. Колупасва А. Інклюзивне навчання: досвід упровадження. Київ : ВГ Шкільний світ, 2015. 200 с.

4. Таранченко О. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. *Початкова школа*. 2013. С. 51–54.

Братасюк О. П.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З.С.

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність дослідження полягає у тому, що сьогодні зростає кількість дітей, які мають емоційні порушення, такі як страхи, агресивність і тривожність. Дітям дуже важко розібратися в своїх почуттях, які безпосередньо керують їх вчинками. Однак це лише поверхневі симптоми. Основна причина цих порушень полягає у несформованій особистості, слабкості, що призводить до внутрішнього хаосу в дитини. Тому завдання психолога, педагога і батьків – гармонізація внутрішнього світу дитини, розвиток їх емоційної, інтелектуальної, соціальної і духовної сфери.

У роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку найефективнішим методом арттерапії вважаємо *казкотерапію* – потужний корекційний засіб для будь-якої дитини. Казкотерапія дає змогу в опосередкованій для дитини формі впливати на розвиток мовленнєвих і психічних функцій. Завдання казкотерапії: створення сприятливої психологічної атмосфери; збагачення емоційно-чуттєвої сфери дитини (вміння співпереживати героям казки, передавати емоційний стан героя казки, розвиток міміки, пантоміміки); удосконалення звукової сторони мовлення, сприйняття і виразності; вдосконалення лексико-граматичних засобів мовлення; розвиток діалогічного та монологічного мовлення [2].

Казка супроводжує людину впродовж усього життя, допомагає її успішній соціалізації й ефективному засвоєнню життєвих уроків. Казка для

дитини – це реальний світ почуттів, яка розсуває рамки звичайного життя; у казках діти стикаються з такими складними явищами і почуттями як життя і смерть, любов і ненависть, гнів і співчуття, зрада і підступність. Казка – це стародавній спосіб підтримати людину за допомогою слова.

Казки, які нам розповідали в дитинстві або які ми читали самі, не просто історії, вони – скарб, джерело мудрості, джерело енергії, яка буде жити людину протягом усього життя. Адже казка – найдавніший інструмент перетворення реальності. Шамани, знахарі, цілителі, пророки за допомогою своїх історій перетворювали не тільки своє життя, а й життя людей, які їх слухали. Вони говорили про різне, однак саме казкова історія найчастіше наповнювала силою їх слова і вчинки [1, с. 42]. Усі подібні історії, від дитячої казки до Євангелія, мають одну унікальну якість: у них містяться не тільки самі сюжети, а й непрямі відповіді на ті питання, які людина збирається задати. Казка – частина нашого життя, вона не плід уяви, а серцевина тієї реальності, у якій людство живе сьогодні та буде жити завтра [3].

Казкотерапія – це один із ефективних методів роботи з дітьми з особливими потребами, які зазнають тих чи тих емоційних і поведінкових труднощів. Зміст цього методу у створенні особливої казкової атмосфери, яка перетворить мрії дитини на дійсність, дозволить вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами. Основний принцип казкотерапії – цілісний розвиток особистості, турбота про душу, зцілення казкою.

Казкотерапія допомагає дітям долати тривожність, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до дружного дитячого товариства. Казкотерапію можна використовувати у роботі з агресивними дітьми, невпевненими, сором'язливими, брехливими, а також у різних формах психосоматичних захворювань. Процес казкотерапії дозволяє дитині усвідомити та проаналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх вирішення.

Значення методу *казкотерапії* полягає в тому, що казка доступно тлумачить, де добро, а де зло. На прикладі позитивних персонажів дитина вчиться бути хорошою, а негативні герої казок викликають у неї лише негативну реакцію.

Терапевтична казка відрізняється від звичайної тим, що її спеціально вигадують, враховуючи особливості дитини. Головний герой має бути схожий на дитину, і переживає ті ж проблеми й емоції. Він бореться, наприклад, з сором'язливістю, й за його вчинками дитина може зрозуміти, що це насправді не так і страшно. Або ж, навпаки – героя казки карають за те, що він не слухається батьків. Тому, головне завдання казок: через казкові події показати герою ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки.

Серед основних способів роботи з казкою варто відзначити: малювання за мотивами казки (дитина обирає та малює фрагмент казки або героя, який найбільше сподобався); обговорення поведінки, мотивів, дій, страхів персонажа; програвання епізодів казки, творення казки (колективне або індивідуальне, без допоміжних засобів або за допомогою додаткових предметів: метафористичних карт, іграшок, піску тощо) [2].

Вважаємо, що казку мають використовувати батьками, педагогами, психологами для підготовки дитини до школи, організації її входження у простір шкільного життя. Спілкування дітей із казкою допомагає їм впоратися зі своїми негативними станами, невпевненістю, лінню, небажанням пізнавати нове тощо.

Отже, казка – перспективний та ефективний психотерапевтичний метод у роботі з дітьми з особливими потребами. Казкотерапія допомагає впливати на становлення, формування емоційно-вольової сфери, розвиток когнітивних здібностей і навичок самоконтролю, а також підвищення загального рівня адаптивності та корегування механізмів саморегуляції особливих дітей.

Список використаних джерел

1. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. К., 2008. 247 с.

2. Дубинська О. Казкотерапія як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників. *Психолог дошкілля*. 2014. №10. С. 12–13.

3. Косяк О. Я. Метафорична казка як елемент політичного міфу у структурі символізації політичного простору. URL: *Необхідність розвитку політичної мікробіології необхідна для захисту суспільствознавства в ситуації непрозорості безпосередньо в стратегічному розвитку держави.* (allbest.ru)

4. Музичук О. О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 17.

Брилевська О. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Гац Г. О.

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Порушення мовлення при інтелектуальній недостатності має системний характер та розповсюджується на всі функції мови – комунікативну, пізнавальну, регулюючу [1].

Без своєчасних корекційно-розвивальних заходів відставання в розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями зростає, тому розвиток мовлення є однією з основних складових загальної корекційно-розвивальної роботи.

Корекційна робота з розвитку мовлення здійснюється у процесі: спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових та пізнавальних інтересів (розвиток соціального напрямку мови, формування комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловлювань); сюжетно-рольових та театральних ігор (активізація мовних засобів); занять з малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (регулююча функція мови, зв'язок сприйнятого зі словом з метою формування та актуалізації уявлень зі словом); формування елементарних математичних уявлень на заняттях з розвитку мовлення; ознайомлення з навколишнім світом;

фізичного, музичного та сенсорного виховання; індивідуальної корекційної роботи (корекція порушень звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, слуху).

Систему корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі дошкільної освіти можна представити у вигляді наступних напрямів: робота з формування лексичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення; робота з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення; навчання елементам грамоти [2].

Роботу з формування лексичної сторони мовлення та формування комунікативних навичок проводить вихователь під час групових занять. Обов'язковою умовою до організації навчання є створення умов для практичного застосування набутих знань, закріплення знань на заняттях з математики, малювання, ліплення, в іграх (дидактичних, рухових, сюжетно-рольових).

Формування лексики у дітей відбувається за кількома напрямками: розширення обсягу словника паралельно з розширенням уявлення про довкілля, формуванням пізнавальної діяльності; уточнення значення слів; активізація словника, перенесення слова із пасивного в активний словник.

З метою формування лексики доцільно використовувати різноманітні вправи, ігри на розвиток словесних асоціацій, класифікації предметів, зображених на малюнках, диференціації предметів за зовнішніми ознаками, назви предметів за узагальненими словами, враховуючи при цьому тематичний принцип відбору матеріалу.

На індивідуальних та підгрупових корекційних заняттях з розвитку мовлення логопед здійснює роботу з формування звукової сторони мови. Вона направлена на розвиток сприйняття мови (мовленнєвого слуху, уявлення), розвиток мовно-рухового апарату (артикуляційного, голосового апарату, мовного дихання), і на цій основі на формування вимовляння звуків, слів. Важливим етапом формування фонематичного сприйняття є впізнавання

не мовленнєвих звуків (каплі води, дзвінок телефону і т.д.), а розрізнення звукокомплексів, однакових за висотою, силою, тембром, розрізнення слів близьких за звучанням, диференціація складів та фонем.

Навчання елементам грамоти включає в себе розвиток дрібної моторики та підготовку руки до письма. Розвиток тонкої ручної моторики у сензитивний період розвитку мовлення викликає активізацію, дозрівання мовленнєвих зон кори головного мозку, забезпечує готовність руки дитини до оволодіння письмом.

Таким чином, технологія навчання і розвитку мовлення забезпечується реалізацією змісту програми з розвитку мовлення, доцільною організацією корекційно-розвивальної роботи, впровадженням спеціальних методів та прийомів, з метою підтримки та максимально можливого розвитку дитини для успішного соціального й особистісного її становлення, для необхідності формування потреби у мовному спілкуванні та практичному оволодінню мовленням як засобом комунікації.

Список використаних джерел

- 1.Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*, (1), 5–10. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11876>
- 2.Блеч Г. О. Система корекційно–розвивального навчання з розвитку мовлення дошкільників з розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. №. 8. С. 18–26.

Брушневська І. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ СІМЕЙ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Одним з актуальних напрямів забезпечення ефективності освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі є реорганізація роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами відповідно до викликів сьогодення. Досвід роботи учасників команди психолого-педагогічного

супроводу доводить, що без тісного та систематичного зв'язку з родиною дитини неможливо досягти успішного результату.

Особливості налагодження результативної партнерської взаємодії корекційних педагогів та батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, є актуальною темою наукових пошуків багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової, І. Іванової, Л. Борщевської, Л. Зібрової та інших. Окреслений аспект окрім теоретичного напрацювання потребує також чіткого визначення векторів практичного спрямування.

Домінуючим у сучасній соціально-педагогічній практиці є однобічний підхід, у якому переважає спрямування зусиль спеціалістів на корекцію розвитку та реабілітацію дитини, а робота з сім'єю або не використовується, або використовується у якості опосередкованого впливу на цей процес. Однак, на сучасному етапі важливого значення набуває сприйняття сім'ї як цілісності, що потребує спрямування соціально-педагогічної роботи не тільки на реабілітацію дитини, але й на підвищення рівня адаптації батьків до життєвих умов, пов'язаних з вихованням дитини з особливими потребами.

Практика свідчить, що при народженні дитини з відхиленнями у розвитку її батьки зустрічаються з наступними проблемами: суперечливі почуття до дитини; відсторонення від дитини, передача відповідальності за дитину державним навчальним закладам; негативні тенденції в психічному стані батьків (матерів) які проявляються в неадекватній поведінці – агресивність, роздратованість, нестриманість, недобррозичливість. В сім'ях, де окрім дитини з обмеженими можливостями, є й інші, звичайні діти, труднощі пов'язані з застосуванням різних методів виховання по відношенню до здорових і дітей з особливостями розвитку. Саме тому доречно корекція ставлення всіх членів сім'ї до дитини з особливими потребами. Окремою проблемою є психологічна травмованість батьків, яка не дозволяє адекватно

ставитись до факту народження дитини з особливими освітніми потребами [1].

Мета психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами – створення сприятливого психологічного клімату для взаємодії батьків із членами команди супроводу, підвищення педагогічної компетенції батьків, надання консультацій, розширення знань батьків щодо специфіки розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, етапів проходження процесів адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в соціумі.

У роботі з батьками важливо проявляти свою педагогічну професійність та забезпечити умови для соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Важливо, щоб сім'я відчувала увагу й підтримку з боку педагогів, зацікавленість у розвитку дитини, готовність їм допомагати, не залишати батьків сам на сам з проблемами взаємодії з дитиною.

Чинниками, що перешкоджають результативності освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами, можуть виступати особистісні тригери батьків, які в психотравмувальній ситуації заважають установленню якісного контакту з дитиною. До подібних настанов можуть бути віднесені:

1. Неприйняття особистості дитини з особливими освітніми потребами.
2. Неконструктивні форми взаємовідносин з дитиною з порушенням психофізичного розвитку.
3. Страх відповідальності.
4. Відмова від розуміння наявності проблем у розвитку дитини, їх часткове або повне заперечення.
5. Гіперболізація проблем дитини з особливостями псих-фізичного розвитку.
6. Віра в диво.

7. Розгляд народження дитини з порушенням психофізичного розвитку як покарання за що-небудь.

8. Розлад взаємовідносин у сім'ї після народження дитини з порушенням розвитку, особливостями поведінки [2].

Фахівцям команди психолого-педагогічного супроводу, які працюють з батьками дітей, що мають особливі освітні потреби, необхідно насамперед інформувати про соціальні можливості полегшення батьківських труднощів та зниження рівня стресу. До таких чинників можна віднести наступні можливості:

- ✓ доступ до якісної медичної допомоги;
- ✓ наявність відповідних освітніх програм та закладів;
- ✓ підтримка з боку родичів та друзів;
- ✓ наявність дошкільних закладів, центрів домашнього перебування;
- ✓ адекватна фінансова підтримка з боку держави;
- ✓ присутність доброзичливих сусідів;
- ✓ доступність програм поведінкової терапії;
- ✓ можливості для відпочинку та дозвілля;
- ✓ доступність спеціального обладнання;
- ✓ наявність друзів та соціальних можливостей для дитини;
- ✓ спеціальний транспорт.

Консультації батьків дітей з особливими освітніми потребами вимагає від фахівців глибокого занурення в людські переживання, здатності до співчуття та готовності прийти на допомогу.

Список використаних джерел

1.Буковська О. О. Напрямки психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. URL: <https://cutt.ly/WYg5Wu0> (дата звернення: 10.05.2023).

2.Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

*Брушневська І. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Кондратенко М. А.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЗВИВАЛЬНІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовлення – одна із найскладніших вищих психічних функцій людини. Розвиток цієї функції є одним з основних завдань корекційно-виховної роботи. Адекватний рівень мовленнєвого розвитку дітей є основою повноцінного психічного розвитку.

Організовуючи корекційно-розвивальну роботу з дітьми з порушенням мовлення, необхідно враховувати не тільки характер симптомів порушення мовлення, а й вторинні відмінності у розвитку дітей, зумовлені цим порушенням мовлення.

Діти з вадами мовлення потребують особливого типу освітнього середовища. Іншими словами, створення єдиного корекційно-розвивального простору, забезпечення предметного розвивального середовища, що стимулює мовний і особистісний розвиток дітей. Навчальна складова цих середовищ має набувати специфічного корекційного змісту та використовувати відповідні засоби, методи та організаційні форми корекційно-виховного процесу.

Гра – це соціокультурний і біологічний феномен, який має власну історію розвитку і відповідні їй визначені форми і зміст. Тому проблеми походження, суті і побудова гри, умови і механізми її становлення, а також подібність і відмінність ігор людини і тварин, дітей і дорослих – були і залишаються в центрі уваги представників самих різних галузей знань – філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології, фізіології,

етнографії, антропології, математики і ін. Останнім часом гра все частіше стає предметом міждисциплінарних досліджень [2, с.134].

Гра є ефективним засобом логопедичної роботи з дітьми. Термін «логопедична гра» не зовсім коректний, оскільки в номенклатурі дошкільної педагогіки такої гри немає. Розрізняють сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри, дидактичні ігри з будівельним матеріалом, театралізовані ігри та всі інші види ігор. Тому доцільніше говорити про використання в логопедичній роботі з дітьми відомих видів ігор [1, с.17].

Ігри є найефективнішим інструментом для створення розвивального середовища. Тому ігри відіграють важливу роль в організації корекційного навчання дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Вона повинна займати важливе місце в логопедичній роботі. Але, звісно, було б неправильно робити всю корекційну роботу в ігровій формі. Логопед визначає, коли і як застосовувати гру, враховуючи конкретні обставини роботи з кожною дитиною: рівень розвитку, ставлення до занять, стомлюваність.

Оскільки вчителі навчають дітей під час гри, вони намагаються поступово перетворити радість гри на радість навчання. Включаючи гру в заняття, логопед забезпечує відповідність основних навчальних завдань, що складають зміст гри, виховним цілям заняття, розширюють можливості дитини і сприяють максимальній активізації не тільки мовлення а й розумової діяльності.

У дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку спостерігаються труднощі деяких вищих коркових функцій (слухове сприйняття, просторове орієнтування та ін.) і особливості інтелектуальної діяльності (підвищена стомлюваність, нерівномірна працездатність, порушення вербальної пам'яті, схильність до інертності). З цієї причини дітям цієї категорії важко займатися ігровою діяльністю, організованою логопедом. Проблемні діти пасивні і не виявляють бажання активно взаємодіяти з предметами чи іграшками. Проводячи ігри, логопед повинен враховувати, що наявність дефектів

мовлення може викликати такі відхилення в психічній сфері дитини, як дратівливість, замкнутість, депресивні стани, негативізм, апатія, підвищена розумова стомлюваність. Порушення загальної і мовленнєвої моторики призводить до швидкої стомлюваності в іграх. Очікується, що логопеди створюватимуть позитивні емоційні зв'язки з дітьми за допомогою запропонованих заходів. За допомогою ігор можна навчити дитину і позбавити її від наявних комплексів і страхів. Іноді ігри – це єдиний спосіб допомогти дітям, які ще не опанували світ слів [3, с.90].

Ігрова діяльність дітей з вадами мовлення розвивається лише під безпосереднім впливом і керівництвом педагога. Ігрові дії спочатку виконуються з дуже обмеженим мовленнєвим спілкуванням, що призводить до скорочення об'єму ігор та їх сюжетну обмеженість. Такі діти набувають базових знань і почуттів через навмисну ігрову діяльність, коли потрібна вербальна комунікація.

У корекційній роботі з дітьми з вадами мовлення використовуються різноманітні ігри: дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, ігри-драматизації.

Ігрова діяльність дозволяє дітям реалізувати ігрові ідеї та зосередитися на розвитку. Захопленість ігровими ситуаціями є передумовою мимовільного вирішення дидактичних завдань.

Результат гри сприймається дитиною як досягнення (відгадування загадок, придумування слів на заданий звук тощо). Для логопеда результатом гри є засвоєння дитиною знань, умінь і навичок правильної артикуляції, засвоєння окремих граматичних форм тощо. Підводячи підсумки гри, необхідно відзначити досягнення окремих дітей, виділити успіхи відстаючих, проявити тонкість і оптимізм щодо своїх можливостей.

Список використаних джерел

1. Кондратенко В.О. Гра в логопедичній роботі як основний вид діяльності. *Збірник наукових праць*. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. С.17-22.
2. Лупінович С.М. Довідник учителя-логопеда. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 112 с.
3. Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. Одеса: ПНЦ АПН України-СВД М.П.Черкасов, 2018. 319 с.

*Брушневська І. М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Петрушко Ю. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Ігрова діяльність дітей дошкільного віку є основною діяльністю. Саме через гру дитина пізнає навколишній світ та намагається бути його повноцінною частиною. Дошкільник, наслідуючи дорослих, у процесі гри може приміряти на себе найрізноманітніші ролі, наслідуючи своїх батьків, вихователів чи просто знайомого дорослого, який симпатизує дитині своєю поведінкою та манерами.

Гра – провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, на цьому наголошують відомі вчені Л. С. *Виготський*, О. В. *Запорожець*, Д. Б. *Ельконін* [1, 2, 11]. Вона цікава та близька дитині, тому що зароджується, формується з її потреб та інтересів, що виникають в результаті взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, а такий зв'язок обов'язково відбувається через мовленнєву діяльність.

Л.С. Виготський називав гру «*дев'ятим валом дитячого розвитку*», відзначаючи, що ігрова діяльність у дітей з порушеннями мовлення помітно відрізняється від ігрової діяльності дітей з нормативним розвитком, і це обумовлено дією основного дефекту[1].

Досліджуючи дітей з загальним недорозвитком мовлення, Ю.В. *Рібцун* відзначає, що вони відстають від однолітків з нормативним розвитком мовлення в точному відтворенні дій з предметами, порушують послідовність ігрових дій, опускають їх основні частини. Для дітей цієї категорії характерні зниження вербальної пам'яті та продуктивності запам'ятовування, нестійкість

уваги, відставання в розвитку абстрактнологічного мислення. Таким дошкільнятам потрібно більше часу, у порівнянні з однолітками із нормативним розвитком мовлення, для включення в ігрову діяльність; в самому процесі гри відзначаються паузи, спостерігається виснаженість діяльності.

Як зазначає, *Х.Я. Сайко і Ю.В. Шаблінська*, діти з загальним недорозвитком мовлення, завдячуючи своїм особливостям, вимагають значно більшої участі дорослих в їх ігровій діяльності, у порівнянні з однолітками із нормативним розвитком мовлення [5]. Вони непоступливі, тому не можуть грати у колективі, інтерес до гри у них нестійкий.

Значною особливістю ігрової діяльності у цих дітей виокремлюється утруднення в спілкуванні з іншими під час гри, що свідчить про несформованість у них основних форм комунікації, і це яскраво проявляється в поведінці в процесі гри.

Між мовленням і грою існує двосторонній зв'язок, на це вказує *Л.С. Виготський* [1]. Дитина словом позначає свої дії, чим осмислює їх, словом вона користується і щоб доповнити дії, висловити свої думки і почуття.

Науковці *С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак* зазначають, що у дошкільників з порушеннями мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку [4]. Зміст їхньої гри найчастіше – це відображення відомих способів дій з предметами або ознайомлення з властивостями іграшок; щодо конкретного задуму в процесі гри з будь-якими іграшками, то він відсутній. Ці діти практично не добирають потрібних для того чи іншого сюжету іграшок, гра з сюжетними іграшками зазвичай має процесуальний характер, тобто, коли дитина возить по кімнаті туди-сюди машинку, одягає і роздягає ляльку, тощо. Їх ігри з іграшками логічно не пов'язані.

Ігрова діяльність дошкільників з ЗНМ успішно відбувається тільки тоді, коли дорослий впливає на саму гру, вказують *В. О. Калягін і Т. С. Овчиннікова* [3].

Дослідники відмічають, що найбільша затримка формування ігрової діяльності притаманна дітям з ЗНМ I рівня: їх ігри мають одноманітний наслідувальний характер, коли, наприклад, дитина крутить іграшку в руках, не виконуючи з нею ігрові дії. Її дії з іграшкою не мають розгорнутого ігрового характеру, в колективі з однолітками з нормативним мовленнєвим розвитком така дитина тримається осторонь, або, виконує допоміжні-вторинні ролі та не вступає в словесний контакт. У малюка з I рівнем ЗНМ порушений емоційний розвиток, тому для нього гра проходить без задуму, і дії її учасників часто бувають незрозумілими дитині.

Фахівці також зазначають, що у дошкільників цього рівня ЗНМ різко знижена самостійна ігрова активність, діти не можуть самостійно організувати сумісну діяльність в межах сюжетної гри, необхідне втручання дорослого. Без участі дорослого можлива лише процесуальна гра з елементами сюжету, тобто така ігрова діяльність не є колективною, а є діяльністю разом або поряд [3, с. 45].

В сюжетно-рольових іграх дітей із ЗНМ:

— реалізація сюжету має нестійкий ситуативний характер, що залежить від випадкових асоціацій;

— роль не визначає поведінку дитини в грі, тільки за допомогою аналізу ігрової діяльності дошкільник може встановити, яку роль він на себе взяв;

— використання предметів-замінювачів в іграх чи дії-замінювання простежуються надто рідко;

— ігрова поведінка малоемоційна.

Дітям з I рівнем ЗНМ зміст багатьох ігор та їх правила тривалий час залишаються недоступними, у дидактичних іграх вони мають труднощі в дотриманні правил і в утриманні в пам'яті завдання, часто гублячи основну

мету гри, забуваючи правила, їм потрібно постійно про них нагадувати. Стосовно рухливих ігор, то ці діти не керуються всіма ігровими правилами, що перетворює їх ігри у безцільне, хаотичне виконання окремих рухів.

Порівнюючи ігрову діяльність дітей з I та II рівнем ЗНМ, В. О. Калягін і Т. С. Овчіннікова зазначають її кращий стан у дітей із загальним недорозвитком мовлення II рівня [3]. А якщо ще додається цілеспрямований корекційно-розвитковий вплив на таких дітей, наголошують вчені, то у них розвиваються і покращуються наступні характеристики гри:

— цілеспрямованість, стійкість, тривалість, збільшується кількість і якість ігрових дій, розширюється тематика ігор;

— діти цього рівня здатні орієнтуватися на правила, зразок, роль та доволіно керувати своєю ігровою діяльністю;

— їх ігри можуть ставати колективними, але вони граються переважно невеликими підгрупами; за участі педагога в організації гри такі діти доводять ігри до логічного кінця, а це показник росту рівня ігрової діяльності.

Для дітей з III рівнем ЗНМ, зауважує С.В. Лауткіна, в цілому ігрова діяльність відповідає віковій нормі, але все ж існують певні поведінкові особливості в іграх, що пов'язані, насамперед, із мовленнєвим навантаженням, виконанням ролей, які передбачають активний мовленнєвий супровід [5]. Найбільші труднощі діти цього рівня ЗНМ мають у словесних іграх та іграх з правилами, що передбачають словесну регуляцію дій.

У словнику дітей мало узгоджених понять, часто використовують антоніми та майже не використовують синонімів. Характерною для даного рівня є заміна понять *великий*, *малий* на *довгий*, *короткий*, *високий*. Рідко використовують прийменники та прислівники [4, с. 251].

З огляду на достатньо об'ємний діапазон порушень, важливо обрати правильні методи корекції (здійснення психолого-медико-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психофізичному та інтелектуальному

розвитку і поведінці та забезпечення перспектив успішної соціалізації) наявних порушень, найбільш ефективними є гра [2, с. 16].

Отож, дослідженнями психологів та педагогів доведено – гра як провідний вид діяльності у дошкільному віці активно сприяє формуванню відсутніх мовленнєвих компонентів та корекції вже сформованих, але у дітей з ЗНМ вона має свої особливості.

Проаналізувавши особливості ігрової діяльності у дітей дошкільного віку, що мають загальний недорозвиток мовлення, варто зазначити, що вона дещо відстає від ігрової діяльності однолітків з нормотиповим розвитком мови і мовлення. Дитина з різним рівнем загального недорозвитку мовлення виявляє свою діяльність в грі по-різному. Наприклад, якщо порівняти в грі дитину з I рівнем загального недорозвитку мовлення і III рівнем, то можна побачити феноменальну різницю. Якщо дитина з I рівнем недорозвитку мовлення грається одноманітно і самостійно, при цьому не в змозі зрозуміти та використовувати правила гри, то дитина з III рівнем загального недорозвитку здатна гратися використовуючи сталі правила гри, відчуваючи значні труднощі лише в іграх, що передбачають словесну регуляцію дій.

Вчителю-логопеду слід враховувати всі особливості кожного з рівнів загального недорозвитку мовлення, вміти правильно діагностувати рівень мовленнєвого недорозвитку і лише тоді починати корекцію мовленнєвого порушення.

Гра жодним чином не втрачає свого значення для розвитку особистості дошкільника із загальним недорозвитком мовлення, бо завдяки грі логопед організовує продуктивне і цікаве для дитини логопедичне заняття, що позитивно налаштовує дошкільників до роботи. В свою чергу, спеціальний психолог, супроводжуючи дітей з ЗНМ, враховуючи особливості їх гри, підбирає психокорекційні ігри та вправи, допомагаючи подолати вторинні та третинні порушення психосоціального розвитку.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Мовленнєво- ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
2. Заплатна С.М. Характеристика загального недорозвитку мовлення у дітей. *Педагогіка та методика спеціальні*. Зб. наук. праць. К., 2000.
3. Кондукова С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Корекційна педагогіка*. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. 2015. №1 с. 15-21.
4. Рібцун Ю. В. Вплив ендогенних та екзогенних факторів на становлення мовленнєвої діяльності молодших дошкільників із ЗНМ. *Народна освіта*. 2010. Вип. № 2 (11). [Електронний ресурс]. Режим доступу до вид. : www.kristti.com.ua.
5. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. К., 2004. Вип. 1. С. 150–165.
6. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Молодий вчений*. 2017. №3. С. 466 – 470.

Брушневський Д. В.,
здобувач освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І.І.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У КОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Розвиток мовлення є одним із найважливіших завдань сучасної спеціальної освіти. Стратегію реформування галузі спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я визначено Державною національною програмою «Освіта» (Україна — XXI століття), Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державним стандартом спеціальної освіти, низкою національних і державних програм тощо. Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилює увагу до проблем дітей, які мають ті чи інші відхилення в розвитку, і зумовило потребу у розробленні цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов їх інтеграції у систему сучасних відносин.

На сьогоднішній день особливої актуальності набуває необхідність своєчасного подолання порушень мовлення, які перешкоджають навчанню

дітей в школі. Корекція мовленнєвих порушень у дітей здійснюється методами навчання і виховання.

Поряд з іншими методами і прийомами особливо виділяються ігрові прийоми та їх роль в корекційно-розвивальному процесі з усунення мовленнєвих порушень. Питання про їх використання вважається одним із важливих. Це пояснюється віковими особливостями дітей, швидкою стомлюваністю, підвищеною емоційністю, яскравістю образів уяви.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності й різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Під час гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток, гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова.

Мовленнєво-ігрова діяльність – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання.

Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні мовленнєві вміння і навички. Як форма навчання дітей, мовленнєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну і розважальну функції.

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним, так і

монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності.

У Базовому компоненті дошкільної освіти виокремлено ігрову компетенцію дітей, яка є результатом освітньої роботи і полягає у обізнаності дітей з різними видами іграшок; здатності їх використовувати у самостійних іграх; організувати різні види ігор відповідно до їх структури; реалізовувати власні ігрові задуми; дотримуватися ігрового партнерства та рольових способів поведінки, норм та етикету спілкування у процесі гри [1].

Освітня лінія Базового компоненту «Гра дитини» та передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості, формування сталого інтересу до пізнання довкілля та реалізації себе в ньому.

Освітня лінія «Гра дитини» завершується узагальненим визначеним результатом освітньої роботи – сформованістю ігрової компетенції, що полягає у зацікавленому ставленні до ігрової діяльності, використанні власного досвіду для створення ігрових задумів; реалізації в них своїх пізнавальних, соціальних, моральних, естетичних потреб; відтворенні знань та моральних уявлень, задоволенні інтересів до довколишнього, творчому відображенні діяльності, взаємин дорослих, реальні та уявлювані події, ситуації у власній грі; активному відтворенні своїх життєвих вражень у рольовій грі, використовуючи виразні засоби; у самостійній реалізації власних ігрових задумів, виборі гри, іграшок; участі у різних видах ігор; грі на самоті, об'єднанні з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотриманні рольових способів поведінки, норм та етикету спілкування [1].

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з дітьми, націлює педагогів і батьків на особистісний розвиток дітей за основними напрямками та

робить окремий акцент на ігровій діяльності – провідному виді діяльності для всього дошкільного дитинства, незамінному засобі розвитку дітей [2].

Рібцун Ю.В. у навчально-методичному посібнику «Дошкільнятко» зазначає, що у логопедичних групах спеціальних дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення існує своя специфіка організації та проведення ігрової діяльності, пов'язана з психофізичними та мовленнєвими особливостями дітей (І. Ф. Кривда, О. Г. Рібцун, Ю. В. Рібцун та ін.) [3].

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: [http:// osvita.ua / legislation/doshkilna-osvita/30154](http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/30154).
2. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. К. : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
3. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. К., 2014. 238 с.

***Вакулко О. Л.,**
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Карбанова Н. С.*

ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У Базовому компоненті дошкільної освіти, Порядку організації інклюзивного навчання та чинних освітніх програмах навчання й виховання в закладі дошкільної освіти відзначається важливість формування способів міркування у дітей дошкільного віку, а особливо звертається увага на необхідність забезпечення повноцінного розвитку цих дітей, їх інтелектуальної, соціальної та емоційної компетентності.

Все частіше педагоги та батьки дітей із психофізичними порушеннями стискаються із неспроможністю розвинути способи міркування належним чином через ряд розладів, таких як: слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-

рухового апарату, емоційно-вольових, аутизму та зі складною структурою порушень. Адже діти з психофізичними порушеннями мають обмежені можливості для опанування способами мислення та розуміння світу навколо них.

Під час підбору та розробки спеціальних методик і підходів педагога та інші спеціалісти не завжди враховують специфіку психофізичних порушень кожної дитини, через це часто не вдається досягнути бажаного результату із формування способів міркування.

Тому важливо розкрити ефективні рекомендації, які можуть бути корисними при формуванні способів міркування у дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями.

Жан Піаже відомий своїми дослідженнями у галузі розвитку дитячого мислення, висловив теорію когнітивного розвитку, в якій показав як будуються знання дітей із психофізичними порушеннями через активну взаємодію з навколишнім світом. Інші вчені інклюзивної освіти (Л. Бісікало, Т. Жук, А. Обухівська, О. Колодич) відзначають важливість формування способів міркування у дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями [3, с. 108].

У сучасному тлумачному психологічному словнику термін «міркування» розглядається як «...логічна операція або процес мислення людини, який приймаючи одне чи декілька висловлювань за істинні, на основі висновку доходять до того, що інше висловлювання також є істинним» [5, с. 248].

Колупаєва А. А. вважає, що сформовані навички міркування допомагають дітям розуміти й аналізувати оточуючий світ, розвивати логічне мислення, вирішувати проблеми та приймати рішення [1, с. 99].

У дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями способи міркування можуть відрізнятися від тих, що спостерігаються у дітей без таких порушень, а саме це: сенсорне, конкретне, візуально-просторове, символічне,

імітаційне, відчуттєво-рухове та соціальне міркування. Вони можуть бути лише загальними орієнтирами, також кожна дитина може мати індивідуальні способи міркування [4].

Для формування способів міркування у дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями варто враховувати декілька рекомендацій:

1. Врахування особливих освітніх потреб кожної дитини. Діти можуть мати різні рівні здібностей і потребувати різноманітні методи навчання. Варто спробувати зрозуміти, як саме впливає порушення на їхні можливості сприймання, оброблення та використання інформації.

2. Використання візуальних підказок (ілюстрації, схеми, діаграми, таблиці) для допомоги в орієнтації та розумінні міркувань.

3. Використання конкретних прикладів і матеріалів для демонстрації концепцій та ідей, що допоможе краще зрозуміти абстрактні поняття та покращити мислення дітей.

4. Розділення складних завдань на менші частини, надання можливості розв'язувати їх поступово.

5. Стимулювання різних видів творчості.

6. Взаємодія з ровесниками.

7. Сприяння розвитку комунікативних навичок: навчати висловлювати свої думки, запитувати, слухати і розуміти інших.

8. Забезпечення достатньої кількості практичних навичок та повторень [4, с. 121].

Крім цього, важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, і може знадобитися індивідуальна корекція методів і підходів для формування способів міркування.

Вищезазначені рекомендації є загальною основою, а професійна підтримка, співпраця з батьками та іншими спеціалістами є важливими чинниками у розвитку мислення дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями.

Отже, формування способів міркування у дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями є важливим завданням, що сприяє їхньому повноцінному розвитку та соціальній адаптації.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук метод. посібник. Київ : Науковий Світ, 2010. 196 с.
2. Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки: навч. посібник. Кам'янець-Подільський державний університет. 2010. 264 с.
3. Розвиток міркувань дошкільника. *Медична Бібліотека*. URL: <http://surl.li/hbyrp>.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2009. 224 с.
5. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

Воронко О. В.,
здобувач освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І.І.

ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА ЙОГО ХАРАКТЕРИСТИКИ

Важливим питанням сьогодення є забезпечення своєчасного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами впродовж усіх вікових етапів їхнього індивідуального розвитку. Вирішення цих практичних завдань в сфері спеціальної освіти потребує спільних зусиль науковців, практичних працівників, батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Поняття «супровід» фахівцями розглядається як синонім підтримки, співчуття, співпраці, як створення специфічних умов для навчальної діяльності. Таке розуміння бере початок з робіт О.С. Газмана, А.П. Тряпціної, О.І. Казкової, Р.В. Овчаровой, Н.Б. Крилова, М.Р. Битянової, Н.С. Глуханюк.

За результатами досліджень Ю.Найди та А.Колупаєвої психолого-педагогічний супровід – це: один із видів цілісної й комплексної системи соціальної підтримки та психолого-педагогічної допомоги; інтегративна

технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості; процес особливого виду стосунків між особами, які надають супровід, та тими, хто потребує допомоги [1].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами сьогодні є не просто сумою різноманітних методів корекційно-розвиваючої роботи, але і виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині сприяє успішній адаптації, реабілітації та особистісного росту дітей у соціумі.

Головною метою психолого-педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями є її підготовка до самостійного життя, соціалізація.

Також, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами ставить перед собою мету допомогти й підтримати дитину у процесі соціальної адаптації в загальній системі соціальних відносин та взаємодій. Психолого-педагогічний супровід має бути спрямований на три головні складові процесу соціалізації: розвиток особистості дитини; підготовка до самостійного життя; професійна підготовка та можливість працевлаштування.

Н.З. Софій розробила модель психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Модель має свою специфіку, що визначається особливостями особистісного розвитку цих дітей. Крім того, Н.З. Софій виділяє загальні етапи супроводу:

Перший етап – початковий, адміністрація освітнього закладу забезпечує нормативно-правові, матеріально-технічні, навчально-методичні, соціально-психологічні та інші умови, необхідні для організації процесу супроводу.

Другий етап – психолого-педагогічна діагностика, на якому психологічна діагностика передує педагогічній.

Третій етап – корекційний – відбувається корекційна робота у

відповідності до виявлених проблем [2].

Головною метою діагностичного етапу є психологічне обстеження пізнавальної та особистісної сфери дитини для виявлення структури дефекту, встановлення збережених компонентів психічної діяльності, на які можна розраховувати в роботі з дитиною. Психодіагностика використовується і у роботі з батьками особливої дитини для з'ясування стилю виховання та особливостей взаємин із дитиною у родині. Найбільшу кількість уваги, під час діагностичного обстеження, психолог приділяє особливостям розвитку пізнавальної сфери дитини, особливостям розвитку її емоційно-вольової та особистісної сфери, міжособистісним відносинам з іншими дітьми та дорослими.

Після діагностики організується корекційно-розвивальна робота з урахуванням порушень розвитку та потенційних можливостей дитини. До основних напрямків корекційно-розвивальної роботи можна віднести: полегшення процесу адаптації нової дитини до умов освітнього закладу; розвиток та корекція пізнавальних процесів, корекція самооцінки, корекція емоційних порушень й розвиток емоційної лабільності; запобігання психічним перевантаженням дитини; корекція міжособистісних взаємин з іншими дітьми у дитячому колективі та педагогами; формування комунікативних навичок; зміцнення працездатності, розвинення вміння зосереджувати увагу на завданні.

Обов'язковим моментом під час корекційно-розвивальної роботи є обговорення з батьками та педагогами труднощів, що виникають у них та визначення шляхів для їх вирішення; діагностика динаміки розвитку дитини при здійсненні корекційних занять.

Для проведення корекційної роботи найчастіше використовуються такі методи як вправи розвивального характеру; сюжетно-рольові ігри; елементи арттерапії; психогімнастика.

Таким чином, запровадження в закладах освіти психолого-

педагогічного супроводу дітей з особливостями розвитку дуже актуальне питання для України. Діти з особливими освітніми потребами, які успішно починають соціалізуватися вже з дошкільного віку у майбутньому мають великий шанс стати повноцінними членами нашого суспільства.

Список використаних джерел

1.Гречко Л.М. Психологічне обстеження дітей з психофізичними вадами в умовах інтегрованого навчання. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Вип. 7. Кам'янець-Подільський. 2007. С.266–269.*

2.Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458с.

3.Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., К.: 2007. 128 с.

*Гайдучик П. Д.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри клінічної медицини,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Стасюк І. О.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Інтелектуальні порушення є складним станом, який може виникнути в результаті різних факторів, таких як генетичні аномалії, хвороби матері під час вагітності, травми головного мозку, інфекції, токсичні впливи та інші. Цей стан характеризується обмеженням рівня розвитку інтелектуальних та поведінкових функцій дитини, що може суттєво ускладнити її соціалізацію та інтеграцію в суспільство [6].

Реабілітація дітей з інтелектуальними порушеннями може бути спрямована на розвиток різних навичок, таких як мовлення, моторика, вміння спілкуватися з оточуючими, самообслуговування та інші [5].

Комплексний підхід є найбільш ефективним у реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки він включає в себе використання різноманітних методик, таких як кінезотерапія, психологічна та педагогічна допомога [4, с.175].

Кінезотерапія є одним з методів реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки вона спрямована на використання руху як засобу відновлення та розвитку фізичних та психічних можливостей дитини. Кінезитерапія може бути використана для покращення моторики, координації рухів, зосередженості та уваги у дітей з розумовою відсталістю. Вона може бути проведена як у групі, так і індивідуально [3, с. 275-276].

Психологічна допомога є важливою складовою реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки психолог може допомогти дитині та її батькам зрозуміти особливості розвитку та навчання. Психолог може проводити індивідуальні консультації з дитиною та її батьками, допомагаючи їм зрозуміти, як краще працювати з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Крім того, психолог може розробити індивідуальний план розвитку для дитини, який враховуватиме її потреби та особливості.

Педагогічна допомога є не менш важливою складовою реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки педагог може розробити індивідуальну програму навчання та розвитку для кожної дитини окремо. Педагог може використовувати спеціальні методики та прийоми навчання, що враховують особливості інтелектуальних порушень, що допомагає дитині краще засвоювати матеріал. Педагог може працювати з дитиною як індивідуально, так і в групі [2, с. 210-211].

Комплексний підхід може включати не тільки кінезіотерапію, психологічну і педагогічну допомогу, але й інші методи, такі як музикотерапія, терапія мистецтвом, зоотерапія та інші. Кожен з цих методів може впливати на різні аспекти дитини зі зниженим інтелектуальним

розвитком, і використання їх у поєднанні може дати кращі результати, ніж використання лише одного методу.

Крім того, комплексний підхід передбачає роботу з батьками та рідними дітей зі зниженим інтелектуальним розвитком. Батьки можуть бути включені в процес реабілітації своєї дитини, отримуючи консультації від психолога та педагога та беручи участь у тренінгах та семінарах. Це може допомогти батькам краще зрозуміти потреби своєї дитини та допомагати їй у повсякденному житті [4].

Однак, варто зазначити, що реабілітація дітей з інтелектуальними порушеннями є складним та тривалим процесом, який вимагає індивідуального підходу та співпраці між батьками, педагогами, психологами та іншими спеціалістами. Тому, для досягнення найкращих результатів, важливо використовувати комплексний підхід до реабілітації дитини, включаючи в себе різноманітні методи та техніки.

Таким чином, реабілітація дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою виховання та розвитку дитини. Використання різних методів та технік реабілітації дозволяє досягати позитивних результатів у розвитку дитини, її самооцінці та соціальній адаптації. Кожна дитина має свої унікальні потреби та здібності, тому важливо використовувати індивідуальний підхід до кожної дитини, враховуючи її особливості та потреби. Комплексний підхід до реабілітації дитини з інтелектуальними порушеннями дозволяє використовувати різні методи та техніки, що сприяють її розвитку та включенню у суспільство.

На сьогоднішній день, науковці та спеціалісти у галузі реабілітації продовжують досліджувати різні методи та техніки для покращення розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Наприклад, недавні дослідження показали, що використання музикотерапії може бути ефективним методом для покращення комунікативних та моторних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями. Також, використання віртуальної реальності

для реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями є новим та перспективним напрямком, що потребує додаткових досліджень та розробок [1].

Отже, реабілітація дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою виховання та розвитку дитини. Використання різних методів та технік реабілітації дозволяє досягати позитивних результатів у розвитку дитини, її самооцінці та соціальній адаптації. Комплексний підхід до реабілітації дитини з інтелектуальними порушеннями, включаючи індивідуальний підхід та використання новітніх технологій, є ключем до успіху у покращенні якості життя дитини та її родини. Продовження досліджень у цій галузі та розробка нових методів та технік реабілітації дозволять покращити якість життя дітей з інтелектуальними порушеннями та забезпечити їх повноцінну інтеграцію у суспільство.

Список використаних джерел

1. Американська психіатрична асоціація. Діагностичний та статистичний посібник з психічних розладів (5-те видання). Арлінгтон, ВА: American Psychiatric Publishing., 2013.
2. Борисенко О.В. Психологія розвитку дитини. 2012. С. 210-211.
3. Іванов Д.В. Основи кінезіології, 2010. С. 275-276.
4. Слободяник М.І. Основи спеціальної педагогіки. 2014. С. 175.
5. Інтелектуальні порушення та розвиткові порушення. URL: <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/idds>
6. Національний інститут психічного здоров'я. (2021). URL: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/intellectual-disability/index.shtml>

*Гац Г.О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Денисюк Т. С.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПОНЯТТЯ «КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ» ВИДИ, КЛАСИФІКАЦІЯ

Особливості когнітивного розвитку у дітей почали вивчати порівняно недавно, втім психологи різних країн зібрали достатньо матеріалу, що дозволяє виокремити певні порушення когнітивної сфери дітей.

Під когнітивними порушеннями (КП) розуміють погіршення когнітивних функцій у порівнянні з вихідними індивідуальними, віковими і освітніми рівнями, що впливає на ефективність навчання, життєдіяльності і соціальної адаптації. До основних когнітивних функцій відносять: сприйняття, увагу, пам'ять, праксис, функції саморегуляції та соціальний інтелект. У багатьох випадках, порушення когнітивних функцій спричиняє порушення мовлення.

Когнітивні функції – найбільш складні функції головного мозку, за допомогою яких здійснюється процес раціонального пізнання світу й забезпечується цілеспрямована взаємодія з ним [1].

Із кожним з етапів когнітивної діяльності пов'язана певна функція: 1) сприйняття інформації – гнозис; 2) обробка та аналіз інформації – так звані виконавчі функції, які вмщують довільну увагу, спілкування, виявлення подібностей та відмінностей; 3) запам'ятовування та зберігання інформації – пам'ять; 4) обмін інформацією та побудова і здійснення програми дій – праксис, функції саморегуляції [1].

Етапи нормального когнітивного розвитку широко представлені у працях численних авторів, зокрема у роботах Ж. Піаже. Вчений структурував етапи розвитку дітей. Ключовими моментами у періодизації є:

– Сенсомоторна стадія когнітивного розвитку (від народження до 2 років) – дитина пізнає світ тільки за рахунок своїх власних дій (кусання, ковтання, смоктання, хапання, повзання, розгляд та ін.), пам'ять практично не розвинена, починає розвиватися мова.

– Операційна стадія (від 2 до 7 років) – дитина починає говорити, розвивається пам'ять, розширюється словниковий запас, мовлення стає більш усвідомленим.

– Стадія конкретних операцій (від 7 до 12 років) – дитина починає мислити логічно, класифікує об'єкти за кількома ознаками, вміє застосовувати математичні дії щодо конкретних об'єктів, розвивається довільна увага,

поліпшується пам'ять і дрібна моторика.

– Стадія формальних операцій (з 12 років і старші) – дитина вирішує логічні завдання і проводити їх аналіз, спроможна планувати майбутні дії, враховувати безліч варіантів розвитку подій, проводити аналогії і розмірковувати метафорично [2].

Когнітивні порушення зустрічаються приблизно у 20% дітей і підлітків. Найчастіше вони проявляються у зниженні і порушенні мовлення, функцій пам'яті, психомоторної координації, розумових процесів, уваги та ін.

У медичній практиці когнітивні порушення у дітей, в залежності від величини їх проявів, поділяються на три види: легка, помірна і тяжка ступінь.

При легкому когнітивному порушенні – можливе погіршення пам'яті, надмірна втомлюваність і труднощі в рішенні будь-яких завдань.

При помірному когнітивному порушенні проявляються погіршення відразу декількох когнітивних функцій.

При тяжкому когнітивному порушенні очевидні серйозні проблеми зі сприйняттям навколишньої дійсності. Спостерігається значна кількість симптомів когнітивних порушень (тяжкі когнітивні порушення виявляються в більш зрілому віці або на тлі захворювань).

На сьогодні, поширеність когнітивних порушень у дітей недостатньо врахована, у більшості випадків ці порушення спостерігається у дітей з різними нозологічними проявами. Приблизно у 30% дітей спостерігаються порушення поведінки, що стримує розвиток когнітивних функцій, пов'язані із ГРДУ. Когнітивні порушення відзначені у 5% школярів з порушенням мовлення (наприклад, дислексія). Понад 36% дітей, розвиток яких обтяжений затримкою психічного розвитку, мають порушення тих чи інших когнітивних функцій. Також когнітивні порушення виникають при розладах аутистичного спектру, при якому у дітей спостерігається порушення пам'яті, зорово-моторної координації, зору (у них можуть випадати частини об'єктів з поля зору – вони їх не бачать).

Список використаних джерел

1. Прохоренко Л.І. Когнітивні порушення у дітей: аналіз проблеми /Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10- 11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка).]. – Київ : Симоненко О. І., 2019 – С. 22 – 25. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/717874>

2. Iryna Blazhina, Volodymyr Korostiy. Neuropsychological examination of patients with epilepsy suffering from cognitive impairment / Psychosomatic Medicine and General Practice Vol 4 No 1 (2019), с. 1-7.

Гац Г.О.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Дорош О.О.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Наукові передумови вивчення функціонування психомоторики в структурі рівнів побудови рухів започатковано у дослідженнях М.О. Бернштейна, І.М. Сеченова, О.О. Ухтомського та ін., а також у працях психологів: Л.С. Виготського, О.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, М.М. Ланге, О.М. Леонтьєва, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейна та ін.

Сучасні вимоги до вивчення психомоторики окреслено у дослідженнях відомих психологів: А. Валлона, В.В. Давидова, Н.Д. Гордєєва, В.П. Зінченко, Є.П. Ільїна, В.В. Клименко, О.Р. Лурії, В.П. Озерова, К.К. Платонова, Н.А. Розе, Є.М. Суркова та ін.

У перекладі *psyche* (з гр.) – душа, *психіка*, *motor* (з лат.) – той, що приводить до руху, рухливий. Якщо *психіка* – особлива властивість високоорганізованої живої матерії показувати об'єктивну дійсність, то *психомоторика* – здатність людини відображати об'єктивну інформацію про власну рухову діяльність, точно контролювати та ефективно керувати власними рухами [3].

Психомоторика – складний процес організації рухової діяльності людини. Для того, щоб формувались вищі психічні функції та властивості (мовлення, уява, абстрактне мислення), людина повинна набути чуттєвого та м'язового досвіду, який стане базою, своєрідною «розминкою» для психіки, підготовкою до більш складних видів діяльності, більш складних завдань. Фізична й чуттєва взаємодія зі світом предметів та явищ і стає цією основою.

До складу психомоторики належать такі відносно самостійні, але спеціалізовані складові, як ідеомоторика, сенсомоторні процеси, довільні моторні процеси – дії.

Ідеомоторні процеси виникають під час уявлення бажаних рухів і дій або лише зі згадкою про них. Ідеомоторний означає те, що образ, почуття або думка передаються назовні засобами моторики. Хоча процеси ідеомоторики не завжди помітні і виявляються тільки спеціальними приладами, все-таки їх роль у житті і діяльності людини є надзвичайно важливою. Вони здійснюють функції психомоторики – готують і налагоджують майбутній рух, забезпечують його здійснення і регулюють процес виконання. Сенсомоторні процеси забезпечують швидкість, точність і доцільність реагування (реагування не є дією, а лише змінює ситуацію) на впливи, що надходять до людини ззовні і вимагають відповідного захисту себе від небезпеки; врегулювання сили зовнішніх впливів у технічних системах, для збереження власного життя. Довільні моторні процеси психомоторики характеризують людину, визначають її вміння діяти, забезпечують естетичність і майстерність її рухів, а також здатність до психомоторної творчості [3].

Оскільки психомоторика – це об'єктивізація в русі будь-яких психічних функцій, за результатами психомоторних випробувань (тестові методики) можна судити не тільки про рухову сферу людської психіки, але і про інші її сфери (сенсорно-перцептивну, інтелектуальну, вольову).

Традиційно існувала думка, що живий рух розумного тіла людини –

механічне явище: просто фізична робота, а м'язи – звичайні двигуни – органи людини, які витрачають енергію, слугують для пересування себе або предметів у просторі й часі. Під час роботи м'язи разом з тілом або кінцівками витрачають енергію, акумульовану в них, пізнають і зберігають образи, які живуть ще деякий час після завершення дії, виконаного руху. Оволодіння предметом складається з п'яти послідовних етапів: а) сприймання; б) порівняння; в) оцінка; г) прийняття рішення; д) живий рух, дія.

З моторикою людини психологія пов'язує проблему походження чутливості, відчуття, думок і почуттів. За допомогою живих рухів і мислення (цих двох властивостей розумного тіла людини) в уяві людина будує траєкторію свого пересування в просторі та часі – створює хронотип – цілісність простору і часу дії. Живим рухом можна відтворювати конфігурацію предметів, з якими людина контактує, незалежно від їхньої складності. Щоб засвоїти рухи, людина свій предмет засвоєння або регуляції – психомоторну дію або систему дій – повинна розкласти на частини, окремі відчуття живих рухів, а потім згрупувати їх, що стосується «темного м'язового відчуття». Поки дитина бігає, стрибає, оволодіває предметами, а потім і живими рухами, вона пізнає чотири види сил (гравітацію, інерцію, активні та реактивні м'язові зусилля), які утворюють динаміку рухів; два види простору (простір, на якому розгортається дія; простір «схеми тіла», власних людських поз та постави), у яких живуть сили; час живого руху [1].

Кожний вік дитини характеризується умінням виконувати певну рухову дію. Існує думка, що занедбання психомоторного періоду розвитку дитини завдає їй великої шкоди. Дитина втрачає головну умову створення довершеної роботи власного тіла, і від цього страждає розвиток усіх процесів в центральній нервовій системі. Втрату сенситивного періоду для розвитку основних психомоторних елементів (основних рухів), а також порушення розвитку психічних процесів компенсувати важко. Для цього

треба здійснити величезну роботу над собою, повернутися в минуле і почати все ніби з нульового циклу. Не кожна людина здатна на таку роботу, тому так багато людей з недостатньо розвиненою психомоторикою. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку це практично неможливо.

У дошкільному та молодшому шкільному віці рух є основою не тільки росту і розвитку організму, а й навчання. Оскільки основним видом діяльності дітей є гра, у русі вони постійно пізнають світ, властивості свого тіла, розвивають всі психічні процеси (пам'ять, уяву, увагу та ін.). Розвиток мовлення дітей також пов'язаний з психомоторикою, адже мовлення – це сукупність рухів язика, губ, голосових зв'язок, об'єднаних центральною нервовою системою. Невербальні засоби спілкування, міміка, жести, пози, також стосуються цього.

Доведено, що в психомоторній дії дітей містяться елементи думки, а діти, обмежені в руховій активності, відстають від ровесників у розумовому розвитку. Власне період від 5 до 8-10 років від народження – сенситивний психомоторний вік, «вік грації», коли дитина особливо чутлива до витонченості рухових дій, їх вишуканості, краси [1]. Дитина мислить рухами та діями з предметом, цим і започатковується основа психомоторної творчості. Згодом ці процеси мислення і живі рухи відокремлюються. Як наслідок, дитина стає здатною осмислювати власні рухи і дії з предметами, не торкаючись їх руками, мислити образами, почуттями або використовувати самі думки.

Психомоторні показники звичайно впливають на аналіз загальних результатів психодіагностики, під час проведення комплексного спостереження не тільки за психомоторним, але й за емоційним, інтелектуальним і сенсорно-перцептивним розвитком дитини.

Затримка психомоторного розвитку проявляється в низці порушень: гіпотонус, гіпертонус, диссинергії (відсутня узгодженість роботи м'язів), дистаксії (порушення координації у просторі), апраксії (порушення

сміслових ланцюгів дій), складність у довільних рухах та ін. [2]; незграбна моторика, неритмічні, незграбні, вайлуваті, скуті або неточні рухи з тенденцією до моторної стереотипії в пальцях, руках, ходіння на пальчиках, одноманітний біг, стрибки з опорою на всю ступню; манірність і химерність рухів, несподівані і своєрідні жести, нав'язливі рухові ритуали; надзвичайна граційність і спритність, координація довільних рухів, що втрачається під час довільного виконання рухових дій; розвиток дрібної моторики в окремих проявах відбувається швидше, ніж загальної; успішніше виконання складних рухів поряд з неможливістю виконання легших.

Таким чином, розвиток у дітей з інтелектуальними порушеннями психомоторики дозволить покращити фізичний, психічний та соціальний розвиток, усунути порушення рухових властивостей. Вивчаючи різноманітні справи та ігри, діти не тільки фізично розвиваються, вони покращують орієнтацію в просторі, виховують волеволі якості. З рухами розвиваються кінестетичні (сила, швидкість руху) та статичні (положення власного тіла в просторі) відчуття. Процес вивчення рухів супроводжується засвоєнням знань про будову власного тіла, вихідних положень, назв інвентаря та устаткування. Також відбувається закріплення просторових орієнтирів (направлення рухів тіла і його частин), уявлення про рухи, які вказують на місцезнаходження. У процесі розвитку психомоторики діти з порушеннями інтелектуального розвитку можуть навчитися слухати власне тіло, розуміти свої дії та оцінювати їх.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Загальна психологія : [навч. посіб.]. К. : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія : [навч. посіб.]. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
3. Нечипоренко Л.А., Артюшенко О. Ф., Нечипоренко О.В. Психомоторні здібності учнів середнього шкільного віку. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Фізичне виховання і спорт у сучасних умовах»*. Черкаси, 2004. С.195-199.

Гац Г. О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Завіднюк Я. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ЗНАЧЕННЯ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти фіксується значна кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Лівову частку серед них займають особи з порушеннями інтелектуального розвитку. У багатьох із них спостерігаються відставання в розвитку загальної та дрібної моторики. У дітей зазначеної категорії найчастіше відмічаються такі моторні порушення як спастичність, розлади координації, невпевненість у діях, сповільненість реакцій, знижена можливість продукувати й закріплювати рухи, робити їх автоматизованими.

Дрібна моторика – це тонкі і точні рухи пальців. Їх розвиток є необхідною умовою для освоєння дитиною більшості видів творчої та побутової діяльності. Від розвитку дрібної моторики безпосередньо залежить робота мовленнєвих і розумових центрів головного мозку.

На думку науковців (Н. Михайленко, А. Усова та інші), щоб навчити дитину розмовляти, необхідно розвивати рухи пальців рук, або дрібну моторику. За їх даними, дрібна моторика рук взаємодіє з такими психічними процесами, як увага, мислення, координація, уява, спостережливість, зорова і рухова пам'ять, мовлення.

Доведено, що рухи пальців рук тісно пов'язані з мовленнєвою функцією особистості. Вербальне мовлення тривалий час супроводжувалася постійною жестикуляцією, що в залишковому вигляді зберігається до цих пір.

Апелюючи до анатомо-фізіологічних характеристик людського організму, вчені відзначають, що близько третини загальної площі рухової проекції займає проекція кистей рук, яка розташована дуже близько від

мовленнєвої моторної зони. На думку М. Кольцової, нервові імпульси які йдуть в кору головного мозку від рук (особливо від пальців рук) «турбують» розташовані по сусідству мовленнєві зони кори, стимулюючи їх до активної діяльності [3].

Взаємозв'язок функції дрібної моторики з функцією мовлення, починаючи з народження дитини. Першими у немовляти розвиваються тонкі рухи пальців рук (хапальний рефлекс або рефлекс Робінзона), що відповідно призводить до активності розташовану по сусідству зону мовлення. У період від 6 місяців до року з'являється артикуляція складів (лепет). Поява белькотіння, на думку Н. Жинкіна свідчить про те, що у дитини під впливом неодноразових рефлекторних рухів кисті руки і її пальців сформувався психофізіологічний механізм складкоутворення [3].

М. Барішнікова вважає, що тренування рухів пальців і кисті рук є одним із найбільш важливих чинників, які стимулюють мовленнєвий розвиток дитини, сприяють поліпшенню артикуляційних рухів, підготовці кисті руки до письма, і є потужним засобом, який підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює розвиток мислення дитини [1]

М. Монтессорі помітила зв'язок між розвитком тонких рухів руки і мовленням дітей. Вона зробила висновок, якщо з вимовою не все гаразд, в цьому напевно винна й дрібна моторика [2].

Дрібна моторика рук – це різноманітні рухи пальцями і долонями. Розвиток дрібної моторики веде за собою розвиток мовлення. Робота з розвитку дрібної моторики дозволить поліпшити і прискорити не тільки розвиток дрібної моторики рук, а й мовленнєвий розвиток дітей раннього дошкільного віку, поліпшить якість мовлення, чіткість звуків і розширить словниковий запас, викличе у дітей інтерес до пізнання нового і цікавого. Тому тренування рухів пальців і всієї кисті рук є найважливішим чинником, що стимулює мовленнєвий розвиток дитини [3].

У наслідок слабкого розвитку загальної моторики і, зокрема, руки –

фіксується загальна неготовність більшості сучасних дітей до письма або ці діти мають проблеми з мовленнєвим розвитком. Діти з погано розвиненою моторикою невміло тримають ложку, олівець, не можуть застібати гудзики, шнурувати черевики. Їм важко зібрати деталі конструктора, які розсипалися (пазли, рахункові палички, мозаїку). Такі діти часто відмовляються від ліплення та аплікації, не встигають за однолітками в групі в процесі діяльності тощо.

З вищесказаного можна зробити висновок про те, що вдосконалення рухів пальців рук сприяють швидшому і повноцінному формуванню у дитини мовлення, тоді як нерозвинена дрібна моторика, навпаки, гальмує такий розвиток, хоча рівень загальної моторики при цьому може бути нормальний або навіть вище норми.

Список використаних джерел

1. Барышникова М. В. Влияние мелкой моторики на речевое развитие дошкольников, [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://io.nios.ru/articles2/77/10/vliyanie-melkoy-motoriki-na-rechevoe-razvitiie-doshkolnikov>.

2. Дичківська І. М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія», Рівне, Україна: Волинські береги, 2016. С. 18-32

3. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.

*Гац Г. О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Кисіль І. Ю.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У психічному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями вагоме місце посідає увага, яка є умовою успішної психічної та пізнавальної діяльності.

Вивченням проблеми розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями займалися такі дослідники, як І. Баскакова, О. Граборов, С. Лієпінь, Л. Переслені, Г. Трошін та ін. Зокрема, ними було виявлено, що у дітей цієї категорії спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей. Так, виявлено, що діти із порушеннями інтелектуального розвитку не можуть концентрувати свою увагу на будь-якому предметі тому, що вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти.

Серед причин, які впливають на низький рівень розвитку уваги у дітей означеної нозології, виділяють коливання психічної активності, яке є проявом тимчасових, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, а саме, швидка виснаженість психічної активності. Падіння і коливання тону психічної активності може бути у кожної дитини з ослабленою нервовою системою, однак у багатьох дітей із порушеннями інтелектуального розвитку вони виникають дуже часто.

На основі клінічних та патофізіологічних даних науковці: Є. Мандрусова, М. Певзнер, Є. Хомська, Ж. Шиф та ін., вказують, що провідним порушенням вищої нервової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями є патологічна інертність нервових процесів, порушення їх рухливості, що призводить до виникнення тимчасових, короткочасних фазових станів, які під час діяльності проявляються як коливання уваги [1].

Вивчення праць багатьох науковців показало, що однією з причин недорозвитку уваги є неповноцінність кіркової нейродинаміки, але разом з тим увага, на їх думку, розглядається як дія самоконтролю та навичка, яка може формуватися у дитини.

Досліджуючи особливості уваги дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, О. Граборов, виділяє в них п'ять основних типів нестійкості уваги, а саме: нестійкість уваги дітей, що не можуть самостійно зосереджувати свою увагу; тимчасова нестійкість уваги дітей як етап вікового розвитку; тимчасова нестійкість уваги дітей внаслідок різноманітних захворювань; нестійкість уваги дітей, яка пов'язана з патологічним процесом в нервовій системі; нестійкість уваги дітей внаслідок їх підвищеної емоційності [2].

За визначенням Б. Айзенберг, І. Ахтамянова та ін. для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерна знижена здатність до розподілу уваги, яка наявна при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності. Коли їм пропонується виконати будь-яку діяльність одночасно з розв'язанням іншого завдання, то діти частіше не справляються з поставленою задачею. Отже, у процесі спеціального корекційного навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості.

Розглядаючи переключення уваги, науковці вказують на те, що діти з інтелектуальними порушеннями мають значні труднощі її переключення з одного об'єкта на інший, що пов'язано із патологічною інертністю процесів збудження та гальмування. Саме тому значна кількість різних видів діяльності, які педагог використовує на занятті, викликає швидку стомлюваність дитини, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше.

Теоретичне вивчення ряду наукових джерел дає нам змогу зробити висновок, що рівень розвитку уваги в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку достатньо низький. Такі діти не виділяють основні суттєві для об'єктів та їх зображень ознаки, вказуючи на вторинні їх характеристики. У дітей з інтелектуальними порушеннями порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка

супроводжується надмірним відволіканням, низьким обсягом, який обмежується 2-3 об'єктами, тоді як у нормі становить 5-7 одиниць.

У дослідженнях І. Баскакової, О. Граборова, О. Лурії, М. Певзнер, О. Фрейєрова та ін. вказується на порушення довільної уваги дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, що перешкоджає формуванню у них цілеспрямованості в поведінці та діяльності, різко знижує їх працездатність і тим самим перешкоджає успішній організації навчально-виховної роботи з ними. Так, для деяких дітей з інтелектуальними порушеннями характерним є те, що вони не можуть активно концентрувати увагу, швидко відволікаються, надмірно непосидючі, реагують на кожен випадковий шум або слово; для інших, навпаки, характерною є зовнішня зосередженість, вони не реагують на те, що відбувається навколо, виконують найпростіші дії, проте продуктивність виконуваної роботи залишається вкрай низькою, оскільки увага зовнішньо виражена, в той час, коли психічні процеси у них не цілеспрямовані та не концентруються у відповідному напрямку, що свідчить про переважання мимовільної уваги.

У дослідженнях С. Лієпінь виявлені особливості властивостей уваги у дітей з порушеннями у розвитку залежно від структури дефекту. Найменше відхилень, порівняно з типовим розвитком, за показниками обсягу, стійкості, розподілу та динаміки уваги спостерігається у дітей з неускладненою формою олігофренії. На її думку, обсяг уваги у даної категорії дітей змінюється залежно від установки сприймання, попереднього знайомства з об'єктами та якості інформації, що їм надається.

Аналізуючи особливості уваги у дітей з переважанням процесів збудження над гальмуванням, С. Лієпінь вказує на те, що показники якості, стійкості та розподілу уваги у них характеризуються значним відставанням. Вона виявила відносно швидкий темп роботи дітей зазначеної категорії, що супроводжується значною кількістю помилок, які свідчать про низький рівень розвитку стійкості та розподілу уваги. При цьому дітям з переважанням

процесу гальмування над збудженням притаманний найнижчий показник стійкості та обсягу уваги, який виявляється в низькій працездатності, внаслідок чого дитина при виконанні завдання припускається великої кількості помилок, що вказує на низький рівень розподілу їхньої уваги [2].

Отже, увага дітей з інтелектуальними порушеннями має свої особливі, суттєві, поряд з віковими особливостями недоліки, які стосуються її довільного виду та властивостей. Однак, як доводять дослідження, увага у дітей зазначеної категорії, за умови спеціально організованої педагогічної роботи, може розвиватися. На вивчення цього питання спрямовується наш подальший теоретичний пошук.

Список використаних джерел

1. Засенко В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр.: в 5 т. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ, 2013. С. 350 - 362.
2. Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 "Корекц. освіта", 016 "Спец. освіта"; М-во освіти і науки України, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Вид. 2-ге, випр., Полтава : АСМІ, 2016. 359 с.

*Гац Г. О.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Микитюк Я. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовних, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль [1].

Діти із затримкою психічного розвитку пасивні і не виявляють бажання активно діяти з предметами та іграшками. При проведенні ігор вчителю слід враховувати, що низький рівень розвитку комунікативних умінь може спричинити відхилення у психічній сфері дитини такі як підвищена збудливість, замкнутість, депресивні стани, негативізм, апатичність, психічна виснаженість. Порушення загальної і мовленнєвої моторики призводить до швидкої стомлюваності у грі. Педагогу необхідно створювати у дітей позитивне емоційне відношення до запропонованої діяльності. За допомогою гри можна навчити дитину, звільнити її від існуючих комплексів і страхів. Іноді гра – єдиний можливий шлях допомогти дітям, які мають порушення в комунікативній сфері [3].

Дидактична гра – одна із форм навчального впливу дорослого на дитину. В дидактичній грі створюються такі умови, в яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації чи з певними предметами, набуваючи власного дійового і чуттєвого досвіду. Це надзвичайно важливо для дітей із затримкою психічного розвитку, у яких досвід дій з предметами дуже бідний, не зафіксований і не узагальнений. Дитині для засвоєння способів орієнтації в оточуючому світі, для виділення і фіксування властивостей і відношень предметів, для розуміння тієї чи

іншої дії необхідні багатократні повторення. Дидактична гра дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно-позитивного відношення до завдання [3].

Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Особливість дидактичних ігор в тому, що «...вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми» [5]. Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети по тих або інших ознаках; вправляти пам'ять, увага; вчаться застосовувати чітку і точну термінологію, зв'язно розказувати; описувати предмет, називати його дії і якості; проявляють кмітливість, винахідливість [3].

Дидактична гра – метод навчання, що дає змогу формувати в учнів уміння навички або систему уявлень і понять шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності. Вона включає конкретну вправу (дидактична основа) та ігрові дії, ігровий момент або ігрову ситуацію і складається з таких компонентів: дидактична задача, ігрова дія чи ігровий елемент, правила гри, хід гри, підсумок або закінчення гри [1].

Гра – вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства. Поняття гри розглядається як родове щодо до термінологічного словосполучення «ігрова

діяльність».

Ігрова діяльність є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний та результативний компоненти.

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [1].

Як ігровий метод навчання та виховання дидактична гра постає у двох видах: власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей; гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і умінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування [5].

Головна мета дидактичних ігор – формування в учнів умінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками учень зможе лише тоді, коли він сам виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зуміє зацікавити учнів.

Ігрові форми навчання дозволяють використовувати всі рівні засвоєння знань: від відтворюючої діяльності через перетворює до головної мети – творчо-пошукової діяльності. Творчо-пошукова діяльність виявляється ефективнішою, якщо їй передують відтворююча і перетворююча діяльність, в ході якої діти засвоюють прийоми навчання [3].

Дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми із ЗПР по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальноповсякденних слів, діалогічного і контекстного мовленнєвого спілкування. Дидактичні ігри екологічного спрямування передбачають формування у даних дітей екологічної культури, правил

поведінки на природі, виховання дбайливого і бережного ставлення до всього живого, що її оточує [4].

Отже, потрібно постійно пам'ятати, що час, вільний від навчання, учні молодшого шкільного віку із ЗПР можуть проводити в грі. Бездіяльність не сприяє подоланню відхилень у стані нервової системи, призводить до відставання у психічному розвитку. Дуже важливо виявити, чим зацікавлена дитина, що викликає в неї задоволення і радість і саме це повинно наповнити зміст дидактичної гри. Від бажання дитини, від її зацікавленості, через її можливості – до вирішення її проблем – таким є шлях, який фахівці повинні долати постійно, організовуючи дидактичні ігри з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Таким чином, особлива роль дидактичної гри в процесі розвитку дітей означеної нозології визначається тим, що саме вона повинна зробити зазначений процес емоційним, дієвим, полегшити перехід від гри до суттєвої розумової діяльності. Дані ігри дають можливість навчати дітей різноманітним економним та раціональним способам вирішення тих чи інших розумових і практичних завдань, сприяють покращенню процесу розвитку мовлення.

Список використаних джерел

1. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні. *Рідна школа*. 2000. № 4. С. 63–64.
2. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей : причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. К. : Контекст, 2000. С. 20–31.
3. Кулібаба А. О. Напрями використання дидактичних ігор у виховному процесі дітей із затримкою психічного розвитку. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наук. праць VII Міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів та молодих учених (21 травня 2020 р.) : вип. 8. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 291–296.
4. Кулібаба А. О. Особливості використання дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність : стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (25 листопада 2020 р., м. Суми). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 208–212.
5. Рижук В. І. Гра як метод навчання й виховання. *Початкове навчання та виховання*. 2015. № 16–18. С. 20–25.

Гац Г.О.,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Смалюк І. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЛЬ І МІСЦЕ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ В КОРЕКЦІЇ ВАД МОВЛЕННЯ

Мовлення – це одна з небагатьох функцій людини, яка суттєво відрізняє її від інших живих істот. В умовах сьогодення, на жаль, широкого розповсюдження набувають мовленнєві порушення різного генезу необхідність корегування яких, вимагає від спеціалістів пошуків шляхів їх подолання.

Відповідно до аналізу спеціальної педагогічної літератури, практичного досвіду, можна стверджувати, що всі порушення мовлення – ФФНМ, ЗНМ, заїкання супроводжуються несформованістю мовленнєвого дихання.

Мовленнєве дихання – основа усного мовлення, джерело утворення звуків, голосу. Воно забезпечує нормальне голосоутворення, правильне засвоєння звуків, здатне змінювати силу їх звучання, допомагає правильно дотримуватися паузи, зберігати плавність мовлення, міняти його гучність (М. Фомічева, М. Хватцев, Є. Чарелі).

Мовленнєве дихання являє собою систему довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з формуванням усного мовлення. Характер мовленнєвого дихання підпорядкований внутрішньому мовленнєвому програмуванню: семантичному, лексико-граматичному і інтонаційному наповненню висловлювання.

Мовленнєве дихання підпорядковується різноманітному перебігу мови, чергуванню мовленнєвих ланок (груп слів від паузи до паузи), які в залежності від змісту можуть бути довгими і короткими, повільними і

швидкими, напруженими і епічно спокійними, тому моменти вдиху, об'єм повітря, інтенсивність його витрачання поєднується з одноманітною ритмічної послідовності один за одним. Дихання в мовленні має умовно рефлекторний характер.

При порушеннях мовлення у дітей поряд з порушенням засвоєння вербальної одиниці, їх граматичного структурування, інтонаційного оформлення, мовленнєве дихання розвивається патологічно. Тому дітям з порушеннями мовлення перш за все необхідно розвивати об'єм легенів, формувати грудобрюшинний тип дихання [1].

В основу роботи з формування як фізіологічного так і мовленнєвого дихання покладена дихальна гімнастика. Під дихальною гімнастикою розуміють спосіб рухової активності, який включає комплекс вправ, спрямованих на розвиток фізіологічного і мовленнєвого дихання [2].

Схарактеризуємо основні види дихальної гімнастики, яка активно використовуються в педагогіці (як загальній так і спеціальній).

Дихальна гімнастика за методом О. Стрельнікової. Була розроблена з метою становлення та розширення діапазону голосу у професійних співаків (30 – 40 рр. ХХ ст.). Відповідно до джерел, її автори випадково виявили, відновлювальний вплив дихальних вправ голосову функцію.

Дихальна релаксація М. Лазарева. Її основа – правильне дихання. Широко використовується в роботі з дошкільниками звукова дихальна гімнастика, коли одночасно з дихальною гімнастикою відбувається промовляння звуків.

Дихальна гімнастика М. Фролова. Використовується як дихальна гімнастика для лікування не тільки хвороб дихальної системи але й нервових розладів. В результаті досліджень було доведено, що дана терапія покращує обмінні процеси в організмі, тренує потужній вдих і плавний видих.

Домінуючими. При роботі з дітьми з порушеннями мовлення, є дихальна гімнастика О. Стрельнікової, яка покладена в основу розробки

спеціальних фонопедичних вправ для формування мовленнєвого дихання у поєднанні з звуковимовою.

Традиційним є проведення дихальних вправ під час різних режимних моментів – під час ранкової гімнастики, на логопедичних заняттях, як групових, так і індивідуальних, з розвитку мовлення (під час фізкультхвилинок, при уточненні вимови ізольованих звуків), на музичних заняттях (під час співу), поза заняттями (ігри та тренувальні вправи) – в будь-який вільний час. Особливу увагу приділяти потрібно тим дітям, у яких дихання в стані спокою нерівне, поверхнєве.

Отже, дихальна гімнастика займає вагомє місце в корекції порушень вад мовлення. Регулярні заняття дихальною гімнастикою сприяють вихованню правильного мовленнєвого дихання яке є основою усного мовлення.

Список використаних джерел

1. Логопедія: підручник / за ред. М.Шеремет. Київ: Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

2. Методичний посібник по реабілітації мовнорухових, мимічних і вокальних аналізаторів людини та профільних хворих у період удосконалення та розвитку мови. Вінниця; Хмельницький : ЦНТЕТ, 2005. 32 с.

*Гетьманчук Ю. Б.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Кузава І.Б.*

НАУКОВІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКОТЕРАПІЇ

Виховання музично-естетичних інтересів у дітей дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку вимагає специфічного підходу та урахування особливостей цих дітей. Для корекції їх психофізичних порушень необхідні нові нетрадиційні методи та моделі психолого-педагогічної допомоги. І саме музикотерапія є одним із таких методів, який використовує

музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини.

Варто зазначити, що музикотерапія виникла давно і досліджувалася як за кордоном, так і в Україні. Спілкування з музикою позитивно впливає на її розвиток дитини. Стосовно дітей, у яких спостерігаються комплексні порушення психофізичного розвитку внаслідок тих чи інших змін в організмі, вплив музики на функціонування організму в цілому є надзвичайно важливим. Термін «музикотерапія» грецько-латинського походження і в перекладі означає «зцілення музикою». В науковій літературі є багато визначень цього поняття. Одні вчені вважають, що музикотерапія є допоміжним засобом психотерапії, а інші визначають її як: системне використання музики в лікуванні дітей; засіб реабілітації, профілактики, підвищення резервних можливостей організму людини; засіб оптимізації творчої та педагогічно-виховної роботи; найновішу психотехніку, що здатна забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати її життя. Отже, музикотерапія – це контрольоване використання музики в лікуванні, реабілітації та вихованні дитини, яка має психофізичні порушення. Вплив музики може бути спрямований на нейтралізацію патологічних проявів особистісного розвитку дитини та на відновлення її порушених функцій.

Основними науковими засадами для такого виховання є:

1. *Індивідуальний підхід*: кожна дитина з порушеннями психофізичного розвитку має свої унікальні особливості та потреби; вихователі мають враховувати ці особливості та працювати з кожною дитиною індивідуально, створюючи адаптовані завдання та умови для розвитку музичних інтересів.

2. *Ігровий підхід*: використання ігрових форм та методів сприяє активному залученню дітей до музичних занять ;гра допомагає знизити страхи та створює комфортну атмосферу для експериментування та творчості.

3. *Сенсорна стимуляція*: діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть мати особливості у сприйнятті і обробці зорової, слухової та

тактильної інформації; тому важливо використовувати різні сенсорні стимули для розвитку музичних навичок, наприклад, використовувати яскраві візуальні матеріали, ритмічні рухи тіла та дотик до різних музичних інструментів.

4. *Використання музичних інструментів:* діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть відчувати труднощі у виконанні складних музичних рухів. Тому варто використовувати спеціально адаптовані музичні інструменти, які дозволяють дітям легко відтворювати музичні звуки та мелодії.

5. *Соціальна взаємодія:* Групова взаємодія та спільна музична діяльність важливі для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Вони вчаться спілкуватися, сприймати іншу точку зору та спільно працювати над музичними завданнями.

6. *Позитивне підсилення:* Підкреслення позитивних досягнень дитини та надання їй підтримки та заохочення є дуже важливим. Це сприяє підвищенню самооцінки та мотивації до подальшого розвитку музичних інтересів.

Важливо, щоб вихователі та фахівці, які працюють з дітьми дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку, мали спеціальну підготовку та знання про особливості розвитку цих дітей. Зв'язок з музичними терапевтами та іншими фахівцями також може бути корисним для розробки індивідуальних програм виховання та стимуляції музичних інтересів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Як показують дослідження науковців (Л.С. Виготський, М.С. Певзнер, Ж. Піаже, Д. В. Віннікотт), завдання педагога не спростити сприймання музики дітей з особливими освітніми потребами, а духовно налаштувати дитину на хвилю великого музичного мистецтва, відкрити для них важливість розвитку своєї особистості, відродити себе для мистецтва і зрозуміти свої творчі потреби як особистості. Музика покликана виховувати культуру, розкривати креативні можливості, розширювати потенціал дітей незалежно

від особливостей розвитку кожного. Подарувати дитині світ музики і допомогти їй знайти в собі такі ресурси творчості, які звільнять її від ярма хвороби або, принаймні, допоможуть мобілізувати свої зусилля на власний розвиток, на реалізацію своїх можливостей, отримання задоволення від спілкування з прекрасним і високим – основна мета музикотерапії.

Як засвідчує дослідження НАСА (NASA – National Aeronautics and Space Administration), вже у віці 5 років 98% усіх дітей володіють яскравими та надзвичайно творчими здібностями, а в 10 років – лише 30%. Вочевидь, розпочинати творчий розвиток дитини треба якомога раніше і тоді в неї з'явиться більше шансів вирівнятися та досягти позитивних змін. Метод музикотерапії допомагає збудувати такий асоціативний ряд: мистецтво – творчість – переживання – творчість. А творча людина завжди знайде вихід із будь-якої складної ситуації. Це дає можливість вийти за рамки буденності, подолати і скинути симптоми хвороби, відмовитися від загальноприйнятих способів мислення та відновити здатність діяти відповідно до своїх мрій та уподобань. А згодом це і визначеність у професійній діяльності, бажання постійно розвиватися і найголовніше - вміння жити в суспільстві. Тобто творчість – це потужний адаптаційний метод, який апелює до власних внутрішніх сил людини і відкриває їй безмежний світ можливостей.

Розвиток дітей дошкільного віку зі складними (комбінованими) порушеннями психофізичного розвитку (дитячий церебральний параліч, затримка психічного розвитку, аутизм, порушення інтелекту, зору, слуху тощо). Він складається з корекційно-розвивальної програми з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку та методичних рекомендацій. Використання музикотерапії в спеціальних дошкільних закладах різних типів як багатофункціонального засобу розвитку і корекції дитячого організму є надзвичайно важливим для забезпечення нормалізації життєдіяльності дітей з особливими потребами. В освітньо-виховному процесі дошкільних навчальних закладів та роботі

реабілітаційних центрів, де активно відбувається розвиток і навчання цих дітей, вона має знайти належне місце. Адже впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини створює більше шансів для її розвитку. З огляду на це цілеспрямоване використання творів класичної, сучасної та української народної музики вважаємо за доцільне в практиці спеціальних та дошкільних навчальних закладів загального розвитку, реабілітаційних центрів та вдома. Завдяки універсальності даного методу застосовування програмно-методичного комплексу можливе в будь-яких типах навчальних закладів.

Отже, таким чином, використання музичної терапії у роботі з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі у різних її видах і формах як багатофункціонального засобу корекції психофізичних порушень є надзвичайно важливим для забезпечення нормалізації їх життєдіяльності. В освітньо-виховному процесі закладу, де активно відбувається розвиток і навчання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, вона має зайняти належне місце. Адже впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини з психофізичними порушеннями створює більше шансів для її розвитку.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н. С. Прийоми формування правильної вимови фонем у дітей. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 11-20.
2. Горбачова Н. І. Актуальність проблеми індивідуально-диференційованого підходу в навчанні дітей із важкими вадами мовлення. *Логопед*. 2017. № 2. С. 44–47.
3. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. З.М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
4. Подліна С.В. Розвиток мовленнєвої компетенції. *Дошкільний навчальний заклад*. 2012. №1. С. 5-10
5. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. *Дошкільна освіта*. 2011. № 3 (33). С. 31–43
6. Рібцун Ю. В. До питання диференційної діагностики дислалії та мінімальних проявів дизартрії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. 2012. №21. С. 227–232.

*Глушко Н. Я.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Ханзерук Л. О.*

ПРОГРАМА «НУМІКОН» ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасні методики формування елементарних математичних уявлень у дітей з особливими потребами спрямовані на активізацію їх пізнавальної діяльності, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей між предметами та явищами довколишньої дійсності, що забезпечуються виконанням розумових операцій і практичних дій у частково змінених освітніх чи спеціально змодельованих педагогом ситуаціях.

На сучасному етапі ця проблема активно досліджується науковцями: Н. Баглаєвою, О. Брежнєвою, Л. Зайцевою, Т. Павлюк, Т. Степановою, С. Татаріновою, К. Щербаковою та ін.

Діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з найбільшими труднощами при формуванні елементарних математичних понять. Це пов'язано з тим, що математичні дії вимагають досить високого рівня абстрактного мислення, уваги, хорошої короткочасної пам'яті і здатності оперувати декількома поняттями одночасно, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, відносності понять, порівняння, використання математичних термінів, що представляє для дітей з інтелектуальними порушеннями особливі складності [1].

Тому найбільш ефективними виявляються ті системи навчання, які наочно ілюструють величину кожного числа і взаємозв'язку між числами і, тим самим, сприяють поступовому формуванню елементарних математичних уявлень. На даний час при формуванні простих математичних уявлень у дітей з особливими потребами досить ефективним і простим є використання

Нумікону.

Нумікон це програма та набір наочного матеріалу, створені в Англії в 1996-1998 рр. для дітей, яким складно вивчати математику. Нумікон розроблений таким чином, щоб задіяти сильні сторони дитини здатність навчатися в практичній діяльності, здатність засвоювати досвід в ході простого спостереження і здатність розпізнавати, тобто запам'ятовувати пред'явлені стандартизовані зразки або шаблони [2, с. 70].

У Нуміконі числа від 1 до 10 представлені пластмасовими формами-шаблонами різного кольору, завдяки цьому числа стають доступними для зорового і тактильного сприйняття.

Форми Нумікону влаштовані так, щоб діти могли маніпулювати ними, вчитися розпізнавати і співвідносити їх з відповідними числами.

Форми Нумікону можна використовувати: при наочній демонстрації основних властивостей натуральних чисел; при формуванні таких понять, як склад числа, найпростіші рахункові операції - додавання, віднімання в межах 10 та додавання з переходом через десяток, множення, ділення і т. д.

Використовуючи Нумікон, можна проводити ігри під час формування математичних уявлень, ускладнюючи і змінюючи інструкції.

Початковим етапом знайомства з Нуміконом є сенсорні ігри. В цей період діти маніпулюють і грають з деталями: дивляться на них, крутять в руках, одягають на пальчики, виловлюють із води подібні, шукають в коробці з крупою або піском.

Форми Нумікону можна використати в образотворчій діяльності - фарбувати фарбами а потім робити відбитки на папері або відтискувати на пластиліні, тісті, піску. Все це потрібно для того, щоб діти якомога більше їх розглядали і обстежували руками завдяки цьому вони краще запам'ятають їх вигляд і які вони на дотик.

Діти дізнаються, що деталі мають різний колір і розмір, що в кожній фігурі є різна кількість отворів. Деталі можна описувати такими словами, як

«жовта», «червона», «велика», «маленька», «найменша».

Коли діти починають конструювати з форм Нумікону різні площинні зображення (доріжки, будиночки, машинки,) за зразком або за схемою, накладають деталі на білу дошку, намагаються скласти одну велику форму з двох і більше деталей, вони знайомляться з новими властивостями, дізнаються, що форми можна стикувати, розташовуючи поруч без проміжку.

Форми можна порівнювати методами: накладанням і прикладанням, зважувати на терезах. На основі порівняння діти виконують завдання по викладанню форм в послідовності від меншої форми до більшої. Дане завдання можна починати виконувати за зразком, а потім без нього за словесною інструкцією. Одночасно діти вчаться називати числову послідовність: «один, два, три, чотири, п'ять ...».

Одночасно під час роботи з Нуміконом діти знайомляться з графічним зображенням чисел за допомогою інших методик і матеріалів. На стіні, на дошці або на холодильнику вішається смужка з числовим рядом, де над кожним числом намальована відповідна йому форма Нумікону. Діти вчаться знаходити відповідність між числами, написаними на картках, і формами Нумікону, спираючись на їх цілісне сприйняття, поки без перерахунку отворів.

Коли дитина навчиться викладати ряд форм Нумікону і під ним ряд чисел, написаних на картках або виготовлених із іншого матеріалу то можна погратися в гру «Яке число сховалося?» або «Яка рамочка втекла?» дорослий ховає одну з форм або цифру, а дитина повинна здогадатися, що пропало і відновити числовий ряд або ряд Нумікону.

Навик, перерахунок і визначення кількості, діти з особливими потребами опановують в процесі багаторазового перерахування предметів в побуті чашок, ложок, печива, цукерок, а також численних рахункових матеріалів. Для цього також можуть підійти і різнокольорові штирі-бочечки, що входять в набір Нумікону. Коли діти зможуть впізнавати форми Нумікону

глобально і називати їх іменами-числами, можна переходити до перерахунку отворів в формах, вставляти в них штирі, камінчики, гудзики на ніжці тощо та перераховувати, скільки їх міститься в кожній формі. Таким чином об'єднується глобальне і аналітичне сприйняття числа [3].

Для закріплення навичок, засвоєних в процесі практичної діяльності дітей, можна використовувати графічні завдання з використанням Нумікону: з'єднати однакові форми, з'єднати форму з її контуром, з відповідними числами, порівняти дві форми, обвести всі форми, і т.д.

При знайомстві з додаванням діти використовують Нумікон як додатковий наочний матеріал, щоб вирішити приклад $2 + 1$, потрібно взяти блакитну форму («двійку») і прикласти до неї зверху помаранчеву форму («одиницю»), тоді вийде фігура, яка за формою нагадує «трійку». Щоб перевірити результат, потрібно взяти жовту «форму» («трійку») і накласти зверху.

Також Нумікон дозволяє здійснювати арифметичні дії додавання з переходом через десяток та віднімання.

Коли діти проходять всі етапи і види дій з Нуміконом (закопують форми в пісок, шукають на дотик в «Чарівному мішечку» або у мисці з крупною, грають з ними, закриваючи очі, порівнюють підбирають до форм Нумікону відповідні числа), у них формуються не тільки зорове і тактильне уявлення про ці формах, а й образи цих деталей і відповідних їм чисел. Тобто діти починають представляти форми Нумікону і числа, а потім і дії з ними, не маючи реальних деталей перед очима.

Таким чином, при усному рахунку Нумікон дає можливість спиратися вже не на наочність, а на уявлення про форми і числа. Він допомагає наблизитися до здійснення елементарних рахункових операцій в умі, орієнтуючись на образи форм, що позначають кількість, а це значить, що усний рахунок стає більш доступним.

Отже, Нумікон може стати вдалим доповненням і ресурсом для роботи,

не замінюючи, а успішно і ефективно доповнюючи досить відомі і традиційно існуючі методи і матеріали.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку : навчальний посібник. ІваноФранківськ : НАІР, 2022. 252 с.
2. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.
3. Дорошенко Т. М., Мацько В. В. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень : навч. посіб. Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. 96 с.

***Голодюк К. В.,**
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.*

ОСНОВНІ ОЗНАКИ ГІПЕРАКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

Проблема поширеності синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю актуальна не тільки тому, що є однією з сучасних характеристик стану здоров'я дитячого організму. Це найважливіша психологічна проблема цивілізованого світу. Допомога гіперактивній дитині – це дуже складний процес, і існує багато підводних каменів на шляху до повної корекції. Про проблему гіперактивності зараз говорять все більше і педагоги, і вихователі, і працівники соціальних служб, і психологи, адже проблема гіперактивності, як і всі наші психологічні труднощі в дорослому житті – родом з дитинства.

Вважаємо, що проблема гіперактивності в дітей молодшого шкільного віку є актуальною і соціально значущою. У працях багатьох учених знаходимо підтвердження цього положення: синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) (О. Атемасова, О. Беляєва, Л. Бадалян, І. Гайдай, І. Дубровіна, М. Заваденко, Т. Ілляшенко, Л. Журкова, О. Кирилова, С. Кузікова, О. Ліхно, Є. Нога, Е. Панасенко, А. Романчук, Л. Турищева, О. Фальова, М. Фіцула, Л. Ясюкова); психологічні аномалії серед учнів (Г. Вейс, Ж. Філіп, П. Бонкур); гіперактивні або надобдаровані, як допомогти нестандартним дітям

(С. Харланд); підготовка майбутнього вчителя до організації освітнього процесу з гіперактивною дитиною (С. Гавришко, Н. Лалак, С. Сененко, Є. Суковський, Л. Фенчак, О. Ферт), виховання гіперактивних дітей у початковій школі (О. Беляєва, А. Єрофєєва, Є. Заїка, Н. Зобенько, Т. Ілляшенко, О. Кирилова, Ф. Непосидько, Є. Нога, І. Сухіна та ін.), проте практичний аспект проблеми виховання гіперактивних дітей залишається недостатньо вивченим [1].

Нам імпонує думка вчених про те, що гіперактивність або синдром дефіциту уваги – це поведінковий розлад (слабкий контроль своєї поведінки та концентрації уваги), що виявляється в дітей дошкільного або молодшого шкільного віку. Зазначимо, що такий розлад частіше діагностується в учнів початкової школи і в основному він є поліморфним – проявляється, як порушення уваги, імпульсивності і гіперактивності [3]. У дітей можуть бути складнощі в поведінці – надмірна моторна активність, порушення уваги, емоційна нестабільність. Учені одностайні в тому, що поняття «гіперактивність дитини» доцільно характеризувати як синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, гіпердинамічний синдром, який проявляється не властивими для нормальної дитини неухважністю, відволіканням, імпульсивністю та гіперактивністю. Гіперактивність учнів початкової школи однозначно впливає на процес навчання та з кожним роком, як зазначають дефектологи, кількість таких дітей зростає (від 5 % до 18 %). Але при цьому потрібно враховувати те, що деякі батьки не визнають СДУГ у своїх дітей і не звертаються за допомогою до фахівців. Тому відсоток гіперактивних дітей значно вищий офіційних даних і складає близько 25–30 %. Учителі початкової школи зазначають, що такі діти не можуть засвоювати навчальну програму через непосидючість, розгальмування, незібраність та, що особливо важливо, негативно впливають на поведінку всього класу.

Список використаних джерел

1. Андрейко Б., Біль А. Психологічні особливості міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку з гіперактивним розладом із дефіцитом уваги. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 53–56.

2. Беляєва О. Е., Кирилова О. О. Гіперактивна дитина / іл. О. В. Зеркалій. Харків: Основа, 2018. 176 с.
3. Ілляшенко Т. Гіперактивна дитина. Психологічний супровід у навчальному закладі. Київ: Шкільний світ, 2017. 88 с.

Город О. В.,
здобувач освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.

ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Формування етнокультурних знань дошкільника в процесі вивчення усної народної творчості набуває все більше актуальності. Специфіка вивчення літератури відображає позицію нової Концепції освіти, що «прилучає дітей до загальнолюдських цінностей, виховує толерантне ставлення до різних народів, народностей, рас і культур» [2]. На сьогодні чітко обумовлена позиція світової громадськості щодо збереження самобутності і неповторності багатонаціонального фонду планети, акцентуючи на ролі знань про етноси та культури як суттєвого чинника їх розвитку. А тому розуміння ваги національно-культурних цінностей і надбань людства у процесі розвитку та виховання учня як носія світогляду ХХІ століття закладено у Базовому компоненті дошкільної освіти. Проблема формування етнокультурних знань у процесі вивчення творів світової літератури не є новою. В історії філософської, психолого-педагогічної наукової думки розглядалися різні аспекти цього питання: співвідношень людини і культури (Й. Гердер, Ф. Шеллінг, Е. Фромм, та ін.), діалогу культур (М. Бахтін, В. Біблер), національного образу світу (Г. Гачев); принципи природо-, культуровідповідності освіти (А. Дістервег), етнонаціональне виховання (С. Русова) та ін. Вивчення потребує якомога глибшого проникнення у своєрідність побуту, мовної картини світу іншого народу розширює спектри пізнання власної національної ідентичності через зіставлення культур.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє виявити значущі проблеми формування етнокультурних знань, що знайшли своє відображення у етнопедагогічному та етнопсихологічному напрямках наукових пошуків, що ґрунтуються на розумінні визначальної ролі розвитку та виховання дошкільників на засадах етнічних та етнокультурних знань. Цією проблемою займалися такі сучасні українські вчені-педагоги, як О. Алексєєва, В. Лаппо, Н. Лисенко, Л. Перетяга, Г. Шевченко та ін., вчені- психологи В. Куєвда, В. Павленко, М. Перен, О. Савицька та ін. Такі підходи вивчення проблеми становлення особистості дошкільника намітили проблему формування етнокультурних знань у контексті наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних вчених.

Під дефініцією етнокультурна компетентність здебільшого розуміють сукупність особистих якостей, включаючи досвід (професіоналізм), знання та навички, що дозволяють вільно використовувати культурні засоби та об'єкти в етнокультурному середовищі (Н. Арзамасцева), таку властивість особистості, яка виражена через сукупність об'єктивних уявлень про етнічну культуру, направлених на збереження етносу, й відтворення умов його життєдіяльності (О. Бабунова).

Отже, етнокультурні знання будемо трактувати як систему знань з літератури, що відображають ціннісні відношення автора (перекладача) художнього твору та його героїв до національної духовної культури свого та інших народів, символіки, традицій, звичаїв і матеріальних надбань.

Список використаних джерел

1. Куєвда В. Т. Історико-психологічні засади етнізації юнаків. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 5. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2009. С. 224-234.
2. Пантук Т.І. Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945–2017 рр.) : дис. докт. пед. наук :13.00.01/ Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2018. 544 с.
3. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід : монографія / за заг. ред. Г.В. Беленької, О.А. Половіної. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 208 с.

4.Шайгородський Ю. Ж. Ціннісний конструкт міжкультурної комунікації. *Український соціум. Соціальні дослідження та моніторинг соціальної політики*. 2002. № 1. С. 32 – 41.

*Громик Т. О.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Гац Г. О.*

МЕТОДИКА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Екологічне виховання – це систематична діяльність, спрямована на розвиток дбайливого ставлення людини до природи, всього оточуючого, яка здійснюється за допомогою багатьох соціальних інститутів, таких як, дитячий садок, школа, ВНЗ, різні товариства охорони природи та ін. При цьому найбільш сензитивним у цьому процесі є дошкільний вік — вік, коли дитина стає ближчою до природи, починає пізнавати закони природи. Процес її ознайомлення з об'єктами живої природи (рослини, тварини тощо) та з явищами неживої природи є безумовним процесом пізнання навколишнього світу та засвоєння соціального досвіду.

Особливу актуальність зазначена проблема набуває тоді, коли мова йде про дітей з особливими освітніми проблемами, бо саме екологічне виховання вчить дитину жити в гармонії з природою, відчувати себе її часткою, сприяє формуванню особистості.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти пріоритетною метою екологічного виховання є формування цілісної картини світу та єдність раціонально-наукового пізнання та емоційно-ціннісного осмислення дитиною особистого досвіду взаємодії з людьми, суспільством та природою [1].

Науковці Г.В. Беленька, Т.С. Науменко, О.В. Половіна виділяють кілька аспектів екологічного виховання, а саме:

- вміння бачити екологічні проблеми та знаходити способи їх вирішення;

- розвивати систему інтелектуального та практичного вміння з вивчення, оцінки, а також для покращення стану природного середовища;
- виховувати ціннісні орієнтації природного характеру;
- формувати мотиви, потреби, звички, доцільну поведінку та діяльність, здатність розмірковувати з питань екології;
- прагнути до активної практичної діяльності з охорони навколишнього середовища [2].

На формування екологічного світогляду дітей впливають екологічні знання та екологічні переконання. Екологічні знання формуються на тематичних заняттях, святах, в бесідах, творчій та трудовій діяльності. Протягом певного часу педагоги переводять знання у переконання, доводячи дітям на цікавих прикладах необхідність жити у гармонії з природою. Кінцева мета екологічного виховання - відповідальне ставлення до довкілля.

Враховуючи те, що Базовий компонент дошкільної освіти в Україні не містить окремого напрямку «екологічне виховання» робота з розвитку екологічної культури та екологічного виховання реалізується у всіх освітніх галузях компоненту: дитина в сенсорно-пізнавальному просторі; мовлення дитини; дитина в соціумі; дитина у світі мистецтва, дитина в природному довкіллі тощо [1].

На думку М.М. Філоненко: «...вирішуючи завдання екологічного виховання дітей з ООП, важливо навчити їх розуміти та встановлювати існуючі залежності та зв'язки у природі, сформувати систему знань про природу, та найголовніше діяти відповідно до отриманих знань» [3, с.238].

Однією із сучасних тенденцій екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами є системний підхід, який дозволяє посилити орієнтацію на розвиток інтересів і здібностей вихованців.

Дієвим напрямком екологічного виховання дошкільників з ООП є екологічна стежка, яка займає важливе місце у системі накопичення кожною дитиною особистого досвіду, екологічно правильної взаємодії з природою

найближчого оточення, безпечного як для дитини, так і самої природи, відповідно до своїх інтересів, схильностей, рівня пізнавального розвитку.

Слід також зазначити, що в сучасних умовах реалізації освітньо-виховного процесу стало можливим активне використання інтернету. З метою екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами можна використовувати мобільні ігри, фото – та відео зйомку тощо.

Отже, сучасні технології екологічного виховання – це цілісна система екологічної виховання дітей. Її реалізація на практиці піднімає рівень екологічної культури як дітей дошкільного віку, так й педагогів та батьків.

Таким чином, за допомогою сучасних освітніх технологій можна підвести дітей до розуміння того, що ми разом, і кожен з нас окремо у відповіді за Землю, і кожен з нас може зберігати та примножувати її красу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / Науковий керівник: А. М. Богущ. К.: Видавництво, 2021. 26 с.
2. Беленька Г. В., Науменко Т. С., Половіна О.В. Дошкільнятам про світ природи: метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку. Київ: Генеза, 2013. 112с.
3. Філоненко М.М. Еколого - психологічний розвиток дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць, 2007. № 2(4). С.238

*Демчук А. Г.,
здобувачка освіти І курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк .
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І.І.*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сьогодні в Україні вже напрацьовано перший досвід підготовки педагогів для роботи в умовах інклюзивного класу: шляхом участі у тренінгах, що пропонуються ВФ «Крок за кроком» та іншими громадськими організаціями, участі у курсах, що проводяться на базі обласних Інститутів післядипломної педагогічної освіти у Львові, Білій Церкві (Київська область),

Полтаві, Києві, Івано-Франківську та ін. містах, видання навчально-методичних матеріалів та ін. Проте, дуже мало уваги приділяється підготовці керівників загально освітніх закладів для розвитку інклюзивної моделі освіти.

Роль керівників у розвитку інклюзивної школи є критичною. Адже від них за лежить налагодження успішної співпраці з батьками та фахівцями, підтримка педагогів, створення такого навчального середовища, у якому кожен учень може досягти успіху, де враховуються індивідуальні особливості кожної дитини, кожної сім'ї, а відмінності розглядаються як цінний досвід для розвитку компетентностей, що визначаються сучасними реаліями.

Інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу.

Інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. При цьому особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку.

Організація такого навчання з наданням психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 (із змінами) [3] на різних рівнях: на рівні керівництва закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, команди психолого-педагогічного

супроводу дитини з ООП у співпраці з фахівцями-консультантами інклюзивно-ресурсного центру, вчителя та асистента вчителя, психолога, корекційного педагога (дефектолога), логопеда та інших фахівців.

В закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням створюються найоптимальніші (спеціальні) умови здобуття освіти учнями. Процес створення необхідних умов відбувається для того, щоб інклюзія дітей з особливостями життєдіяльності в системі соціальних відносин в освітньому середовищі проходив максимально ефективно, адже він є надзвичайно складним.

Для цього керівникам загальноосвітніх закладів необхідно подбати про забезпечення: безперешкодного доступу до будівель та приміщень навчального закладу дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з вадами зору; відповідними педагогічними кадрами; необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання; психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; психологічну підтримку педагогів; облаштування кабінетів дефектології, психологічного розвантаження, логопедичний для проведення корекційно-розвиткових занять.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу виокремити такі умови упровадження інклюзивної освіти:

- педагогічні: використання спеціальних освітніх модифікованих програм, підручників, навчальних посібників і дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання колективного та індивідуального користування, надання послуг асистента (помічника) і адаптованих методів навчання і виховання, які надають необхідну допомогу. Адаптована освітня програма – освітня програма, модифікована для навчання осіб з обмеженими освітніми можливостями з урахуванням особливостей їх психофізичного

розвитку, індивідуальних можливостей і при необхідності забезпечує корекцію порушень розвитку та соціальну адаптацію зазначених осіб;

- психологічні: створення толерантного освітнього середовища.

- соціальні, що забезпечення доступу у будівлі організацій, які здійснюють освітню діяльність, безперешкодне переміщення у самій школі та інші умови, без яких неможливе або утруднене освоєння освітніх програм. Тобто, важливою умовою інклюзивної освіти є безбар'єрне соціально-культурне середовище, а саме архітектурна доступність навчального закладу.

Найважливіше – створити загальну атмосферу. Якщо до такої дитини ставитися як до звичайного школяра (з певними особливими потребами), то таке ставлення передається й іншим вчителям та однокласникам дитини. Діти надаватимуть посильну допомогу і учень з особливими потребами почуватиметься вільно, а ставлення однокласників до спеціальних архітектурних умов та обладнання буде більш бережним і вони довше залишатимуться в хорошому стані.

Отже, організація і забезпечення означених умов у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням покликані забезпечити надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами: розвитку особистості кожної дитини з урахуванням її індивідуальних фізичних і розумових можливостей; здійсненню повноцінної соціальної адаптації у класі однолітків; проведенню корекційно-розвиткової, психолого-педагогічної роботи; наданню моральної допомоги і підтримки батькам (законним представникам) дитини, їх консультуванню з питань виховання дитини у родині та залежить від усіх учасників, включених у цей процес.

Список використаних джерел

1. Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 №651-XIV [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 19.05.23 р.).
2. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 №545 [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF> (дата звернення: 19.05.23 р.).
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957

*Дмитрук О. П.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.*

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Інклюзивна освіта стає все більш актуальною та значущою в сучасному суспільстві. Вона покликана забезпечувати рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей та потреб. У такому контексті важливою складовою успішної реалізації інклюзивної освіти є готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі охоплює комплекс знань, умінь та навичок, які дозволяють їм ефективно спілкуватися, навчати та допомагати всім учням, включаючи дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає врахування індивідуальних потреб кожного учня, використання різноманітних методик та стратегій навчання, а також створення сприятливого інклюзивного середовища.

Готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є ключовим фактором успішної інтеграції дітей з особливими потребами в освітній процес. Інклюзивна освіта прагне забезпечити рівні можливості навчання для всіх учнів, незалежно від їхньої фізичної, інтелектуальної, соціальної або емоційної особливості. Забезпечення ефективною інклюзивної освіти вимагає від педагогів спеціальних знань, навичок і підготовки.

Перш за все, педагоги повинні мати достатні знання про різні види особливих освітніх потреб учнів, таких як дислексія, розлади аутистичного спектру, вади зору чи слуху, розлади поведінки тощо. Розуміння особливостей кожного з цих порушень допомагає педагогам адаптувати

навчальний процес та підходи до навчання для досягнення оптимальних результатів.

Потрібно також володіти навичками індивідуалізації навчання. Педагогам слід вміти створювати індивідуальні навчальні плани та програми для учнів з особливими освітніми потребами, забезпечувати їм підтримку та адекватні адаптації завдань. Важливо також вміти виявляти потенціал кожного учня та стимулювати його розвиток.

Крім того, ефективна комунікація є необхідною умовою успішної роботи в інклюзивному середовищі. Педагоги повинні вміти встановлювати партнерські стосунки з учнями, їх батьками, колегами та іншими фахівцями. Навички спілкування та вміння слухати допомагають створити атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги. Також важливою частиною готовності педагогів є розуміння та застосування інклюзивних підходів та методик навчання. Це можуть бути такі методи, як кооперативне навчання, диференційоване завдання, використання варіативних засобів оцінювання та інші. Ці методи дозволяють задіяти всіх учнів у навчальному процесі та забезпечити їх успішність.

Зважаючи на зростаючу важливість інклюзивної освіти, розробка та проведення систематичних програм професійного розвитку для педагогів є невід'ємною частиною підготовки до роботи в інклюзивному середовищі. Курси підвищення кваліфікації, тренінги, вебінари та семінари можуть надати педагогам необхідні знання, навички та практичні інструменти для роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Отже, готовність педагогів до роботи в інклюзивному середовищі має включати знання про особливості освітніх потреб учнів, навички індивідуалізації навчання, комунікаційні вміння та застосування інклюзивних підходів у навчальному процесі. Педагоги, які мають високу готовність до роботи в інклюзивному середовищі, забезпечують рівні можливості для всіх учнів та сприяють їхньому успіху і розвитку.

Список використаних джерел

1. Кисла О. Ф. Корекційна педагогіка: навчальний посібник для студентів. Київ: Кондор, 2016. 320 с.

*Дудік Л. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З. С.*

МОВЛЕННЄВО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Дошкільний вік – це унікальний і важливий період у розвитку дитини, під час якого закладаються основи особистості, мовленнєва діяльність у першочерговому виді діяльності дошкільників – гри.

Особливості роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями висвітлено у працях Г. Блеч, Л. Вавіна, А. Ватажина, О. Віннікова, І. Гладченко, Ю. Галецька, М. Кузьмицька, О. Маллер, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Мякушко, М. Рейдибойм, В. Синьов, М. Супрун, С. Трикоз, К. Турчинська, О. Хохліна, Г. Цикото, О. Чеботарьова, Z. Petronik, L. Mariga, R. Mr Conkey, H. Muezwa та ін.

Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями дуже відрізняється від дітей з нормотиповим розвитком. Мовленнєва затримка у дітей з цим порушенням починається ще в дитинстві, фактично, з белькотіння і перших «лепетних» слів. У чималій частині дітей з інтелектуальними порушеннями мова з'являється у 3-4 роки і пізніше. Відповідно, існує серйозне системне недорозвинення всіх мовних компонентів [3, с. 11].

Порушення зв'язного мовлення в дітей із інтелектуальними порушеннями виявляються у його змісті, структурі, і навіть граматичному оформленні. До характерних особливостей зв'язного мовлення цієї категорії дітей ставляться: відсутність повноти і розгорнутості у висловлюванні, порушення правильної послідовності при відтворенні подій, спотворення

логічної значущості явищ, відсутність чи неправильне використання мовних засобів зв'язку, у якому руйнується загальна зв'язність викладу думок. Недорозвиток зв'язного мовлення негативно позначається на організації вільного спілкування дітей з інтелектуальними порушенням, призводить до труднощів у розвитку мовної та пізнавальної діяльності [3, с. 12].

Особливе місце в системі ігор, що передбачені програмою дошкільної освіти, займає мовленнєво-ігрова діяльність, що дає широкі можливості щодо розвитку зв'язного мовлення у тому числі і в дітей з інтелектуальним порушенням [2, с. 18].

Під час мовленнєвих ігор у дітей розвивається потреба у вербальному спілкуванні та закріплюються мовленнєві навички, отримані на логопедичних заняттях. Мовні ігри сприяють більш ефективному розвитку фонематичного аудіювання, закріпленню правильної вимови, плавності усного мовлення, розвитку зв'язного мовлення.

Однак під час організації мовленнєво-ігрової діяльності варто пам'ятати, що зв'язні висловлювання дітей з інтелектуальними порушеннями малорозгорнуті та фрагментарні. В оповіданні порушена логічна послідовність, зв'язок між окремими частинами. Зв'язні тексти часто складаються з окремих фрагментів, що не становлять єдиного цілого, і характеризуються стислістю викладу.

За словами Г. Косова, незважаючи на те, що правила і зміст гри їм знайомі, діти часто втрачають можливість грати з однолітками через невміння чітко сформулювати свою думку і страх здатися смішними. Тому вчитель-логопед повинен використовувати такі мовленнєві ігри у своїй роботі, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, забезпечуючи психологічний комфорт дитини, виконуючи виховну функцію, сприяючи розвитку активності, самостійності, впевненості в своїх силах [1, с. 40].

Процес формування зв'язного мовлення засобами мовленнєво-ігрової діяльності в дітей з інтелектуальними порушеннями потрібно будувати,

враховуючи особливості їх психофізичного розвитку, та з опорою на поетапне формування ігрової діяльності. Обов'язково слід враховувати і загальні, і особистісні особливості розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Це обумовлює специфіку завдань на кожному етапі роботи з формування зв'язного мовлення. Однією з умов є організація розвивального мовленнєво-ігрового середовища, де діти з інтелектуальними порушеннями можуть займатися самостійною мовленнєво-ігровою діяльністю.

Отже, найважливішими чинниками розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями під час мовленнєво-ігрової діяльності є: створення умов для розвитку мовленнєво-ігрової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями; взаємозв'язок мовленнєво-ігрової діяльності із іншими видами діяльності; врахування індивідуальних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями та особливостей становлення зв'язного мовлення цієї категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Коваленко О. М. Мовленнєві ігри для дошкільників. Навчаємо в русі. Харків: Вид. група «Основа». 2011. с. 40-44
2. Маренюк А. А. Мовленнєво-ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей передшкільного віку. Укладання добірки ігор : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг : КДПУ, 2021. 96 с.
3. Чобанян А. В. Передумови мовленнєвого розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 2, № 2. С. 11–16.

Зиц А. А.,
*здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Брушневська І. М.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї, ЩО ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ООП, В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Батьки, які обрали для дитини з особливими освітніми потребами заклад загальної середньої освіти, несподівано для себе можуть зіткнутися з різними труднощами, які існують в інклюзивній освіті. Труднощі полягають у недостатності підготовленості кадрів до роботи з особливими учнями,

психічної несумісності різних груп дітей, неготовності учнів з особливими освітніми потребами до умов навчального закладу [1, с.61].

Різноманіття проблем зумовлює необхідність їх комплексного розв'язання командою фахівців школи за участю соціального оточення і самої сім'ї.

У дослідженнях Н. Борисової, Е. Данілавічюте, А. Колупаєвої, Н. Компанець, С. Литовченко та інших висвітлено проблеми взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища. Питання вивчення взаємовідносин у сім'ї, особливості сімейного виховання, напрями і форми роботи із сім'єю, яка виховує дітей з ООП, відображені в працях А. Конопльової, Т. Лещинської, М. Радченко та ін.

У науковій літературі представлено основні компоненти, що становлять базу соціально-психолого-педагогічної взаємодії з батьками, з метою створення оптимальних умов для успішного навчання, розвитку та соціалізації дітей з ООП: міждисциплінарна співпраця фахівців школи; партнерство із зовнішніми організаціями; підвищення спеціальної професійної, методичної та психологічної компетентності педагогів; робота з формування адекватного сприйняття дітей з особливими потребами у дорослих та однолітків [3, с. 10].

Дослідниками проблема роботи з батьками розглядається в різних контекстах. Більшість авторів розглядають роботу фахівців з батьками як процес супроводу [1; 2; 3].

Супровід сім'ї складається з кількох етапів:

- діагностичний (виявлення причин проблеми та вибір шляхів їх вирішення, виявлення потреб, здібностей сімей);
- консультативно-проективний (обговорення з усіма учасниками процесу способів розв'язання проблем, побудова плану роботи, вибір методів, розробка індивідуальної траєкторії допомоги);

- діяльнісний етап (сприяння в реалізації плану роботи педагогам, батькам, дитині);

- рефлексивний етап (осмислення результатів реалізації супроводу) [3, с. 15].

З метою визначення ефективних технологій роботи з батьками, стратегій соціально-психолого-педагогічної допомоги та корекції проводиться:

1) якісне вивчення особливостей категорії сім'ї, особистісних особливостей батьків, стилю сімейного виховання, їхніх уявлень про виховання;

2) виявлення потреб сім'ї в соціальній, педагогічній, психологічній допомозі.

Педагогічна допомога спрямована: на формування педагогічної компетенції батьків, орієнтована на оптимальні способи виховання; на підвищення психолого-педагогічної культури батьків.

Соціальна допомога застосовується щодо сімей, які перебувають у складній життєвій ситуації, із залученням різних зовнішніх організацій та установ (соціальних, психологічних центрів, медичних організацій тощо).

Психологічна допомога полягає в гармонізації внутрішньосімейних стосунків, встановленні контакту між батьками та дитиною, а також із соціальним оточенням [2, с. 175].

Перелічені напрями реалізуються за допомогою таких видів діяльності:

1) Освітня діяльність. Зміст роботи - навчання батьків і виховання дитини. Форма роботи - консультування, контроль процесу розвитку.

2) Психологічна діяльність. Зміст роботи - соціально-психологічна підтримка і корекція сімейних стосунків. Форма роботи - профілактика та вирішення кризових ситуацій, встановлення правил у сім'ї, формування культури стосунків у сім'ї.

3) Посередницька діяльність. Зміст роботи – сприяння в організації дозвілля. Форма роботи - організація свят, заходів, літнього відпочинку дітей [1, с. 63].

Таким чином, у процесі комплексного супроводу проводиться консультативна, корекційна, просвітницька, інформаційна діяльність, що дає змогу створити адекватні позитивні ціннісно-орієнтовані позиції у дитини, сім'ї, у колі однолітків, серед педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти. Значимість комплексного супроводу сім'ї полягає в тому, що супровід як органічна складова інклюзивного освітнього процесу забезпечує успішну соціалізацію, адаптацію, подолання труднощів навчання дитини та орієнтований на позитивні перспективи розвитку особливої дитини.

Список використаних джерел

1. Гаяш О.В. Співпраця закладу загальної середньої освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. №38. 2019. С. 60-65.

2. Малинович Л. М. Психологічні особливості взаємодії у сім'ях, де виховується дитина з порушеннями в розвитку. *Збірник тез науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психологія національної безпеки»*, 25 квітня 2017 р. Львів: «СПОЛОМ». 2017. С. 174–176.

3. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

Казачінер О.С.,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології,
Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди, м. Харків*

Бойчук Ю.Д.,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, ректор,
Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди, м. Харків*

Галій А.І.,

*кандидат біологічних наук, завідувач кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології,
Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди, м. Харків*

ІГРОВІ ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ КОРЕКЦІЇ СПЕЦИФІЧНОГО ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Діти із синдромом Дауна належать до тієї категорії осіб з особливими освітніми потребами, які мають цілий комплекс порушень розвитку: порушення зору, слуху, мовлення, перебігу інтелектуальних процесів тощо.

Як відомо, мовлення відіграє важливу роль у розвитку дітей; його порушення може бути як первинним, так і вторинним, третинним тощо. Порушення мовлення впливає на все життя дитини, на процес її соціалізації, комунікації з оточуючими, пізнання навколишнього світу загалом.

Мовлення дітей із синдромом Дауна має свої характерні особливості, які має враховувати в освітньому процесі фахівець зі спеціальної освіти (логопед, вчитель-дефектолог, сурдопедагог, тифлопедагог, практичний психолог), вчитель або вихователь, батьки дитини під час планування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Різноманітні аспекти проблеми розвитку та корекції мовлення дітей із синдромом Дауна досліджували А.Мерковська, А.Савицький, Р.Ковтун, Н.Штепа, П.Жиянова, А.Міненко та інші. Серед зарубіжних науковців варто назвати S.Buckley [4], J.Cleland, S.Wood, W.Hardcastle, J.Wishart, C.Timmins [5], C.P.Moura, L.M.Cunha, H.Vilarinho, M.J.Cunha, D.Freitas, M.Palha, M.Pais-Clemente [6] та інших. Аналіз наукових праць цих авторів свідчить про необхідність пошуку таких шляхів корекції мовлення цієї категорії дітей, які б відповідали їх віку, рівню інтелекту, індивідуальним особливостям. Саме тому постає нагальне питання пошуку ігрових форм, методів та прийомів корекції специфічного порушення мовлення у дітей із синдромом Дауна.

Метою тез є висвітлення особливостей побудови мовленнєвого апарату дітей із синдромом Дауна, особливостей їхнього мовлення, а також ігрових форм, методів та прийомів, доцільних для використання у корекційно-розвивальній роботі з цими дітьми.

У дітей з синдромом Дауна мовленнєвий апарат має свої анатомо-фізіологічні особливості: гіпотонія, макрогლოსія, готичне піднебіння. Також у дітей із синдромом Дауна є порушення мовленнєвого дихання, що значно ускладнює розвиток мовлення. У таких дітей рот знаходиться в напіввідкритому стані, тому зробити вдих через ніс, а видих через рот вона не може. Дихання поверхнєве, активний видих скорочений [2, с. 134].

Також існують анатомічні чинники: через високе, вузьке куполоподібне піднебіння звуки виходять іноді більш «носовими»; особливості прорізування зубів: зуби з'являються пізніше, зазвичай не в тому порядку, що у всіх дітей; деякі зуби можуть так і не вирости, а інші ростуть занадто щільно; це впливає на артикуляцію; відкритий прикус, верхні і нижні зуби не зводяться разом; маленька, вужча, ніж зазвичай, верхня щелепа; великий язик [1, с. 87]. Порушення функцій щитовидної залози мають вплив на темп, тембр і висоту голосу [3, с. 76].

Так, спеціалісти, що здійснюють супровід дітей із синдромом Дауна, констатують у них значну затримку мовленнєвого розвитку. Порушення експресивного мовлення виявляються сильнішими порівняно з імпресивним. Також відмічається суттєве зниження об'єму активного словника порівняно з віковою нормою. Що стосується сприймання мовлення, то запас слів у дітей підліткового віку, за даними вітчизняних та зарубіжних вчених, відповідає віковим нормативам, а є суттєві відставання у розумінні граматичної будови мовлення. В усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків. Однак, незважаючи на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти і дорослі з синдромом Дауна демонструють досить високу ефективність невербальної комунікації [3, с. 75–76].

Виходячи з розуміння, що не існує загальних порушень мовлення в дітей з синдромом Дауна і мовлення «сонячних» дітей має певні особливості, виокремлені напрями корекційного впливу, спрямовані на 3 категорії дітей. Перша категорія дітей з синдромом Дауна – немовленнєві діти. Друга

категорія – діти з апраксією. Третя категорія – діти з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня, фонетико-фонематичним недорозвитком та стертою формою дизартрії [1, с. 88].

Діти, що відносяться до першої категорії, потребують «запуску» мовлення. Основний час корекції відводиться розвитку рухливої та емоційної сфери. Дітям пропонуються рухливі вправи та прості ігри, що підсилюються простими та емоційними вигуками та звуконаслідуванням. Уся робота базується на бажанні спілкуватися за допомогою вербальних засобів.

З другою категорією дітей, яка є найбільшою за кількістю, корекційний вплив базується на подоланні апраксічних проявів. Для дітей з апраксією вкрай важливо постійно практикуватися. Корисно співати з ними пісеньки, займатися музикою. Особливо корисні пісні з відповідними словами-жестами, а також пісні, де постійно повторюється приспів. Дітям легше їх запам'ятати і цікавіше в такій формі відпрацьовувати звуки, склади, слова, фрази.

У дітей третьої категорії є порушення звуковимови, порушене фонематичне сприйняття, аграматична фраза. З цими дітьми робота будується на поширенні та активізації словника, автоматизації та диференціації звуків, формуванні граматично правильної фрази.

Загальними прийомами роботи, що сприяють розвитку мовлення всіх категорій дітей з синдромом Дауна є пальчикові, динамічні, мімичні, дихальні вправи, артикуляційна гімнастика, логопедичний масаж, логоритмічні вправи [1, с. 88].

Серед різноманітних ігрових форм, методів та прийомів корекції специфічного порушення мовлення дітей із синдромом Дауна слід назвати такі: використання комп'ютерних технологій (слухомовленнєвий тренажер «Світ звуків», навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» та інші), використання пісочної терапії, елементів музикотерапії, ізотерапії, казкотерапії, Су-Джок терапії – динамічної електронейростимуляції при мовленнєвих порушеннях, апарати Денас-терапії, Tomatis, Forbrain, Лего-

технологій та інших. Крім того, значну роль відіграють дидактичні ігри із обов'язковим використанням наочності, метою яких є опанування мовним матеріалом (ігри на оволодіння звуковимовою, на збагачення словника, конструктори фраз, метою яких є удосконалення граматичних навичок тощо) і навичками діалогічного та монологічного мовлення. Використання нетрадиційного інструментарію позитивно впливає на рівень мотивації, дитина стає зацікавленою, активнішою, у неї з'являється бажання навчатися, розвиватися, опанувати мовлення і тим самим покращувати власне життя в цілому.

Таким чином, наприкінці тез можна дійти висновку про те, що діти із синдромом Дауна мають своєрідну структуру мовленнєвого апарату, специфічну характеристику мовлення. Із метою коригування мовлення доцільно використовувати різноманітні ігрові та нетрадиційні форми роботи, які мотивують, зацікавлюють дитину з особливими освітніми потребами, викликають бажання покращувати навички спілкування.

Список використаних джерел

1. Полякова М. Формування та розвиток мовлення в дітей із синдромом Дауна. *Педагогічні обрії*. № 3 (123). С. 86–90.
2. Прядкіна А. А., Турубарова А. В. Розвиток мовлення у дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна. *Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 травня 2018 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В.В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2018. С. 134–135.
3. Савицький А.М. Напрями формування та корекції мовлення у дітей з синдромом Дауна. *Логопедія*. 2013. С. 75–79.
4. Buckley, S. (1999). Improving the speech and language skills of children and teenagers with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 1(3), 111-128.
5. Cleland, J., Wood, S., Hardcastle, W., Wishart, J., & Timmins, C. (2010). Relationship between speech, oromotor, language and cognitive abilities in children with Down's syndrome. *International journal of language & communication disorders*, 45(1), 83-95.
6. Moura, C. P., Cunha, L. M., Vilarinho, H., Cunha, M. J., Freitas, D., Palha, M., ... & Pais-Clemente, M. (2008). Voice parameters in children with Down syndrome. *Journal of Voice*, 22(1), 34-42.

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

МНЕМОТЕХНІКА ЯК ОДИН З ВИДІВ ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Для ефективності корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) використовують безліч інноваційних технологій, однією з яких є мнемотехніка[1]. Мнемотехніка (з грецької «mnemonikon» – мистецтво запам'ятовувати) – це процес запам'ятовування певного тексту за допомогою ілюстрацій, які відповідають його змісту. Використовуючи цю техніку, краще розвивається пам'ять, мислення, уява дитини.

Актуальність мнемотехніки полягає в тому, що у дітей з ООП переважає наочно-образна пам'ять. Дітям значно простіше запам'ятовувати щось, що прикріплене певною картинкою чи зображенням. Оскільки в таких діток пам'ять мимовільна. Якщо ж дитина буде намагатися вивчити і запам'ятати те, що не підкріплене наочною картинкою, щось абстрактне, то на успіх розраховувати не варто.

Практика свідчить, що мнемотехніка дозволяє вирішити такі основні навчальні та виховні завдання в роботі з дітьми з ООП:

- покращення взаємодії двох півкуль лівої та правої головного мозку;
- формування вміння самостійно запам'ятовувати матеріал;
- зменшення стресу від навчання;
- розвиток образної пам'яті, уяви, мислення;
- формування зв'язного мовлення.

Для того, щоб діти з особливими освітніми потребами краще закріплювали матеріал, застосовують:

- яскраві картинки, в дітей залишаються яскраві образи і їм простіше відтворити текст (море – синє, сонце – жовте);

- дітям надають вже готову схему і максимально спрощену, оскільки дітям з ООП складно самостійно щось уявляти або фантазувати, але по мірі засвоєння знань їм пропонують активно включатися в створення своєї схеми.

Використання таблиць мнемотехніки на заняттях з дітьми з ООП проходить поетапно. На першому етапі дітям пропонують розглянути таблицю та розібрати ілюстрації, які зображені. На другому – здійснюється перекодування інформації, тобто перетворення з абстрактних символів в образи. На третьому етапі, коли діти перекодували образи на слова, здійснюється переказ тексту та відбувається мимовільне запам'ятовування його[2].

За допомогою схем діти можуть вести переказ самостійно або з незначною допомогою педагога. Значна робота полягає в тому, щоб навчити дитину читати символи та розуміти їх. В мнемотаблицях можна зображати та описувати казкових героїв, явища природи, різноманітні дії та все те, що вважає за потрібне педагог.

Отже, мнемотехніка – це процес засвоєння нової інформації, нова освітня технологія, яка допомагає кожній дитині комфортно та легко здобувати знання у будь-якому віці за допомогою спеціальних методів і прийомів та використовує природні механізми пам'яті мозку і дозволяє повністю контролювати процес запам'ятовування, збереження і пригадування інформації.

Список використаних джерел

1. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
2. Чепурний Г. А. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 152 с.

***Капітула М. С.,**
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Манецька В. В., Сільчук О. В.,
здобувачки освіти І курсу ОС “бакалавр”
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

КАЗКОТЕРАПІЯ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Казка – незмінний супутник дитинства. Вона впливає на духовний світ дитини, заохочує її до набуття нових знань. Одним із ефективних методів психотерапії для дітей з розладом аутистичного спектру (РАС) є казкотерапія. Вона являється важливою складовою в комплексному лікуванні дітей з аутизмом, в поєднанні з іншими методами, такими як музична терапія та мистецька терапія.

Казкотерапія – це метод лікування, який базується на використанні казок та інших літературних творів для покращення психічного стану людини. У випадку з дітьми з аутизмом, казкотерапія допомагає їм розвивати соціальні навички, покращувати комунікацію та знижувати рівень тривоги.

Одним з головних завдань казкотерапії для дітей з РАС є створення безпечного та довірливого середовища, в якому дитина може відчувати себе комфортно та вільно виражати свої емоції. Казки допомагають дітям з аутизмом зрозуміти світ навколо себе, розвивати уяву та креативність, а також вчитися розуміти та сприймати емоції.

Казкотерапію можна проводити як індивідуально, так і в групах. Під час казкотерапії діти мають можливість відчувати себе частиною казкового світу, де вони можуть почуватися комфортно та безпечно. Казки можуть бути використані для розвитку соціальних навичок, таких як комунікація та взаємодія з іншими людьми.

Різні типи казок можуть бути використані для різних цілей, таких як байки, фантазії та цілющі казки. Наприклад, байки можуть бути використані для допомоги дітям зрозуміти соціальні ситуації та навчитися регулювати емоції. Фантазійні казки можуть допомогти дітям розвивати уяву та творчі здібності, а цілющі казки можуть допомогти розробити певні навички та заспокоїти дитину в стані стресу. Цілющі казки можуть мати

позитивний вплив на емоційний стан дитини, допомагаючи їй заспокоїтися та зосередитися. Казки можуть бути використані як засіб для вивчення нових слів та розвитку мовлення, а також для покращення навичок читання та письма.

Казкотерапія для дітей з аутизмом може бути ефективним методом для поліпшення їх фізичного та психічного здоров'я. Однак, важливо звернути увагу на факт, що казкотерапія не є єдиним методом терапії для дітей з аутизмом. Для досягнення максимального результату важливо поєднувати казкотерапію з іншими видами терапії, такими як фізіотерапія, логопедія, психологічна консультація та інші.

Іноді казки можуть бути використані для підтримки терапевтичного процесу чи розвитку рідкісних навичок. Наприклад, казки з етнічних мов можуть бути використані для мультикультурної терапії, а казки-символи можуть використовуватися для підтримки роботи зі снами.

У практичному житті застосування казок в терапії дуже широке. Вони можуть бути використані не лише для дітей з аутизмом, але й для лікування депресивного стану, страхів, занепокоєнь, постресового розладу та інших психічних проблем. Казкотерапія може допомогти відновити гармонію у психічних та емоційних сферах людини та поліпшити її якість життя.

Перед використанням казок в терапії, важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, її рівень розвитку та здатності сприймати та розуміти казки. Також, важливо забезпечити безпеку та конфіденційність дитини під час проведення казкотерапії.

Отже, казкотерапія є ефективним методом психотерапії для дітей з аутизмом, який допомагає розвивати соціальні навички, покращувати комунікацію та знижувати рівень тривоги. Казки допомагають дітям з аутизмом зрозуміти світ навколо себе, розвивати уяву та креативність, а також вчитися розуміти та сприймати емоції. Казкотерапія може бути використана як самостійний метод лікування, або в поєднанні з іншими

методами, такими як музикотерапія, художня терапія та інші. Важливо пам'ятати, що кожна дитина з аутизмом унікальна та потребує індивідуального підходу. Казкотерапія може бути проведена як в ігровій формі, де діти можуть проявляти свою фантазію та креативність, так і в більш офіційній, структурованій формі зі спеціально запропонованими завданнями. Використання казок в терапії є широко поширеним і може бути корисним для лікування різних психічних проблем.

Список використаних джерел

1. Бурчик О.В. Групова казкотерапія в особистісно-орієнтованому вихованні дітей. Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. Житомир, 2005. № 25. С. 203–205.
2. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. для студ. Вищ. Навч. Закл. III–IV рівнів акредитації / Л.І. Магдисяк, Р.П. Федоренко, М.І. Замелюк. Луцьк : Східноєвроп. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2019. 150 с.

*Капітула М. С.,
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Самойліч Ю. М., Грабовець Р. С.,
здобувачки освіти 1 курсу ОС “бакалавр”
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОРФ-ПІДХІД В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі розвитку корекційної психопедагогіки відбувається запровадження різноманітних інноваційних технологій однією з них є ОРФ-підхід. ОРФ-підхід – це метод який спрямований на живе спілкування через музику, рух та слово. Таке спілкування відбувається на різних рівнях: подеколи це лише один погляд чи жест, а іноді це може бути жвава дискусія, де кожен відстоює власну думку. У цьому процесі учасники самі визначають сюжет, місце та форму, тож кожен може доєднатися на своєму рівні можливостей, може обирати свою «мову» спілкування, яка завдяки музиці, руху, музичним інструментам стає зрозумілою всім [3].

Для дітей з особливими освітніми потребами музика – це не тільки розваги і веселощі, а й необхідність для розвитку. Вона корегує поведінку і реакції, спонукає логічно діяти. Невербальне спілкування комфортне для дітей з інвалідністю, оскільки більшість з них мають вади мовлення або не можуть говорити та часто не розуміють елементарних словесних інструкцій. Натомість такі діти відгукуються на музичну мову, тілесно і емоційно реагують на музичний твір, виражають свої почуття. Тож педагог, врахувавши це, за допомогою спеціальних музичних творчих завдань може навчити дітей пристосовувати свої дії до дій інших і спільно творити. Головне завдання таких занять – допомогти дітям в естетичній грі увійти до світу музики, відчуті і пережити її емоційно, створити передумови до формування творчого мислення, сприяти практичному засвоєнню музичних знань [1].

Основоположником такого цікавого підходу є Карл Орф – німецький композитор та педагог. Він розробив унікальну педагогічну систему виховання дітей, поєднавши творчість і мистецтво, створивши симбіоз мови, рухів, гри на музичних інструментах та музики. Спочатку цей метод створювався, щоб допомогти дітям, (та й дорослим), постраждалим від війни, відновитися і адаптуватися до життя. За Орф-методом музику створюють тут і зараз, використовуючи для цього буденні речі: гілочки, шишки, іграшки, тощо.

Композитор ввів термін “елементарне музикування”, тобто процес, що складається з декількох елементів: співу, імпровізації, руху та гри на музичних інструментах. Карл Орф розробив дитячі пісеньки, п’єси і вправи, які легко можна змінювати та створювати нові разом з дітьми. Карл Орф вважав: елементарна музична грамотність необхідна кожному [2]. Потрібно лише своєчасно обережно допомогти дитині зазирнути за двері, де живе класична музика. Лише тоді малюки навчатися не тільки слухати, а й чути. Музика принесе їм справжню насолоду, стане помічницею у житті. Використання орф-підходу в роботі з людьми з інвалідністю актуалізує різні

виміри творчості, що забезпечує ефективність творчих занять для досягнення абсолютно різних цілей та завдань. Наприклад, узагальнений погляд на інструменти та форми роботи в контексті орф-підходу актуалізує освітній та навчальний виміри: навчання та розвиток творчих навичок музикування, руху, мовлення; прищеплення та розвиток соціальних навичок, зокрема навичок міжособистісного спілкування у процесі спільної творчості.

Методика Карла Орфа враховує індивідуальні особливості дитини і дозволяє ефективно взаємодіяти дітям з різними навичками, здібностями і потребами, закладає величезний потенціал для розвитку дітей раннього віку та подальшої творчої діяльності. На заняттях музичного мистецтва за методикою Карла Орфа створюється атмосфера ігрового спілкування, де кожна дитина нарівні з музичним керівником може проявити свою індивідуальність. Зазвичай орф-підхід використовується у груповій роботі. Групи можуть повністю складатися з учасників, що мають інвалідність, а заняття можуть проводитися в інклюзивному форматі.

Орф-підхід спрямований на допомогу та підтримку, він не ставить за мету подолання конкретних перепон у спілкуванні чи неспроможності відтворити якусь дію як таку. Цей підхід націлений на розкриття загального потенціалу особистості, зокрема у творчості чи спільній діяльності. В інклюзивному середовищі цей підхід може бути ефективним також і для вирішення інтеграційних завдань. Інтегруючи нові елементи з наявними можливостями людини, орф-підхід розкривається як потужний інструмент для якісного розвитку та навчання.

Список використаних джерел

1.Збірка матеріалів міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. "Тенденції та перспективи розвитку психології та соціальної роботи в сучасному суспільстві." Використання Орф-музикотерапії у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. Одеса, 2020

2.Елементарне музикування Карла Орфа від розвитку музичних здібностей - до навчання гри на музичному інструменті»: зб. матеріалів 3 Міжнародної науковопрактичної конференції. (лютий 2020 р.), Чернігів : ПАТ «ПВК Десна», 2020.

3.Орф-підхід та інклюзія : метод. посіб. / Уклад : В. В. Колодяжна, Т. Черноус. – Луцьк : Вежа-Друк, 2022.

Карбанова Н.С.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Скороход А.С.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РОЗВИТОК СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток посилило увагу до дітей з особливими потребами і зумовило необхідність у розробленні методів та дій держави для створення сприятливого навчального процесу. В останній час в Україні вживаються всі можливі заходи для збереження та примноження досвіду зі спеціальної освіти. Також йде активне вироблення сучасних технологій корекційної роботи з даною категорією дітей.

Розвиток зв'язного мовлення дітей належить до одного з провідних завдань навчання мови. Рівень мовленнєвої культури виявляє достатній словниковий багаж, вміння точно і доречно використовувати його у різних ситуаціях спілкування. Проте, на жаль, реальний рівень володіння мовленням у спеціальних дошкільних закладах засвідчує гостроту цієї проблеми.

Проблема розвитку словника дошкільнят із порушенням інтелектуальної діяльності є досить складною та багатоаспектною, тому її розв'язанню присвячено роботи психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, методистів, дефектологів (О. Гопіченко, Н. Голуб, І. Мартиненко, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет, Л. Алексеєнко-Лемовська, Н. Луцан, В. Коник, Ю. Руденко).

Вивчення теоретичних джерел і досвіду роботи спеціальних дошкільних навчальних закладів, знайомство з традиційними й інноваційними підходами

до організації мовленнєвої роботи, зокрема лексичної, аналіз програм навчання та виховання дітей дошкільного віку із порушенням інтелектуальної діяльності засвідчують, що робота з розвитку словника цілеспрямовано проводиться переважно в процесі регламентованого навчання, обмежуючись завданнями конкретного заняття, без зв'язку з подальшою мовленнєвою роботою, закріпленням словникового запасу, активним його застосуванням дітьми в щоденній мовленнєвій практиці. Такий підхід спричинює недостатній рівень розвитку словника більшості дошкільників, утруднює реалізацію наступності дошкільного навчального закладу та школи в аспекті збагачення словника як осередку дитячого мовленнєвого розвитку [1, с. 96].

Розвиток зв'язного мовлення дошкільників – одне з найважливіших завдань педагогів, вирішення якого безпосередньо пов'язане з формуванням особистості, яка є носієм мови. Діти дошкільного віку із порушеннями інтелектуальної діяльності відстають у мовному розвитку з перших місяців життя. Внаслідок цього на початку дошкільного віку спостерігається відсутність інтересу до предметної діяльності, навколишнього середовища, недостатня емоційна експресія, сформованість фонематичного слуху та недостатній артикуляційний апарат для розвитку мови. Тому педагогам варто зосередитися на розвитку словника дітей дошкільного віку із порушеннями інтелектуальної діяльності.

Формування словника у дітей дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку багато в чому залежить від рівня володіння ними лексикою, граматичним ладом і нормами рідної мови. Сказане логічно призводить до переконання, що потрібні дієві засоби розвитку словотвірної здатності таких дітей. Однією з них є дидактична гра [3, с. 105].

На початку дошкільного віку вони ще не готові оволодіти письмовою мовою. Не розвинені такі передумови мовного розвитку, як предметна діяльність, інтерес до навколишнього середовища, потреба в спілкуванні з дорослими, звукосприйняття і органи артикуляції.

На жаль, недорозвиток комунікативної функції мовлення неможливо компенсувати іншими засобами спілкування, зокрема мімікою і жестами. Для цієї категорії дітей характерні амімічні обличчя, погане розуміння жестів, використання лише примітивних стандартних жестів. Без спеціального дошкільного виховання та догляду діти з вадами розумового розвитку досягають шкільного віку зі значними порушеннями мовлення, у них страждають усі сторони мовлення (фонетика, граматики). Відзначено труднощі в аналізі та синтезі фонетичних знаків, у розпізнаванні та розумінні мовлення. Як наслідок, спостерігаються різні види дисграфії, труднощі в набутті навичок читання та зниження потреби у вербальному спілкуванні [2, с. 20].

Отже, розвиток словника дітей дошкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку тісно пов'язаний із засвоєнням мовлення та граматичним ладом мови. А оскільки у дитини ще звуки мови відсутні, то вимовляє вивчені слова неправильно і спотворено. До певного віку це цілком нормально і не повинно хвилювати батьків. Адже багато таких дітей починають говорити лише у віці чотирьох-п'яти років. Однак без спеціального навчання у дошкільників з порушеннями інтелектуальної діяльності зовсім не розвивається регулююча функція мови.

Список використаних джерел

1. Дорошенко М. І. Основи культури і техніки мовлення. Харків: ОВС, 2002. С. 93-96. URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=GTWZg64AAAAJ&hl=ru> (дата звернення: 04.05.2023)
2. Кузьменко В. У. Соціальна компетентність дошкільнят. К., 2001. С. 20-23. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/> (дата звернення: 04.05.2023)
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006 –С. 102-105. URL: <https://ua-referat.com/uploaded/navchalenij-posibnik--ponimanseka-ti-k-akademvidav-2006-456-c-v3/index1.html> (дата звернення: 04.05.2023)

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Реформування системи освіти в Україні спричинене зміною нового підходу до здійснення освітнього процесу. На сучасному етапі розвитку виховного процесу в країні з боку держави і суспільства пильна увага приділяється дітям з порушеннями психофізичного розвитку. Основним акцентом сучасних спеціальних освітніх закладів є зосередження уваги на особистості дитини, її природних здібностях і нахилах.

Освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку позначається їх особливими освітніми потребами, здійснюється у спеціально організованому здоров'язбережувальному середовищі і спрямована на формування доступної життєвої компетентності з метою соціальної адаптації та інтеграції.

Одним з основних показників якості освіти є максимальна самореалізація кожної дитини у різних сферах життєдіяльності з урахуванням її індивідуальних психічних і фізичних особливостей. Ефективність сучасного суспільства базується не просто на знаннях, а на інтелекті та творчості дітей. Зростають вимоги до таких якостей особистості, як відкритість новому досвіду, вміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, творче ставлення до дійсності. Тому оптимізувати навчально-виховний процес, зробити його більш досконалим та універсальним у контексті формування творчо мислячої особистості, здатної до успішної самореалізації у соціальному житті, покликана креативна освіта [1, с. 20].

У сучасному суспільстві стає все більш очевидною необхідність розвитку креативності як ключової компетенції у дітей. Креативність визначається як здатність генерувати нові ідеї, досліджувати альтернативні рішення, мислити творчо та іноваційно. Вона відіграє важливу роль у вирішенні проблем, розвитку нових технологій, стимулюванні економічного

зростання та розвитку суспільства в цілому. Однак, діти з особливостями психофізичного розвитку, такі як діти зі спеціальними освітніми потребами, діти з порушеннями аутистичного спектра, діти зі затримкою психічного розвитку та інші, можуть зазнавати обмежень у розвитку своєї креативності. Це може бути пов'язано з фізичними, когнітивними або емоційними обмеженнями, які впливають на їх здатність до виразного та оригінального мислення.

Дослідження творчості та креативності особистості здійснювали відомі психологи, а саме: К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Р. Немов, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн та інші. На їхню думку, креативність характеризується наявністю таких рис особистості, як творчий потенціал, ініціативність, творча спрямованість. Ці риси визначають індивідуальність особистості, уможливають її оптимальну інтеграцію в соціум.

Досліджуючи сутність поняття "креативність", зарубіжні вчені дійшли висновку, що креативність – це сукупність особливостей психіки, що забезпечує продуктивні перетворення у діяльності людини (Д. Гілфорд, Е. Еріксон, К. Роджерс, Е. Торренс, Д. Треффінгер, Е. Фромм та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що вчені досліджують природу, сутність феномену «творчі здібності». Слово творчість останніми десятиліттями входить до найбільш вживаних слів фахівцями різних галузей. Творчість визначається найчастіше за її продуктом – створенням нового, отже, творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях. Це є важливим напрямом у роботі з дітьми із особливостями психічного розвитку [2, с. 105].

Безумовно, продукти творчої діяльності дітей з особливостями психічного розвитку, зазвичай, не мають суспільної значущості, але вони можуть відзначатися деякими елементами новизни, що мають досить відносний характер. Проте вони є передумовою динамічності тих знань, якими володіє дитина. Як засвідчує практика, з розширенням цих знань з'являється можливість більш високого рівня прояву новизни, оригінальності. Саме тому треба вважати, що сьогодні одним із завдань освіти є формування творчих здібностей дітей з особливостями психічного розвитку.

Отже, для того, щоб розвинути творчі здібності у дітей з особливостями психофізичного розвитку, слід докласти певні зусилля, щоб ці діти були поглиблені в процес творчості. Характеризуючи суть творчості дітей з особливостями психічного розвитку важливо враховувати різноманітні чинники, ознаки, властиві процесу творення. З погляду психології і педагогіки особливо цінним є сам процес творчої роботи, вивчення процесу підготовки до творчості, виявлення форм, методів і засобів розвитку творчості.

Список використаних джерел

1. Марушкевич, І. М. Розвиток креативності дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами*. 2015. №2. С. 57-62.
2. Павленко В.В. Основні підходи до розвитку креативності особистості. *Українська полоністика* : збірник наукових праць. Житомир – Bydgoszcz, 2017. Вип.14. С. 116-124.

Казачінер О. С.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків
Літвінчук А. М.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків

ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ І ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасному світі дитина з особливими освітніми потребами потребує підтримки і спеціального підходу в процесі навчання та розвитку. Однією з ключових сфер, в якій можна досягти значних результатів, є розвиток мовлення та спілкування. Для цього використовуються альтернативні і додаткові комунікаційні засоби, які допомагають дітям з особливими потребами висловлювати свої думки, ідеї та потреби, покращують їх комунікативні навички та сприяють їх соціальній інтеграції.

Альтернативна і додаткова комунікація (англ. – *alternative and augmentative communication*), за визначенням Міжнародної спільноти з альтернативної та додаткової комунікації – це набір інструментів і стратегій, які використовує людина, щоб виконувати щоденні завдання спілкування. Комунікація має різні форми, такі як мовлення, погляд, текст, вираз обличчя, дотик, рухи тіла та жести, жестова мова, символи, малюнки, використання пристроїв для генерації мовлення тощо [3].

Метою тез є огляд і розкриття потенціалу використання альтернативних і додаткових комунікаційних засобів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, що є важливим інструментом розвитку мовлення та навичок спілкування.

Вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували різні аспекти питання використання альтернативної комунікації; серед них: Т.О.Куценко, Г.В.Усатенко, М.С.Чайка, G.Bonora, J.B.Ganz, K.C.Lakin, L.Perondi, B.Williams, Stephen von Tetzchner та інші.

Одним із найважливіших аспектів використання альтернативних і додаткових комунікаційних засобів є їх інклюзивний характер. Вони допомагають створювати сприятливе середовище для всіх дітей, незалежно від їхніх освітніх потреб. Використання таких засобів сприяє

взаєморозумінню, спілкуванню та взаємодії між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками, а також з учителями та батьками. Воно також сприяє розбудові емоційного зв'язку та соціальної адаптації, що є важливими етапами у розвитку дитини.

Застосування альтернативних додаткових комунікаційних засобів (АДК) можна умовно розділити на декілька типів, залежно від мети використання та способу подання матеріалу. Один з видів АДК – візуальні засоби (PECS, TEACCH, AAC, Blissimvolika) які часто використовуються в корекційній та абілітаційній роботі для подолання труднощів мовленнєвого спілкування у дітей та дорослих з особливими освітніми потребами. Ці засоби включають знаки, символи, піктограми, жести, схеми, предметні малюнки, сюжетні ілюстрації та інше. Використання АДК не лише допомагає встановити асоціації до предметів або дій, але й повністю або частково відтворює послідовні ланцюжки мовленнєвих та мисленнєвих операцій, спрямованих на сприйняття та розуміння вербальної інформації. Використання АДК також стимулює розвиток власного мовлення, насичує поняття образами та змістом, а також допомагає створювати послідовність висловлювань у людей з порушеннями мовлення або інтелектуальними порушеннями [2].

Українська вчена Т.О.Куценко зазначає, що жодна з систем альтернативної та додаткової комунікації не має на меті виключити вербальне мовлення з використання. Крім того, застосування альтернативних та додаткових комунікаційних засобів сприяє прискоренню розвитку мовленнєво-комунікативних навичок. Використання будь-якого способу альтернативної та додаткової комунікації супроводжується мовленням, тому жест або символ ілюструють слово, сприяючи формуванню міцних зв'язків між стимулами різних модальностей, таких як звукова, зорова та кінестетична, в мозку [1].

Отже, використання альтернативних і додаткових комунікаційних засобів є важливим інструментом для розвитку мовлення та спілкування у дітей з особливими освітніми потребами. Ці засоби сприяють створенню інклюзивного середовища, сприяють взаєморозумінню та соціальній адаптації, а також допомагають дітям виражати свої думки, потреби та емоції. У сучасний час в Україні практика використання альтернативної та додаткової комунікації (АДК) є недостатньо поширеною як у громадських місцях, так і в освіті. Продовження досліджень та розвиток цих засобів допоможуть розширити можливості дітей у сфері мовлення та спілкування, забезпечити їм доступ до навчання та соціальної інтеракції.

Необхідно також пам'ятати, що успіх використання альтернативних і додаткових комунікаційних засобів залежить від індивідуального підходу, активної підтримки вчителів, батьків та спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектра. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб. Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. 2013. Вип. 4 (2). С. 209-218
2. Усатенко Г. В., Чайка М. С. Застосування альтернативної і додаткової комунікації: теоретичний огляд візуальних засобів АДК. Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries. Baltija Publishing, 2020. С. 161-165.
3. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник. Київ. 2021. 80 с.

*Киричук І. А.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Ханзерук Л.О.*

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Передумовами успішного оволодіння навичками читання та письма є: достатній розвиток усного мовлення, вільне володіння ним у різних комунікативних ситуаціях; сформованість навичок мовного аналізу та

синтезу, зокрема фонематичного; високий рівень розвитку просторового сприйняття і просторових уявлень; розвиток дрібної моторики; сформованість зорово-моторних і слухо-моторних координацій; сформованість довільної діяльності, вміння регулювати й контролювати власні дії, докладати вольові зусилля [1].

Проблема вивчення порушень писемного мовлення у дітей, зокрема письма, знайшла широке відображення в корекційно-педагогічному досвіді Бартенєвої Л. І., Журавльової Л. С., Коваль Л. В., Олійник І. М., Тарасун В. В., Тенцер Л. В., Тищенко Л. Р., Чередніченко Н. В., Шеремет М. К., Яценюк Л. І. та ін. Дослідження різних авторів свідчать, що існують специфічні утруднення в навчанні учнів початкової ланки читання та письма. Вони обумовлені, передусім, наявністю у школярів загального недорозвитку мовлення, обмеженістю мовленнєвого досвіду, особливостями психофізичного розвитку, недостатнім рівнем сформованості дій, операцій і психічних функцій, які забезпечують процес письма.

Науковці зазначають, що для оволодіння писемним мовленням суттєве значення має ступінь сформованості всіх сторін мовлення. Порушення звуковимови, фонематичного та лексико-граматичного розвитку одразу знаходять чітке відображення на письмі та читанні.

Суттєвою причиною є також недостатня розробленість методичних аспектів організації і проведення корекційної роботи з молодшими школярами щодо подолання в них порушень писемного мовлення в умовах інклюзивної форми навчання.

Дисграфія – це частковий розлад процесу оволодіння письмом, що виявляється в численних повторюваних помилках стійкого характеру й обумовлений несформованістю вищих психічних функцій, які беруть участь у процесі оволодіння письмом [1].

На сьогоднішній день найбільш поширеними вважаються психолінгвістичні класифікації дисграфії, у яких відображено

несформованість певних операцій процесів письма. Виділяють наступні види дисграфії: артикуляторно-акустичну; дисграфію на основі порушень фонемного розпізнавання або акустичну дисграфію; дисграфію внаслідок порушення мовного аналізу і синтезу; аграматичну; оптичну.

Усю корекційну роботу при таких порушеннях треба проводити цілеспрямовано по етапах, тривало й систематично [2]. Так, роботу з розвитку мовного, зокрема складового аналізу і синтезу, треба починати з використання допоміжних прийомів (наприклад, відстукати слово по складах і назвати їх кількість), потім вона проводиться в плані гучної промови і, нарешті, на основі слуховимовних уявлень, у внутрішньому плані. У процесі розвитку складового аналізу в мовленнєвому плані робиться акцент на вмінні виділяти голосні звуки в слові та засвоєнні основного правила складового розподілу: у слові стільки складів, скільки голосних звуків. Опора на голосні звуки при складовому розподілі дозволяє усунути й попередити такі помилки читання й письма, як пропуски голосних звуків, додавання голосних та їх змішування й заміни. Для формування вміння визначати склад слова з опорою на голосні необхідна попередня робота з диференціації голосних і приголосних звуків, а також виділення голосних із власного мовлення.

При роботі з дітьми молодшого шкільного віку одним з ефективних методів роботи є методичний прийом «коментоване письмо». Така робота проходить у кілька етапів. По-перше, із самого початку навчання діти вчать коментувати склади. Промовляємо: МА – голосний А, МУ – голосний У, МЕ – голосний Е, тобто виконуємо роботу з виділення голосного зі складу. Робота ведеться від простого до складного (спочатку опрацьовуються відкриті склади, потім закриті, далі склади зі збігом приголосних та з йотованими голосними). Далі коментуємо ці склади усно разом з дітьми (Скільки букв у складі? Скільки голосних? і т.д.). Потім пишемо склади разом під коментування логопеда. Наступний етап – діти пишуть під коментування логопеда (без запису на дошці). І, нарешті, діти пишуть з коментуванням

самостійно. Коли учні засвоїли письмо з коментуванням складів, переходимо до коментування слів, словосполучень та речень. При роботі з словами наголошуємо, що кожне слово пишеться окремо, а при коментуванні речень обов'язковим є пояснення: перше слово у реченні пишемо з великої літери, а в кінці речення ставимо крапку [3].

Дітям з більш важкою патологією пропонується поєднання прийому коментованого письма з методом ритмізованого читання та письма. Його основне завдання: читання речення зі складовим ритмом, тобто з поділом слів на склади й рівномірною вимовою їх в орфографічному варіанті – так, як вони пишуться. Логопед при цьому відстукує ритм.

Під час такої роботи діти оволодівають складовим способом читання та письма, єдиним ритмом, загальним темпом роботи. Крім того, уже на початковому етапі навчання у молодших школярів розвивається орфографічна пам'ять.

Отже, працюючи над усуненням порушень читання та письма, слід пам'ятати, що ця робота проводиться одночасно, бо процеси читання та письма – нероздільні. Розглянутий в роботі методичний прийом, на нашу думку, є досить ефективним при корекційній роботі з подолання дисграфії, спричиненої порушеннями мовного аналізу і синтезу. Він значно прискорює закріплення матеріалу та дозволяє виправити недоліки в короткий термін. Слід зазначити, що саме від своєчасного та комплексного обстеження й правильно організованої логопедичної допомоги залежить те, чи зможе дитина подолати порушення писемного мовлення, бути успішною в навчанні як у ланці шкільної освіти, так і у наступній ланці освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.: іл.
2. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень: наук.-метод. посіб. Київ : МП Леся, 2007. 151 с.
3. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти : зб. наук. праць. 2019. № 13 С. 312–324.

*Коваленко В. Є.,
кандидат психологічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

МОДИФІКАЦІЯ ПРОГРАМИ «ІСТОРИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО» ЯК ЗАСІБ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ГУРТКОВІЙ РОБОТІ

В Законі України «Про освіту» зазначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [1]. Освіта дітей з ускладненнями процесів соціалізації та розвитку (В. Синьов) набуває корекційної спрямованості, її важливою ознакою є доступність, відповідність потенційним можливостям і потребам.

Наявність інтелектуальних порушень у дитини призводить до дивергенції соціального та біологічного профілів розвитку, порушується адекватність, темп прийому і переробки інформації, особливо вербальної, знижується регулююча функція другої сигнальної системи [3]. Вищезначене актуалізує потребу модифікації (трансформації характеру подачі матеріалу шляхом зміни змісту та рівня складності) навчальних програм.

Аналіз наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених (Бао Гоцін, Г. Безпалько, І. Бех, А. Висоцька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, А. Капська, В. Коваленко, Р. Клайрис, Г. Костюк, О. Литовченко, С. Максименко, Л. Одинченко, Лянь Янь, М. Супрун, І. Татьянчикова, О. Хохліна, Чжоу Бо, А. Шарланова, Д. Шульженко) доводить, що залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти, діяльності та спілкування за інтересами, передбачає розширення сфери їх життєдіяльності, підвищення соціального статусу, активної участі в суспільному житті,

розвитку здібностей та предметної компетентності відповідно до обраного профілю позашкільної освіти, розширення меж свободи вибору (соціальних проб) при визначенні свого життєвого та професійного шляху.

Результати експериментального дослідження В. Коваленко моделей і форм залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти (2021), змістової спрямованості інтересів таких дітей, доводять, що провідною моделлю залучення дітей з особливими освітніми потребами до закладів позашкільної освіти є колективна освітня інтеграція (50,94%), діти середнього та старшого шкільного віку демонструють інтерес та схильності до туристсько-краєзнавчої діяльності, вони мають бажання до спільних туристичних походів з однолітками, вивчення історико-культурного надбання українського народу, презентації своїх робіт на конкурсах [2; 4].

Ураховуючи інтереси дітей, їх попит до туристсько-краєзнавчої діяльності, було модифіковано програму «Історичне краєзнавство» основного рівня для дітей середнього та старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Специфіка краєзнавства полягає у тому, що воно зближує системи природничого і соціогуманітарного знання; дозволяє конкретизувати і персоніфікувати історико-культурний процес; є виховним засобом у формуванні нової людини та громадянського суспільства; передбачає всебічне пізнання краю; є формою масової діяльності у вивченні рідного краю. На думку Дж. Тангей, Дж. Стьюїг, Д. Машек (2007) та С. Вехмас (2011) пізнавальна та цілеспрямована діяльність на природі здатна «розбудити» активність дитини з інтелектуальними порушеннями, сприяти формуванню її відношення до навколишнього світу та самої себе [5; 6]. Важливим позитивним фактором туристсько-краєзнавчої діяльності є підвищення рівня життєвої компетентності дітей, їх життєздатності завдяки освоєнню навичок життєзабезпечення та автономного існування в умовах відриву від звичних домашніх умов.

Модифікована навчальна програма «Історичне краєзнавство» є логічним продовженням програми «Юні туристи-краєзнавці». Концентричність розташування та інтеграція навчального матеріалу туристсько-краєзнавчого та історичного профілів забезпечує наступність між початковим та основним рівнями позашкільної освіти. Тож, модифікована навчальна програма «Історичне краєзнавство» спрямована на поглиблення знань дітей про історико-культурну спадщину українського народу, про природу рідного краю, забезпечує умови для формування національно-культурної ідентичності; формування краєзнавчих і туристсько-спортивних знань, умінь і навичок у гуртках позашкільної освіти.

Навчальна програма «Історичне краєзнавство» розрахована на навчання дітей середнього та старшого шкільного віку впродовж шести років. Метою модифікованої програми є набуття школярами з інтелектуальними порушеннями історичної, природничої, життєвої, здоров'язбережувальної та соціальної компетентностей у процесі занять історичним краєзнавством.

Заняття історичним краєзнавством спрямовуються на: поглиблення знань школярів з інтелектуальними порушеннями про життя та побут людей, які проживали на території України в історичній ретроспективі, їх вірування, звичаї, традиції, боротьбу за рідну землю; виховання самостійності, активності, усвідомлення належності до українського народу та поваги до його історії та культури, формування в школярів з інтелектуальними порушеннями уявлень про природу рідного краю та вплив життєдіяльності людини на неї, що сприяє адекватній поведінці в навколишньому природному середовищі; розвиток фізичних якостей і зміцнення здоров'я школярів, уміння долати природні перешкоди у процесі туристсько-спортивної діяльності; формування навичок та вмінь у дітей, які необхідні для їх самостійної життєдіяльності, зокрема, організації власного дозвілля і побуту в природних умовах, зокрема, в походах; ознайомлення з правилами надання першої

(долікарської) медичної допомоги; розвиток навичок самообслуговування, приготування їжі тощо.

На опрацювання навчального матеріалу кожного року відводиться 70 годин по 2 години на тиждень, які розподілені на три блоки: історичне краєзнавство, туристсько-спортивна та фізична підготовка. У змісті модифікованої програми «Історичне краєзнавство» враховані вимоги Типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти II ступеня для дітей з особливими освітніми потребами в галузі «Суспільствознавство», «Природознавство», «Здоров'я і фізична культура», програма включає інформацію, що поглиблює і доповнює зміст навчальних предметів з історії, природознавства та географії.

Гурткова робота організовується у формі занять комбінованого та практичного типів, навчальних екскурсій, практичних занять на місцевості, туристичних подорожей. Індивідуальна робота з вихованцями синергетично поєднується з колективно-груповою при підготовці гуртківців до змагань, конкурсів та інших заходів. Так створюються умови для розвитку феноменологічних потенцій кожної дитини. Проводяться очно-заочні краєзнавчі конкурси, екскурсії та екскурсійні поїздки, змагання з техніки туризму та орієнтування, походи вихідного дня, багатоденні та категорійні походи, польові туристські табори, краєзнавчі експедиції, організовуються зустрічі з митцями.

Таким чином, застосування керівниками гуртків корекційно-спрямованих методів навчання і виховання, варіативних форм організації гурткової роботи, дозволяють не тільки поглиблювати знання дітей з дисциплін природничо-історичного циклу, але й створювати умови для формування нового соціального досвіду, створювати соціальну ситуацію успіху, що сприяє гармонізації процесів соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України №2145-VIII від 05.09.2017р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 24.05.2023).
2. Коваленко В. Є. Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи. Актуальні питання корекційної освіти. (педагогічні науки. Вип. 17. / За ред. М.К.Шеремет. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 142 – 152.
3. Синьов В. М. Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів / За заг. ред. І. Г. Єрмакова, К. С. Тороп, К. В. Рейда. 2020. С. 26-32.
4. Kovalenko V., Syniov V., Peretiaha L., Halii A. The current state of involvement of children with special educational needs in out-of-school education in Ukraine. *Amazonia Investiga*. 2021. 10 (42). P. 31-42.
5. Tangney J., Stuewig J., Mashek D. Moral Emotions and Moral Behavior. *Annu Rev Psychol*. 2007. Vol. 58. Pp. 345–372.
6. Vehmas S. Disability And Moral Responsibility. *Trames*. 2011. Vol. 15 (65/60), 2. Pp. 156–167.

Коваленко В. Є.,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

Шевченко З. Д.,
*здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків*

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Впровадження інтерактивних методів навчання в систему освіти є важливим і актуальним питанням, зважаючи на те, що загальний напрям освіти орієнтований на засвоєння конкретних знань, формування універсальних навчальних дій та розвиток інтелектуальних здібностей учнів.

Одним із ефективних методів інтерактивного навчання, що використовуються для інтелектуального, мовленнєвого розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями є кейс-метод.

Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладі управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, а в Україні даний

метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст., як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук [3, с. 17].

Серед закордонних вчених над теоретичними та практичними питаннями використання кейс-методу вивчали Е. Монтера, М. Лідере, Дж. Ерскіна, М. Норфі. Українські вчені, які активно досліджували на практиці застосування кейс-методу були: Ю. Сурмін, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда [1, с. 6].

Кейс-метод – це інтерактивний метод навчання, що полягає в розв’язанні учнями реальних питань з практики, за допомогою аналізу чи проведення дослідження. Метою застосування кейс-методу на уроках з української мови є: активізація та мотивація пізнавальної діяльності школярів; заохочення до пошуку нової інформації; формування навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем та самостійного вирішення завдання; формування умінь та навичок. У сучасній методиці із кейс-методом використовують інші інтерактивні методи навчання: презентація, мозковий штурм, метод проектів, круглий стіл, які стимулюють активність учнів і забезпечують високу ефективність навчання [2].

Використання кейс-методу на уроках української мови для дітей з інтелектуальними порушеннями може бути корисним для розвитку їх мовленнєвих навичок та сприяти розумінню основних правил граматики.

Основні етапи роботи вчителя і учнів над кейсом:

- відповідно до теми заняття вчитель представляє учням кейс для самостійної роботи (визначити мету, завдання);
- індивідуальне вивчення кейсу учнями;
- робота під час заняття: об’єднання учнів у групи, вивчення проблемної ситуації та розробка учнями індивідуальних рішень;
- оцінювання вчителем роботи школярів [2].

Наприклад: використання кейс-методу на уроці української мови за темою: «Головні і другорядні члени речення»

Мета заняття: узагальнити знання учнів з теоретичного матеріалу про головні та другорядні члени речення; формувати вміння розпізнавати частини мови в реченні та правильно їх визначати. Учням пропонують: подивитися на речення, яке розібрав учень іншого класу, де вже підкреслені головні і другорядні члени речення. Потрібно знайти помилки в реченні.

Яскраве, золоте, сонце зігріває землю.

Учні працюють над вирішенням таких питань:

1. Чи все вірно в реченні?
2. Чи правильно підкреслено підмет?
3. Як підкреслюється підмет?
4. Чи правильно підкреслено присудок?
5. Що таке присудок?
6. Як підкреслюється присудок?
7. Які ви знаєте другорядні члени речення?
8. На які питання відповідає додаток?
9. Якою лінією підкреслюється додаток?
10. На які питання відповідає означення?
11. Знайдіть означення в реченні?
12. Як підкреслюється означення?
13. Скільки помилок допустив учень?

Представлення результату: кожен учень називає скільки помилок допущено.

Отже, кейс-метод – один із провідних інтерактивних методів навчання на уроках української мови. Для використання кейс-методу на уроках української мови для дітей з інтелектуальними порушеннями, необхідно розробити кейси, що відповідають їхньому рівню мовленнєвого розвитку та

забезпечують зв'язок з реальною життєвою ситуацією. Ключовими складовими кейсу можуть бути вибір відповідних ситуацій та текстів, аналіз граматичних та лексичних правил, виконання практичних завдань та обговорення результатів. Крім того, використання кейс-методу на уроках української мови потребує від вчителя відповідних навичок та досвіду в проведенні інтерактивних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Осіна Н. А. Кейс–метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів: метод. реком. Запоріжжя: Науково-методичний центр професійно-технічної освіти, 2018. 31 с.
2. Писаренко А. Особливості використання кейс-технології на уроках української мови. *Науково-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених «Молода наука-2017»*: зб. наук. праць. У 2 т. Запоріжжя: ЗНУ, 2017. Т.2. С. 335-337.
3. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців / В. В. Ягоднікова // *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції ["Наука і освіта"]*, (5-7 січня 2008 р.). София : «Бял ГРАД-БГ». 2008. Том 7. – С. 17-20.

Ковальчук В. В.,
здобувач освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент **Стасюк Л. П.**

РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі розвитку держави акцентовано увагу на створенні цілісної системи організаційного, методичного, психологічного та педагогічного забезпечення освіти дітей з особливими потребами, що охоплює розроблення науково обґрунтованих концепцій і програм навчання, міждисциплінарне проектування нових дитиноцентристських моделей змісту освіти, створення системи підготовки кваліфікованих спеціалістів, обґрунтовано ефективні форми психолого-педагогічного супроводу дітей та сімей, що виховують дитину з інвалідністю.

З'ясовано, що найбільш обґрунтованим щодо забезпечення дитині можливості навчатися відповідно до її освітніх потреб є інклюзивне навчання. Втім, на сьогодні, заклади освіти, що відкривають інклюзивні класи, мають

недостатній рівень орієнтування у методичних засадах їх функціонування і не укомплектовані відповідним кадровим забезпеченням. Як стверджують дослідники успішність інтеграційного процесу залежить від поінформованості та адекватного ставлення до всіх його учасників: дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків або опікунів, педагогів, а також усіх інших дітей у школі, батьківської та педагогічної громадськості [1].

Модернізація системи освіти послуговується комплексом теоретичних та методологічних положень, які дають змогу застосування ефективних заходів та програм державної підтримки дітей з особливими потребами та вибудувати стратегію поставлених завдань з орієнтацією на Нову українську школу з акцентуванням уваги на інклюзивній формі навчання таких дітей (Постанови Кабінету Міністрів України: Положеннях «Про інклюзивно-ресурсний центр», «Про Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», «Про Порядок та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами») [3].

Вагомими є психолого-педагогічний та соціальний супроводи, метою яких є вивчення особистісного потенціалу дитини, а саме: співвідношення рівня інтелектуального розвитку, когнітивної сфери і вікової норми, індивідуально-характерологічних особливостей, виявлення труднощів у навчанні, спілкуванні та соціальній адаптації, визначення резервів розвитку, з урахуванням чого і розробляються шляхи корекційно-розвивальної роботи.

У нормативних документах визначено, що психолого-педагогічний супровід має містити такі напрями:

- комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та її пізнавальної й емоційно-особистісної сфери;
- створення соціально-психологічних умов для навчання дітей;

– індивідуальну психолого-педагогічну допомогу дитині, батькам, педагогам.

Отже, зміна стереотипів у розумінні громадою проблем навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами має базуватися на нових підходах, які концентруються не на порушеннях прав особистості, а містять орієнтир на особистісне вдосконалення, освітні компетентності, створення належних умов щодо рівних можливостей здобуття освіти для дітей та молоді, варіативність навчання відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей таких осіб та ін.

Список використаних джерел

1. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. (2018). Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. *Nauka Edukacja Wychowanie I Praca*, 1, с. 149-158. Режим доступу: <http://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/19>
2. Концепція «Нової української школи». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Режим доступу: [https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF).
4. Zasenکو, V.V., Prokhorenko, L.I. (2018). Educational development priorities for people with special needs in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 1, pp. 161–167.

*Козачук І. П.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л.*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Дослідження соціально-психологічної компетентності є однією з актуальних міждисциплінарних проблем, які активно досліджувалися у філософському, психолого-педагогічному та спеціальному наукових просторах. Аналіз різних аспектів соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, представлених в дослідженнях українських вчених (Ю. Галецька, В. Засенко, І. Ніколаєва, Л. Прохоренко, І. Романішин, Г. Соколова, Я. Утьосов), дозволяє зробити

узагальнення основних напрямків досліджень: формування здатності ефективної взаємодії з оточуючими, вміння вступати у відносини та розв'язувати міжособистісні проблеми, прогнозувати наслідки комунікаційних ситуацій, емпатійні та предикативні компетенції, володіння способами саморегуляції та простими техніками спілкування, навичками упевненої поведінки.

Діти з порушеннями розвитку є особливою категорією дітей, які потребують спеціального підходу та підтримки з боку оточуючих. Однак, важливо зрозуміти, що вони так само мають потенціал для розвитку соціально-психологічної компетентності, яка допомагає їм впоратися зі своїми емоціями, встановити стосунки з іншими та сформувати позитивне самоусвідомлення. Соціально-психологічна компетентність включає різні аспекти, такі як емоційний інтелект, емпатія, комунікативні навички, саморегуляція та спроможність вирішувати конфлікти. У дітей з порушеннями розвитку ці аспекти можуть бути пошкоджені або затримані, але за допомогою спеціальної підтримки вони мають можливість розвивати ці навички і досягати успіху у соціальному та психологічному аспектах свого життя.

Один з ключових аспектів соціально-психологічної компетентності у дітей з порушеннями розвитку - це емоційний інтелект. Це вміння розпізнавати, розуміти та керувати своїми емоціями та емоціями інших людей. Багато дітей з порушеннями розвитку можуть мати труднощі з вираженням своїх емоцій або розумінням емоцій інших людей. Однак, за допомогою спеціальних підходів, таких як використання візуальних засобів або соціальних ігор, ці діти можуть вчитися розпізнавати та виражати свої емоції, що сприяє покращенню їх соціальних взаємин і самооцінки.

Також важливою складовою соціально-психологічної компетентності є емпатія. Це здатність поставити себе на місце іншої людини, розуміти її почуття та відчувати співпереживання. У дітей з порушеннями розвитку

можуть бути труднощі з розвитком емпатії через обмеженість в їхній комунікативній та соціальній взаємодії. Але засоби, такі як рольові ігри, тренування на визначення емоцій через вираз обличчя або використання візуальних матеріалів, можуть допомогти цим дітям розвивати свою емпатію та здатність сприймати інші почуття.

Комунікативні навички також є важливим аспектом соціально-психологічної компетентності. Діти з порушеннями розвитку можуть мати труднощі з мовленням або іншими формами комунікації. Але за допомогою альтернативних комунікаційних засобів, таких як жестова мова, підсилюючі комунікаційні пристрої або спеціальні програми на комп'ютері, ці діти можуть навчитися ефективно спілкуватися з іншими та встановлювати взаємини.

Саморегуляція є ще одним важливим аспектом соціально-психологічної компетентності. Діти з порушеннями розвитку можуть мати труднощі з контролем своїх емоцій та поведінки. Проте, за допомогою підтримки вчителів, батьків та спеціалістів, вони можуть навчитися стратегій саморегуляції, таких як глибоке дихання, релаксація або використання технік усмирення. Ці стратегії допомагають дітям заспокоїтися та зосередитися, що сприяє покращенню їх соціальної адаптації та здатності контролювати свої емоції. Формування навичок вирішення конфліктів є важливим елементом соціально-психологічної компетентності дітей з порушеннями розвитку. Вони можуть мати труднощі з розумінням соціальних норм та правил, які регулюють взаємодію людей. Але через тренування та використання рольових ігор, діти з порушеннями розвитку можуть вчитися вирішувати конфлікти та шукати компроміси, що сприяє покращенню їхньої соціальної інтеграції та взаємодії з оточуючими.

Отже, соціально-психологічна компетентність дітей з порушеннями розвитку може бути розвинута і поліпшена з використанням спеціальних підходів та підтримки вчителів, батьків та спеціалістів. Це допомагає цим

дітям впоратися зі своїми емоціями, встановити стосунки з іншими та розвивати позитивне самоусвідомлення. Зростання соціально-психологічної компетентності у дітей з порушеннями розвитку відкриває шлях до успішної соціальної адаптації та позитивних міжособистісних взаємин.

Список використаних джерел

1. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. Вип. 1. С. 140–143

*Коломійцева Д. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.*

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Проблеми екологічного благополуччя планети в сучасних умовах мають одне з найважливіших значень. Загроза виникнення численних екологічних катастроф активізувала неспинний процес глобальної екологізації суспільства. Одним зі стратегічних напрямів розвитку освіти, визначених Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти, Законом України «Про освіту», є реалізація компетентнісного підходу, який передбачає перенесення акцентів зі знань і вмінь на формування в здобувачів освіти системи компетентностей [1].

Загострення екологічної ситуації у світі вимагає від екологічної освіти формування компетентної особистості, що на засадах самостійного критичного мислення й відповідальності буде готовою та здатною не лише визначати екологічні проблеми, знаходити раціональні шляхи їх розв'язання, а й запобігати їх виникненню. З огляду на це, проблема формування екологічно компетентної особистості як складника життєвої компетентності стала провідною в сучасній психолого-педагогічній науці. Концепція Нової української школи (НУШ) визначає, що однією з ключових компетентностей

є екологічна як цілісна якість особистості. Екологічна компетентність – це інтегрований результат навчальної діяльності учнів, що пов'язаний із набуттям системи знань, умінь і ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності, які формуються передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування. Екологічну компетентність розглядають як: складник життєвої компетентності, що стосується взаємодії особистості й довкілля; особистісну характеристику, що входить до складу здоров'язбережувальної компетентності; інтегративний результат навчання, що виходить за межі предметного складника навчання [2]. Під час реалізації проєкту, учні з інтелектуальними порушеннями навчаються приймати важливі рішення для мінімізації ризиків від регіональних екологічних проблем для власного здоров'я та здоров'я своєї сім'ї і близьких. Відповідно до досвіду проведення подібних заходів, школярі виявляють значний інтерес до екологічних проблем, відстоюють громадянську позицію.

Реалізація проєктів на екологічну тематику сприяє формуванню екологічної компетентності, що передбачає:

- здатність особистості приймати рішення та діяти так, щоб якомога меншої шкоди заподіяти довкіллю;
- прояв екологічної культури особистості в довкіллі, де вона здійснює власну діяльність і може реально впливати на його стан;
- здатність особистості до такої діяльності в побуті й природному середовищі, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в уміння приймати рішення та виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля;
- показник сформованості екологічної культури дітей;
- характеристику, що дає змогу сучасній особистості відповідально розв'язувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення власних потреб принципам сталого розвитку.

На нашу думку, для розвитку якостей особистості, які притаманні екологічно компетентній людині, доцільно використовувати проєктний метод під час вивчення навчальних предметів природничого циклу.

Список використаних джерел

2. Про освіту: Закон України від 5 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>.

3. *Пометун О.І.* Компетентнісний підхід – найажливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005. № 1. С. 65–69.

*Кузава І. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Дубинюк Н. Є.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОРЕКЦІЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

На сучасному етапі національного відродження суспільства в закладах освіти України значна увага приділяється формуванню творчої, всебічно розвиненої особистості. Процес цей індивідуальний і тому потребує складної, багатогранної та копіткої роботи як педагогів, так і вихованців.

Реформування закладів спеціальної освіти в Україні на основі повного відродження духовного життя народу, вільного розвою літератури, мистецтва і всієї багатовікової української культури – зумовлює новий підхід до спеціальної освіти. Історичний досвід поколінь, творча спадщина діячів національної, вітчизняної і світової культури, сподвижників мистецтва становить нині всенародну скарбницю. Значна увага приділяється естетичному вихованню дітей, світогляд, інтереси, смаки, переконання, почуття яких хвилюють усіх, хто не байдужий до майбутньої долі нашого суспільства. За останні роки в Україні значно розширився спектр досліджень з проблем естетичного виховання засобами різних видів мистецтва,

визначається вплив різних форм, методів, засобів виховної роботи на естетичний розвиток особистості, її творчих сил та здібностей. Неабияку роль в естетичному вихованні особистості відіграє формування інтересу до музичного мистецтва.

Музика відіграє важливу роль у всебічному розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями, прилученні її до духовної культури. Вона є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу. Музика має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку.

Музика має велику силу емоційного впливу, виховує почуття людини, формує смаки. Тому музичне виховання потрібно починати ще в дошкільному віці, оскільки, долучаючись до культурної музичної спадщини, дитина з порушеннями інтелектуального розвитку пізнає еталони краси, привласнює цінний культурний досвід поколінь. Музика пов'язана з розвитком емоційної чутливості, з вихованням таких якостей особистості, як: доброта, вміння співчувати іншій людині.

Сьогодні завдання спеціальної освіти зосереджуються навколо ДИТИНИ, розкриття її індивідуальності і неповторності, вміння знайти себе в суспільстві і навколишньої дійсності. Зміни, що відбуваються в дитині, проявляються в усіх компонентах її музичної культури: в її музичному досвіді, в музичній грамотності, в музичній творчості. Формування кожного з компонентів музичної культури дитини є предметом педагогічної діяльності фахівця у галузі спеціальної освіти.

Музичне мистецтво виступає водночас і носієм високих духовних цінностей, і засобом розвитку творчих здібностей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Реформування спеціальної освіти є неможливим без узагальнення провідних наукових підходів щодо музичного виховання дітей порушеннями

інтелектуального розвитку. Серед основних педагогічних підходів можна виділити особистісний та систематичний. Суть особистісного підходу полягає у залученні вихованців до певної галузі музичного середовища із урахуванням здібностей суб'єктів до окремого роду музичного мистецтва. Головною ознакою цього підходу є спрямованість педагогічного колективу на створення відповідних умов, сприятливого середовища для повноцінного музичного сприймання дитиною, використання креативних, специфічних та особливих методів виховання. Завданням такого підходу є сприймання творів мистецтва у відповідності до загальної мети художнього виховання дитини. Ще видатні педагоги-музиканти такі, як М. Лисенко, К. Стеценко, К. Квітка вважали, що для формування музичних здібностей дитини потрібно використовувати класичну музику та твори народної фольклорної спадщини. А. В. Сухомлинський, С. Русова, К. Ушинський стверджували, що кожен народ повинен починати музичне виховання зі своєї автентичної музики, а тому для того, щоб сформувати індивідуальний музичний смак особистості, необхідно використовувати вагомі та цінні музичні твори. Сучасна філософія виховання спрямовує педагогіку на виховання дітей у дусі національної культури і загальнолюдської моралі.

Як свідчить практика, естетичне сприймання музики дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку тим сильніше, чим більше виникає різноманітних асоціацій у їх свідомості. Будучи похідними від емоцій, вони мають вплив на їхню інтенсивність, забарвлення, глибину. Адже естетичне сприймання музики – це процес, у якому присутні пізнавальні та емоційні елементи. Одним із головних компонентів сприймання є емоційність. Шляхи емоційного залучення таких вихованців до мистецтва різноманітні – це й вибір творів, що відповідають настрою дітей, і наявність улюблених виконавців, і, нарешті, використання слова як засобу активізації естетичних переживань.

Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки,

навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші, – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей, – така одна з головних ідей музично-педагогічної концепції К. Орфа. З нею нерозривно пов'язана й інша ідея – закласти міцний фундамент музикальності, під яким розуміється музично-ритмічне відчуття і музичний слух, що дають змогу переживати і розуміти музику та вільно в ній орієнтуватися і творити.

Отже, музичне виховання – це процес цілеспрямованого пізнання музики, розвиток музично-естетичних смаків та музикальності людини, збагачення її музичної культури та здібностей; це процес передачі суспільно-історичного досвіду музичної діяльності новому поколінню з метою підготовки цього не лише в цій сфері, а й в інших галузях.

Список використаних джерел

1. Дем'янчук О.Н. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи: (монографія). К.: Вища школа, 1994. 78с.
2. Кузава І.Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку: автореферат дис. ... канд. пед.наук. К.: 2004. 21 с.
3. Куненко Л.О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів в позаурочний час : автореф. дис... канд. пед. наук. К., 1999. 20 с.

*Кузава І. Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Краглик О. Я.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Упродовж останнього століття спостерігається світова тенденція до збільшення кількості дітей з вадами фізичного і психічного розвитку, інакше кажучи, з особливими потребами. Сучасні зміни в системі дошкільної освіти певним чином вплинули на зміст навчання, виховання, корекції та розвитку

дітей в інклюзивних групах. Головним чином оновлення змісту спеціальної дошкільної освіти є створення умов для всебічного системного розвитку можливостей дитини, яка має особливі освітні потреби з метою розширення та збагачення її соціального досвіду [1]. Важлива роль у системі корекційно-розвивальної роботи належить саме ігровій діяльності та ігровим методам навчання.

Сучасна система спеціальної освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі, або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значним збільшенням кількості дітей із цими порушеннями в закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти.

Як засвідчив аналіз наукових джерел з проблеми дослідження (Л.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 ін.), організація допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями та їхнім батькам була предметом дослідження М.В. Бірюкової, М.Г. Генінг, С.Д. Забрамної, Н.Б. Лур'є, Т. Н. Чернікової. Проблема емоційних порушень розглядається з різних позицій у працях Л. Божович, В. Лебединського, Ю. Міланич, В. Мухіної, О. Нікольської, В. Прокоф'євої. У дослідженнях Т. Антоненко, В. Бачиніна, Н. Крилової, Л. Коваль, В. Толстих,

П. Якобсона та ін. зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей різного вікового періоду.

Ще А.С. Макаренко зазначав: «Гра має важливе значення в житті дитини... якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...». Тобто, гра, її екранізація – ключ в організації виховання.

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю дітей молодшого шкільного віку. У ній найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра – творчість, гра – праця. Одним із способів вирішення даної суперечності є зміна технології навчання шляхом включення у навчально-виховний процес ігор.

Дослідження, пов'язані з розробкою і впровадженням нових технологій навчання, в основу яких покладено застосування ігор, свідчать про наявність у них значних можливостей щодо підвищення ефективності підготовки фахівців.

Прихильниця вільного виховання Марія Монтесорі підходила до поняття гра з іншого боку. Звертання дитини до педагога: «Допоможи мені зробити це самому» стало символом педагогіки Монтесорі. Вона працювала з дітьми без наказового способу, із самого раннього віку давала волю їх самостійним діям, особливому світосприйняттю.

Грунтовні дослідження гри належать Ж. Шато, автору праць із дитячої психології і педагогіки. В основу теорії гри «теорія обгону» Шато поклав принцип: дитина не мириться із своїм становищем маленької, вона бажає, щоб з нею поводитись як із дорослим, вона шукає труднощі й чекає від дорослого допомоги в їх подоланні. Психолог Л. Виготський довів, що в грі дитина «ніби на голову вища від самої себе».

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні створено диференційовану мережу закладів для виховання й навчання дітей з

особливостями психофізичного розвитку. Головним завданням цієї освіти є формування в учнів необхідних для успішної соціальної адаптації навичок, знань, умінь. Це стає можливим завдяки корекційній роботі, яку проводять фахівці навчального закладу.

Гра – це своєрідний метод навчання, спосіб передачі знань та формування нового досвіду. Ігровий метод є універсальною формою діяльності, завдяки якій відбуваються основні та прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, формує ґрунт до переходу в новий вид діяльності.

У процесі гри яскраво відображується пізнання, діяльності та спілкування дитини, що в свою чергу становить основу мовленнєво-ігрової діяльності, як процесу використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь та навичок у нових обставинах. У такій діяльності діти поглиблюють та уточнюють набуті знання, які ґрунтуються на інтересі до ігрового процесу [3, с. 8].

Згідно із дослідженнями Ф.І. Фрадкіної, ігрові дії виникають із предметних дій шляхом перенесення останніх на предмети-замінники. Гра здійснюється під керівництвом дорослого та являє собою своєрідну схему предметних дій, в яких головним є не пізнання фізичних ознак предметів, а пізнання, вивчення їх загального значення та застосування [2, с. 16].

Дітям із загальним недорозвитком мовлення властива знижена інтелектуальна властивість, пізнавальна пасивність, що в свою чергу призводить до недостатньої предметної діяльності. Це несприятливо позначається на формуванні потреби у спілкуванні з дорослими та однолітками, що стає причиною негативної емоційної установки як на мовленнєву діяльність так і на оточуючих. Тому, педагог повинен враховувати дані особливості та організовувати заняття в ігровій формі, при цьому ретельно підбираючи матеріал, правильно формувати мету уявлення про те, за чією ініціативою виникає ігрова діяльність (дитини чи дорослого).

1. Ігри, що виникають за ініціативою дітей – самостійні ігри: гра-експеримент; самостійні сюжетні ігри: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські та театралізовані.

2. Ігри, що виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри: ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні постановчі.

3. Ігри, витоки яких ідуть від історично складених традицій етносу (народні), що можуть виникати за ініціативою дорослого так і за ініціативою дитини: традиційні або народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що належать до навчальних та ігор на дозвіллі) [3, с. 22].

Однак, найбільш повно досліджено в корекційній педагогіці дидактичні ігри (це навчальні ігри, що використовуються у навчально-виховному процесі для закріплення, уточнення знань дітей про довкілля). Учені виділяють дидактичну гру як єдину систему впливу, спрямовану на формування в дитини потреби у знаннях, пізнавальних, сенсорних, інтелектуальних та мнемічних процесах. Важливою і найголовнішою особливістю таких ігор є те, що вони створюються дорослими з різноманітною педагогічною метою: мовленнєвого розвитку, сенсорного виховання, ознайомлення з довкіллям тощо.

Дидактичні ігри можуть супроводжуватись наочним матеріалом: картинками, речі чи іграшки або ж буду Розглядаючи питання щодо ролі ігор у логопедичній роботі, професор М. Хватцев підкреслює, що вони сприяють:

- 1) співдружності педагога з дитини;
- 2) активізації інтересу дитини до мовлення;
- 3) бажанню засвоїти дитиною чи інші уміння та навички;
- 4) реформуванню старих та появи нових мовленнєвих навичок;
- 5) застосуванню набутих навичок у повсякденному житті. [1, с. 35].

Значний внесок у розвиток дидактичних ігор зробили такі вчені, як В.М. Аванесова, Ф.Н. Блехер, З.О. Михайлова та ін. Високо оцінила дидактичну

гру як метод навчання О.П. Усова, вона відзначала, що дидактичні ігри дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять до неї елемент цікавості [1, с. 36-37].

В.М. Аванесова запропонувала таку класифікацію дидактичних ігор за характером ігрових дій:

- ігри-доручення, що побудовані на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами; - ігри з відгадуванням загадок, які приваблюють невідомістю: «Впізнай», «Відгадай», «Що змінилось?»;

- сюжетно-рольові дидактичні ігри, в яких ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій, виконанні ролей (покупця, продавця, лікаря тощо);

- ігри з відшукуванням предметів передбачають несподівану появу і зникнення предметів, що викликає інтерес дітей;

- ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет, пов'язані з цікавими ігровими моментами – скинути картинку, не сказати забороненого слова або ж утриматися тощо [3, с. 24].

Як ефективний метод корекції мовлення виокремлюють ігрові мовленнєві ситуації. Мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується та базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих завдань і підштовхує до діяльності [3, с. 26]

Ігри з правилами використовуються для формування і розвитку певних якостей особистості дитини. В одних здійснюється музичний розвиток (музичного слуху, почуття ритму і т. д.), інші спеціально застосовуються для розвитку рухів (стрибки, лазіння), для виховання сміливості, кмітливості, спритності, витримки і т. д., треті розроблені педагогами для вправлення дітей у правильній звуковимові, корекції та розвитку лексико-граматичної

сторони мовлення. В деяких закріплюються знання про оточуючі предмети та явища. Є такі, де розвиваються сенсорні здібності, а також допитливість, гострий розум, увага та пам'ять, вміння узагальнювати, систематизувати і класифікувати предмети. Таким чином, за своїм змістом ігри з готовими правилами охоплюють найрізноманітніші сторони життя і розвитку дитини [3].

Загальний недорозвиток мовлення досить складне порушення яке охоплює всі мовленнєві компоненти, зокрема лексичний. Під час корекційного процесу застосовують різноманітні методи та засоби, досить поширеними та найбільш дієвими у роботі з дітьми дошкільного віку є саме ігрові. Гра як провідний вид діяльності у дошкільників сприяє формуванню відсутніх компонентів та корекції вже сформованих. Вона допомагає організувати цікаве та продуктивне логопедичне заняття, позитивно налаштувати дошкільників до роботи. Але важливим аспектом використання гри в корекції мовленнєвих порушень все ж залишається креативність, настрій педагога, його вміння зорганізувати колектив вихованців, правильно підбирати ігровий та дидактичний матеріал, а також доцільно його застосовувати.

Таким чином, дидактичні ігри – це не просто заповнення вільного часу дітей, а спланований і цілеспрямований педагогічний прийом для розширення і закріплення одержаних ними знань. В процесі дидактичної гри учні допоміжної школи вчаться на практиці самостійно застосувати одержані знання в нових, ігрових умовах, що благотворно впливає на їх розумовий розвиток. Свою навчальну роль дидактичні ігри виконують успішніше, якщо вони застосовуються в системі, що припускає варіативність, поступове ускладнення і за змістом, і за структурою, зв'язок з іншими методами роботи з формування уявлень і понять.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2008. 187 с.

2. Кондукова С.В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвитком мовлення. Корекційна педагогіка: Вісник Української асоціації корекційних педагогів. 2015. №1. С. 15–21.

3. Лепеха Л.П., Городиська М.Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Львів-Дрогобич: Посвіт, 2014. 76 с.

4. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.

5. Медведева В. Виправлення вад мовлення у дітей за допомогою ігор і вправ. *Дефектолог*. 2011. №7. С. 36–38.

Кузава І. Б.,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
доктор педагогічних наук, професор,
Волинський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк
Ляхай В. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мовлення – це феномен психіки людини. Разом з тим, воно і психофізіологічне, і нейрофізіологічне, і нейролінгвістичне, і психолінгвістичне, й генетичне, і мовне, і біологічне, і соціокультурне, й етнічне, і фізичне, і лінгвістичне явище тощо [2].

Л. С. Виготський у своїх дослідженнях одним із перших показав, яке велике значення має мова для формування складних психічних процесів. Він прийшов висновку та обґрунтував положення, яке полягає в тому, що психічний розвиток людини має в основі мовленнєве спілкування дитини з дорослим і функція, поділена раніше між двома стає потім засобом організації власної поведінки дитини [1].

На думку багатьох науковців (Г. А. Волкова, Т. О. Власова, Р. Є. Левіна), не існує мовленнєвого порушення, яке не пов'язане з особистістю та психікою конкретного індивідуума з усіма притаманними йому особливостями. Роль порушення мовлення в розвитку дитини залежить від

його природи, ступеня, а також від того, як сама дитина ставиться до свого порушення.

Констатовано, що особливість формування особистості дитини з мовленнєвими порушеннями, полягає в тому, що порушення мовлення створює для дитини особливе становище розвитку.

Як правило, у таких дітей проявляються проблеми у комунікації з дорослими, однолітками. Це зумовлено відсутністю мотивації у спілкуванні, негативним ставленням до своєї особливості (діти соромляться розмовляти, очікуючи глузування зі сторони), неповноцінний словниковий запас, який унеможлиблює висловлення своєї думки вербально, проблеми з артикуляційним апаратом, що в принципі може перешкодити процесу мовлення, неспроможність дитини мислити на рівні з однолітками. Все це призводить до того, що дитина віддаляється від колективу, замикається в собі, старається відмовчуватися, не брати участі в іграх, не вважає себе рівною серед інших дітей, і в результаті ускладнюється процес сумісної навчальної, ігрової, трудової діяльності. А саме ці процеси відіграють важливу роль у становленні себе, як повноцінної особистості серед інших.

Усвідомлення власної неповносправності у спробах спілкування часто призводить до змін характеру дитини з такими проявами: замкненість, негативізм, бурхливі емоційні прояви, порушення поведінки у вигляді розгальмованості або навпаки - загальмованості (апатія, млявість, нестійкість довільної уваги) залежно від локалізації органічного ураження кори головного мозку (Т. Г. Візель, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович та ін.) та від умов, у яких виховується дитина.

Порушення мовлення певною мірою мають вплив на розвиток психіки в цілому, на розумовий розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності. Це обумовлено тісним зв'язком мовлення і мислення. Внаслідок неповноцінності всіх сторін мовлення (граматичної, лексичної звукової) разом взятих, або по окремоті спостерігається обмеженість

мисленнєвих процесів, мовленнєвих узагальнень та труднощі у оволодінні читанням та письмом.

Все вище сказане, дає змогу стверджувати, що порушення мовлення негативно впливає на формування особистості дитини, викликає психічні напруження, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяє розвитку негативних якостей характеру.

Наведемо практичні поради щодо кращої адаптації дитини молодшого шкільного віку з порушенням мовлення в колективі:

1. Створіть у класі сприятливе середовище для навчання дитини з порушенням мовлення (проведіть виховну роботу з дітьми, посприйте формуванню дружного колективу, для того щоб дитина відчувала себе частинкою колективу).

2. Перед тим, як починати працювати в класі, де є дитина з порушенням мовлення, ознайомтесь з її особливістю, поспілкуйтесь з логопедом, дефектологом, корекційним педагогом. Це потрібно для того, щоб Ви розуміли, як потрібно працювати з нею, та на що варто звернути увагу.

3. Спростіть програму навчання, намагайтесь адаптувати її під можливості учня.

4. Під час перерви та у позакласний час проводьте спільні заходи, які спрямовані на покращення емоційного настрою та дружньої атмосфери в колективі.

5. Говоріть емоційніше та трішки повільніше ніж зазвичай.

6. Під час уроків використовуйте логоритміку. Це буде чудовим способом відпочити дітям від певного роду занять та сприятиме розвитку дітей. Також можливе проведення артикуляційної гімнастики перед початком уроку (наприклад перед читанням).

7. Не карайте її, не дозволяйте насміхатися і принижувати її.

8. Не порівнюйте її з іншими дітьми, які добре розмовляють, читають, пишуть.

9. Вселяйте в неї віру, надію, що все буде гаразд.
10. Не падайте духом, якщо швидких змін ви не помітите.
11. Не сваріть дитину за неправильно вимовлене слово.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Мислення і мова, психологічні дослідження, 1-е вид. 1934 рік
2. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О.Калмикової. К. : ПереяславХмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. 245 с.

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

Лахтюк А. Ф.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасна освіта спрямована на створення інклюзивного середовища, де всі діти, незалежно від своїх особливостей, мають можливість отримати якісну освіту. Розвиток мовлення є важливою складовою комунікативних навичок, які необхідні для успішної соціалізації та взаємодії з іншими людьми.

Українська мова та література можуть стати ефективними інструментами у процесі розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами, після чого літературні твори можуть бути цікавими та зрозумілими для цієї категорії дітей.

Серед різноманіття засобів української літератури стосовно розвитку мовлення у дітей, важливе місце займає фольклор, який є найбільшим багатством українського народу.

А. М. Богуш вказує на те, що для більш ефективного розвитку мовлення дітей педагогу необхідно широко використовувати усну народну творчість під час різних видів діяльності дітей дошкільного віку [1].

Для повноцінного розвитку мовлення необхідно знайомити дітей з найкращими зразками усної народної творчості: колисковими піснями, забавлянками, примовками, мирилками, лічилками, загадками, скоромовками.

Серед усіх народних пісень, вагоме місце займають колискові. Вони супроводжують найперші роки життя дитини. Завдяки матері, яка схилившись над ліжечком дитини співає колискові, починається виховання маленької особистості. Саме з колискових пісень новий чоловічок уперше вчиться пізнавати світ, відрізняти звуки, емоційний настрій мами, добре від поганого.

У «Літературознавчому словнику – довіднику»: «Коліскова пісня – жанр народної родинної лірики, специфічний зміст і форма якої функціонально зумовлені присипанням дитини в колисці» [2].

Вплив колискових пісень залежить від того, як мама промовляє слова колискової. «Материнські» пісні можна вважати першоджерелом духовності, моральності, чемності, чесності. Це перші поетичні та музичні твори, до яких долучається малюк. Непомітне введення у світ мистецтва через колискову, поза сумнівом, формує у дітей любов до української культури, народного мистецтва [3].

Читання художніх текстів, включаючи фольклорні та літературні, є основним способом працювати над мовою і мовленням. Мистецьке слово має всебічний вплив. Коли учень читає художню творчість, він пізнає різні впливи: естетичний, інформаційний, морально-етичний, філософський, етнічно-ментальний, психологічний, політичний, мовленнєвий та інших.

Казка є ефективним засобом розвитку мовлення у дітей. Вона поєднує в собі різні елементи, які сприяють розвитку комунікативних навичок, фантазії, мовної культури та творчості.

У праці «Методика виховання колективу» В. Сухомлинський звертаючись до молодого педагога відмічає: «... Якщо ви хочете, щоб вихованець став розумним, допитливим, кмітливим, якщо у вас є мета утвердити в його душі чутливість до найтонших відтінків думки й почуття інших людей...надихайте його розум красою слова... Його чарівна сила розкривається передовсім у казці. Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску» [4].

Сила краси слова має надзвичайну впливову силу. Використовуючи магію казок, ми можемо розширити світогляд дитини, відкрити його розум до нових ідей та поглядів. Казка є способом перенесення думок, почуттів та моральних уроків, і вона відіграє важливу роль у формуванні особистості.

Казка може бути колискою думкою, місцем, де починається уява та творчість. Вона заповнена хвилюючими пригодами, моралістичними висновками та магічною атмосферою, яка може надовго запам'ятатися дитині.

Кожна казка присвячується певній темі та ситуації, яка допомагає дітям вивчати нові слова та вирази. Це призводить до збільшення словникового запасу слів.

Для того, щоб у дитини виникло мовлення потрібно, щоб був стимул до цього. На нашу думку завдяки казці дитина здатна фантазувати та уявляти певний казковий світ, який постає у її думках. Читаючи певну казку дитина здатна переймати на себе на риси певних казкових персонажів, вміння розрізняти добро та зло. А це стимулює до роздумів та вираженні своєї власної думки.

Василь Сухомлинський багато разів зазначав, що казка є потужним інструментом для спілкування з дітьми. Він вірив, що через казку легше передати думку, здивувати і викликати бажання дитини висловити свої почуття та думки. Казка розпалює творчість у дітей, як маленький вогник. Під впливом казки дитина починає бачити незвичайні зв'язки між речами та

явищами, що допомагає їй утворити єдиний образ. В той же час, казка викликає в дитині захоплюючу радість, яка збуджує бажання поділитися своїми думками з друзями.

Терапія казкою дає високі результати в корекційній роботі з учнями молодшого шкільного віку з когнітивними, емоційними чи поведінковими проблемами, у комунікативно-рефлексивних процесах, з труднощами в сприйманні власних відчуттів.

Отже, використання таких засобів літератури як фольклор та казка відіграють важливу роль для розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. 2-ге вид., переробл. і допов. К.: Вища шк., 2002. 407 с.
2. Літературознавчий словник – довідник. К.: ВЦ «Академія», 1997. 615 с.
3. Колискова у житті малюка URL: <https://tutkatamka.com.ua/nathnennya/simya/koliskova-v-zhitti-ditini/> (дата перегляду: 17.04.2023)
4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: Вибрані твори: в 5 т. Т. 1. К.: Рад. шк., 1977. С. 55–209.

*Кузава І. Б.,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
доктор педагогічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Леснік І. А.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Проблема розвитку пізнавальних інтересів дошкільників із порушеннями мовлення, як важливого стимулу розвитку дитячої особистості, останнім часом привертає значну увагу науковців і практиків спеціальної освіти, оскільки інтерес є неодмінною передумовою формування розумових якостей особистості, її самостійності та ініціативності.

Аналіз загальної проблеми пізнавального інтересу розкриває його як складне особистісне утворення, що формується в умовах соціальної дійсності, в процесі життєдіяльності людини, формуванні її як особистості.

Як показують дослідження науковців (Н.М.Бібік, В.М.Марків, Н.Г.Морозова, З.Є.Файчак), пізнавальний інтерес є тим фактором, який значною мірою знімає втому та підвищує працездатність. Експериментальні дані зазначених вчених показали, що, коли педагог спирається на пізнавальні інтереси вихованців, то у них виникають суттєві позитивні зрушення у виконанні навчальних і трудових завдань [1;3]. А Н.Г. Морозова вважає, що пізнавальний інтерес формується двома шляхами: створення позитивного емоційного і усвідомленого ставлення до предмета і діяльності [1].

Діти з порушеннями мовлення належать до неоднорідної та численної групи, для якої оволодіння мовленням і рідною мовою – єдиний і основний шлях здобуття освіти та особистісного розвитку. Відхилення від вікових нормативних показників у розвитку усного мовлення зумовлюють неспроможність дитини увійти в соціальні контакти з дорослими і ровесниками, опанувати навчальну діяльність, що гальмує процес засвоєння загальноосвітніх знань, розвиток навчальних умінь, навичок читання й письма у початковій школі, а також особистісний поступ дитини.

Специфіці мовленнєвого розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку присвячено низку досліджень: особливості розвитку мовлення глухих і слабкочуючих дітей (Р. Боскіс, І. Гілевич, В. Кондратенко, К. Коровін, М. Шеремет та ін.), сформованість граматичних умінь у дітей із затримкою психічного розвитку (Т. Ілляшенко, І. Марченко, Р. Тригер, Н. Стадненко, С. Шевченко та ін.), порушення усного і писемного мовлення у дітей із дитячим церебральним паралічем (Е. Данілавичюте, М. Малофєєв, О. Мастюкова, Л. Халіловата ін.), особливості мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення (Л. Вавіна, О. Жильцова, Р. Левіна, М. Савченко, Л. Спірова, В. Тарасун, М. Шевченко та ін.).

Як засвідчив аналіз наукового фонду досліджуваної проблеми, залежно від рівня комунікативних порушень і ставлення до мовленнєвого порушення дошкільники з порушеннями мовлення поділяються на три групи:

1) дітей не турбує власний мовленнєвий дефект, тому немає труднощів з мовленнєвим контактом; активно взаємодіють з дорослими та однолітками, застосовуючи невербальні засоби спілкування;

2) у дітей виникають труднощі у процесі встановлення контакту з оточенням, вони не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення. У процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування, гостро переживають власне мовленнєве порушення;

3) у цих дітей спостерігається мовленнєвий негативізм – відмовляються спілкуватися, замкнені, можуть бути агресивними, мають занижену самооцінку [3].

У більшості дітей з ускладненим варіантом загального недорозвитку мовлення (за К.М. Мастюковою) можлива надмірна розгальмованість поведінки. Такі діти імпульсивні, іноді важко передбачити, що вони здатні зробити наступної хвилини. Гіпердинамічна дитина не пам'ятає образ, не тримає зла, хоча часто конфліктує з ровесниками й одразу мириться з ними. Виникають ситуації, коли дитина надмірно запальна, забіякувата, не подитячому агресивна, жорстока. Це буває внаслідок глибшого враження головного мозку та підвищеної судомної готовності.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що пізнавальний інтерес –це вибіркова спрямованість особистості на предмети та явища навколишньої дійсності, що характеризується постійним прагненням до пізнання, до нових, більш повних та глибоких знань [2].

Систематичне зміцнення і розвиток пізнавального інтересу є основою позитивного ставлення до навчання. Пізнавальний інтерес носить пошуковий характер. Під його впливом у людини постійно виникають запитання, відповіді на які вона самостійно активно шукає. При цьому пошукова діяльність дошкільника

виконується із захопленням, він відчуває емоційний підйом, радість від успіху. Слід зазначити, що пізнавальний інтерес позитивно впливає не лише на процес і результат діяльності, але й на розвиток психічних процесів – мислення, уваги, пам'яті, уваги, які під його впливом стають більш активними та спрямованими.

Отже, як засвідчує аналіз літератури, *пізнавальний інтерес* – це глибоко особистісне утворення, психологічну основу якого складає цілісний комплекс життєво важливих для особистості процесів (інтелектуальних, емоційних, вольових та саморегулятивних). Спираючись на нього, учитель може розраховувати на те, що одночасно він сприяє інтелектуальній активності, емоційному піднесенню, вольовим прагненням дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Автореферат дис ... д-ра пед. наук. М., 1998 . 40 с.
2. Марків В.М. Дидактичні умови формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 1994. 17 с.
3. Марченко Н. Формування навичок міркування у дітей 5 - 6-річного віку. *Дошкільне виховання*. 2001. № 2. С. 18 – 20.

Кузава І. Б.,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
доктор педагогічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Орлова К. В.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Художнє сприймання в закладах спеціальної освіти є необхідною складовою корекційно-виховного процесу дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У сучасному світі стало все більш розповсюдженим завданням розвивати потенціал кожної дитини, незалежно від особливостей її розвитку. Забезпечення сприятливих педагогічних умов дозволяє дітям з

порушеннями розвивати свій естетичний потенціал, формувати інтелектуальну та емоційну чутливість до естетичних предметів.

Методика виховання художнього сприймання дітей із порушеннями психофізичного розвитку має на меті стимулювати творчі здібності, розвивати почуття естетичної краси та сприяти їхньому інтелектуальному, емоційному й соціальному формуванню. Принагідно зауважимо, що завдання виховання художнього сприймання дітей із порушеннями психофізичного розвитку полягає у створенні сприятливого середовища, де вони можуть відчувати себе комфортно та безпечно для вираження своїх почуттів і думок через художні твори. Важливим також є урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, її потреб та можливостей, адаптуючи методики до них [3]. Сучасною наукою доведено, що порушення психофізичного розвитку можуть бути обумовлені різними причинами, включаючи генетичні фактори, вроджені вади, травми чи хронічні хвороби. Ці порушення впливають на когнітивні, емоційні та фізичні аспекти дитячого розвитку, а також на здатність сприймати й розуміти художні твори.

Один з ключових аспектів методики виховання художнього сприймання полягає в створенні сприятливого середовища для дітей. Важливо забезпечити комфортну атмосферу, де дитина почувається прийнятою і заохоченою до самовираження. Розташування художніх матеріалів у доступному для них форматі та організація робочого простору підтримають їхню активність і творчість. Інтерактивні методи навчання є неабияк ефективними в методиці виховання художнього сприймання. Використання різноманітних ігор, театральних постановок, рольових ігор, колективних проєктів та спільної діяльності дозволяє дітям з порушеннями психофізичного розвитку взаємодіяти, спілкуватися та спільно творити [2, с. 165-171]. Все це сприяє розвитку їхніх соціальних навичок, комунікативної взаємодії та спільної творчості.

Як свідчить практика, групові заняття, спільні проєкти і колективні виставки дозволяють дітям взаємодіяти один з одним, вчитись взаємопідтримці й співпраці. Діти з порушеннями психофізичного розвитку також мають особливі потреби в сенсорному досвіді, тому варто використовувати різні матеріали, текстури та засоби для стимуляції їхніх сенсорних реакцій. Використання різних типів фарб, глини, текстильних матеріалів допомагає дітям відчувати, досліджувати та сприймати мистецтво через різні сенсорні канали.

Зазначимо, що не менш вагомим елементом методики є індивідуально-диференційований підхід, за допомогою якого педагоги можуть забезпечити оптимальне навчання та розвиток кожної дитини. Варто надати можливість дітям досліджувати різні види художніх виразних засобів. Кожен вид мистецтва (музика, живопис, танець, театр, література) має свої особливості та можливості для самовираження. Дитині слід дати можливість обрати той вид мистецтва, який їй найбільше сподобається і який вона зможе розвивати з особливим ентузіазмом [1, с. 79-99]. Необхідно також враховувати важливість співпраці з батьками і родинами дітей. Залучення батьків у процес виховання художнього сприймання допомагає створити єдиною команду, спрямовану на підтримку і розвиток дитини. Батьки можуть ділитися своїми спостереженнями та знаннями про свою дитину, що сприятиме вибору ефективних стратегій і методик. Також важливо пам'ятати про постійний моніторинг та оцінку прогресу. Систематичне спостереження і оцінка дозволяють визначити успіхи та скоригувати методику виховання відповідно до потреб та можливостей дитини. Поступове підвищення складності завдань і викликів допомагає дитині поступово розширювати свої навички та досягати нових цілей.

Отже, методика виховання художнього сприймання дітей із порушеннями психофізичного розвитку вимагає індивідуального підходу, творчості та терпіння. Створення сприятливого середовища, використання

різноманітних художніх засобів, сприяння соціальній взаємодії та сенсорній стимуляції, а також співпраця з батьками є ключовими складовими успішної методики. Завдяки цілеспрямованому та терплячому підходу, діти з порушеннями психофізичного розвитку матимуть можливість розвивати свої творчі здібності, виявляти свої почуття та емоції через мистецтво і зростати як особистості. Крім самої розвивальної складової, дана методика сприяє інтеграції дітей у соціум, формуванню почуття власної гідності та самоповаги. Вона надає дітям можливість розкрити свій потенціал, відчувати себе активними творцями, здатними впливати на своє оточення через свої художні вираження.

Список використаних джерел

1. Кравець Н. П. Творчий розвиток учнів з особливими освітніми потребами як один із шляхів їх соціалізації. *Topical issues of social pedagogy : Collective monograph*. CARICOM, Barbados, 2017. С. 79-99.
2. Маліновська Н. В. Формування поетично-емоційної компетенції у художньо-мовленнєвій діяльності дітей. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7(1). С. 165-171.
3. Тодосієнко Н. Л. Особливості формування естетичного сприймання у молодших школярів з особливими потребами засобами мистецтва. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. Хмельницький, 2019. С.106-110.

Кузава І. Б.,
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
доктор педагогічних наук, професор,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Пацманюк І. В.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ

В сучасних умовах розвитку України особливого значення набуває залучення підростаючого покоління до різних видів трудової діяльності. Зростання інтересу до проблеми праці нині зумовлюється радикальними перетвореннями, насамперед в економічній сфері, появою нових та помітним

розширенням сфери окремих усталених видів праці – підприємництво, комп'ютеризація й програмування, обслуговуюча праця тощо.

Перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, вимагають максимального стимулювання активності, самостійності людей, подолання пасивності, цивільної апатії. Однак, аналіз сучасної суспільної практики доводить, що у вирішенні цих завдань мають місце помітні труднощі: значна частина молоді втратила інтерес до продуктивної і суспільно корисної праці, прагне уникнути її, зосереджує свою увагу на комерційній діяльності, що зазвичай призводить до кардинальних змін мотивації праці. Все це ще більше актуалізує проблему виховання у дітей з психофізичними порушеннями позитивного ставлення до праці.

Певні аспекти виховання позитивного ставлення до праці дітей знайшли відображення в працях філософів (Л. Буєвої, В. Буслінського, О. Разіна, І. Стогнія та ін.); соціологів (М. Андреевої, В. Єльмеєва, О. Здравомислова, В. Рожина, В. Шедякова, В. Ядова та ін.), психологів (І. Бех, О. Бодальов, Є. Верещак, В. Войтко, Ф. Івашенко, Г. Костюк, В. Котирло, О. Кривов'яз, В. Мерлін, В. Моляко, В. М'ясищев, Ю. Приходько, Д. Узнадзе, Д. Фельдштейн, О. Чебикін та ін.). У цих наукових розвідках стверджується, що на виховання позитивного ставлення до праці у дітей впливають різноманітні чинники: формування знань і поглядів на праці дорослих та її громадської значущості, розвиток мотивів праці, засвоєння умінь і навиків, створення високоемоційної атмосфери, методи лікування й прийоми педагогічного впливу.

Констатовано, що праця дітей з порушеннями психофізичного розвитку є найважливішим засобом виховання. Весь процес виховання у закладі спеціальної та інклюзивної освіти може і повинен бути організований так, щоб вони навчилися розуміти користь і необхідність праці для себе і для колективу.

Ставитися до роботи з любов'ю, бачити в ній радість – необхідна умова для прояву творчості особистості, її талантів. Праця вихованця з

психофізичними порушеннями має свою специфіку. Можна цілком стверджувати, що підготувати дитину до праці – це значить сформувати у неї готовність працювати. Психологічна готовність до праці означає рівень розвитку особистості, який є достатнім для успішного освоєння будь-яким видом виробничої праці.

Ставлення до праці формується в процесі виховання працьовитості, готовності і здатності виконувати корисну суспільству роботу, свідомості відповідальності за результати праці, здатності сприймати інтереси колективу як особисті, сумлінно і творчо ставитися до вирішення трудових завдань. Найважливішими шляхами і формами трудового виховання є: підготовка підростаючого покоління до праці в сім'ї закладі освіти, залучення їх до безпосередньої і посильної участі у суспільному виробництві; послідовне проведення принципу матеріальної зацікавленості у результатах праці.

Можна погодитися з тим, що об'єктивна оцінка результатів праці дитини з порушеннями психофізичного розвитку вкрай утруднена. Але в той же час така дитина у процесі праці відчуває справжнє трудове зусилля, починає усвідомлювати його значення, спрямованість на задоволення своїх потреб самостійно, не користуючись допомогою дорослих. Її включення до праці завжди забезпечується суттєвими для нього мотивами, і, нарешті, дитина відчуває високий емоційний підйом і радість від досягнутих результатів. Праця захоплює вихованця, дозволяє відчувати свої можливості, відчувати радість від досягнутих результатів, а спільна діяльність об'єднує дітей загальними емоційними переживаннями, сприяючи тим самим становленню дитячого суспільства.

Варто зазначити, що трудова діяльність, по-перше, передбачає наявність певних практичних умінь (наприклад, умінь користуватися найпростішими знаряддями), а також знайомство з властивостями деяких матеріалів. По-друге, вона потребує розвитку інтелектуальних якостей, наприклад здібності,

планувати свої дії і передбачати їх результати. По-третє, вона передбачає певний рівень розвитку дитячої волі - стійкого прагнення до досягнення поставленої мети, до отримання заздалегідь акредитуючого продукту і вміння підпорядкувати свою поведінку поставленим цілям.

Таким чином, правильно організоване трудове виховання може вважатися тоді, коли діти з порушеннями психофізичного розвитку за доступну їм працю будуть братися так само охоче, як і за гру.

Список використаних джерел

1. Беленька Г.В. Виховання елементів культури праці у дітей старшого дошкільного віку: Автореф. дис. к. пед. н. К., 1994. 24 с.
2. Беленька Г. В. Виховання елементів культури праці у дітей старшого дошкільного віку. Виховання дошкільника в праці / З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, М. А. Машовець та ін. К., 2002. С. 44-59.
3. Кривошея Н. Б. Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з працею дорослих як засіб початкового економічного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки". К., 1997. 24 с.

*Левчик М. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Брушневська І.М.*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

На сучасному етапі розвитку та реформування вищої освіти в Україні гостро постає питання щодо готовності фахівця логопедичного спрямування до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Однією із таких умов є сформованість у майбутніх вчителів-логопедів вміння правильно діагностувати мовленнєві розлади на всіх етапах роботи із дітьми та дорослими. Такі вміння становлять основу діагностичної компетентності, яка є невід'ємною вимогою до професіоналізму логопеда.

У дослідженнях В. Засенка, І. Кузави, Є. Синьової, С. Цимбал-Слатвінської та ін. висвітлено положення щодо підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного навчання та корекційно-логопедичного спрямування.

Діагностична компетенція студентів спеціальної дефектологічної освіти (логопедів) може бути успішно сформована за допомогою педагогічних технологій контекстно-компетентнісного навчання. З позицій теорії контекстного навчання під педагогічною технологією розуміється реалізований в освітній практиці проект спільної діяльності викладача та студента, який моделює предметний і соціальний зміст професійної діяльності, що засвоюється студентами, ґрунтуючись на теоретичному базисі дисципліни.

З погляду синергетичного підходу при контекстному навчанні здобувач освіти та викладач виступають як повноправні суб'єкти спільного навчального проекту, що моделює фрагменти майбутньої професійної діяльності. Спільна робота є провідною формою організації квазіпрофесійної діяльності студентів у моделюванні різних професійних компетенцій (у нашому випадку – діагностичних).

Діагностична компетенція студента починає формуватися тоді, коли він навчається вирішенню якоїсь «зворотної задачі» та освоює алгоритм діагностичного мислення, індивідуальний, характерний і специфічний для професії логопеда. Відсутність методичної системи навчання студентів діагностування як вирішення «зворотного завдання» є науковою проблемою сучасної спеціальної педагогіки і, зокрема, логопедії. Визначення «зворотного завдання» умовно можна сформулювати як відновлення невідомих причин відомих наслідків та констатацію виникаючих при цьому причинно-наслідкових зв'язків. Певну складність у студентів викликає той факт, що коли цікаві характеристики досліджуваного об'єкта недоступні або помітні неочевидно при безпосередньому вивченні, виникає необхідність у якійсь непрямій інформації, якою студент на момент діагностування повинен володіти (теоретичні знання, практичні вміння з предмету) та вміти її правильно актуалізувати [1, с.24].

Для успішного вирішення «зворотного завдання» студентам необхідне володіння такими вміннями: накопичити вихідні теоретичні знання; формулювати гіпотезу та знаходити шляхи до логічного висновку; застосовувати метод міркування; конструювати та проектувати діагностичне дослідження; застосовувати образні уявлення та аналогії; активізувати інтелектуальний потенціал; вміння розвинути продуктивність мислення [1, с.25].

Для продуктивної діагностичної діяльності потрібні такі рівні розумових операцій: символічний, інтуїтивний, логічний, образний. Не всі сучасні студенти володіють навіть часткою з перерахованого. Тому однією з наукових проблем формування діагностичної компетенції є створення методик, спрямованих на оптимізацію та покращення розумової діяльності студента, а також інструментарію виявлення рівня сформованості діагностичного мислення [2, с.47].

Навчання діагностування у логопедії засновано на міждисциплінарному підході до діагностичної процедури, виробленні вміння побачити причину мовної патології (неврологічну симптоматику, особливості розвитку вищих психічних функцій тощо).

Формування діагностичної компетенції студентів-логопедів має такі особливості:

- актуалізація знань з логопедії у вигляді продуктивної діагностичної діяльності проходить за типом рішення «зворотного завдання»;
- діагностична компетенція виходить з комплексу засвоєних значимих для її формування теоретичних знань;
- для оволодіння студентом діагностичною компетенцією потрібна наявність комплексу певних навчальних здібностей та спрямованості діагностичного мислення в системному руслі алгоритму [3, с.26].

Отже, формування професійно-діагностичної компетенції майбутніх учителів-логопедів засновано на засвоєнні комплексу науково-теоретичних

знань та практичних умінь. Серед останніх одними з головних є навички нейропсихологічного дослідження мовного дефекту. Основним завданням викладача при цьому постає навчання майбутнього фахівця умінням знаходити і застосовувати на практиці необхідні для вирішення конкретної задачі знання, використовуючи вже наявний у студента науково-теоретичний базис зі спеціальності та суміжних клінічних та педагогічних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 36 с.
2. Герасимова О. В. Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах Нової української школи як актуальна проблема. Педагогічне Криворіжжя. Педагогічний альманах. Кривий Ріг: КДПУ, 2022. С. 46 – 48 .
3. Мицик Г. М. Щодо визначення поняття готовності майбутніх фахівців-логопедів до професійної діяльності в сільській місцевості. *Гуманітарні, природничі та точні науки як фундамент суспільного розвитку* : Матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 31 серпня – 01 вересня 2018 р.). Наукове партнерство «Центр наукових технологій». Харків: НП «ЦНТ». 2018. С. 25–29

*Лісник М. І.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Ханзерук Л.О.*

МОРАЛЬНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Криза у суспільстві під час воєнних дій негативно позначається і на моральному розвитку дитини, що підсилюється потужним впливом інформаційних технологій на тлі зниження виховної функції сім'ї, дефіциту спілкування та дистанційної освіти [5].

Моральна сфера особистості дошкільника розглядається як інтеграція свідомості, почуттів, стосунків, переживань і поведінки дитини. Ментальний розвиток дитини, стійкість моральної поведінки, уміння передбачати моральні наслідки своїх вчинків – це показник ефективності виховного процесу. Основними проблемами морального розвитку є дослідження факторів і засобів, що сприяють йому. Кожен віковий етап дитини з особливими

освітніми потребами характеризується різними рівнями сформованості уявлень про моральні норми і якостях людей.

Розвиток моральної сфери особистості – це процес засвоєння доступних дитині базисних етичних понять, на основі яких виробляються етичні еталони, зразки, норми і правила. Це відбувається через дію загального механізму інтеріоризації-екстеріоризації і приватних механізмів: наслідування-імітації; ідентифікації; внутрішньої (самооцінка) і зовнішньої оцінки (оцінка оточуючих) дитини з ООП.

Для формування духовно-моральної сфери у дітей старшого дошкільного віку виокремлено три основні її компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий. Когнітивний компонент вміщує знання дитини про духовність, етичні поняття, базові етичні уявлення про навколишній світ та себе самого. Завданнями розвитку емоційно-ціннісного компоненту є формування позитивних емоцій і почуттів. Поведінковий компонент включає певну діяльність та взаємостосунки дитини дошкільного віку та навколишнього світу [2].

Основним завданням морального розвитку дітей є розвиток мотиваційної спрямованості особистості дошкільника за допомогою засвоєння етичних понять і норм, що вплине на формування моральної поведінки. Довільність поведінки ґрунтується на поступовому переході від зовнішньої регуляції до саморегуляції. Можливість управляти своєю поведінкою і вчинками виділяється як особливе завдання. Розвиток дитини переходить від мимовільності, імпульсивності, ситуативності поведінкових реакцій і поведінки загалом до довольності, регульованості. Він проявляється в умінні ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долаючи труднощі і перешкоди.

Аналіз етичних понять, що складають основу морального розвитку дитини дошкільного віку, дозволив виділити десять базисних понять: добре – погано, можна – не можна, ввічливість – грубість, правда – брехня, добро –

зло, співчуття – байдужість, терпимість – нетерпимість, чуйність – черствість, щедрість – жадібність, милосердя – жорстокість[3].

На підставі наявного досвіду можна говорити про те, що успішно здійснити формування морально-етичних уявлень та понять у дітей дошкільного віку можливо тільки при наявності певних соціально-педагогічних умов: підвищення професіоналізму педагогів, які здійснюють морально-етичне виховання; участь всіх педагогів в реалізації духовно-морального виховання; постійна взаємодія з сім'єю, розумне співробітництво з культурними установами; формування традиційної системи відносин в закладі дошкільної освіти, що створює доброзичливу творчу атмосферу дитячого садка, його розвиваюче середовище.

Список використаних джерел

1. Барна Х. В. Підходи до формування морально-етичних понять у старших дошкільників. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія. 2016. Вип. 1. С. 170–173.
2. Михальська С. А. Особливості розвитку етичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Проблеми сучасної психології. 2018. Вип. 39. С. 157–166.
4. Планідіна О. М. Сутнісний зміст морально-етичного концепту «доброта» та передумови формування почуття доброти в дітей старшого дошкільного віку. Народна освіта. 2019. Вип. 2. С. 53-59.

*Літус С. Р.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.*

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В умовах воєнного стану у нашій державі спостерігається прискорення темпу соціальної орієнтації, що змінює життя людини, яка повинна вміти швидко пристосовуватися до оточуючого соціуму, оптимізувати свою діяльність у новій ситуації, правильно розуміти поведінку інших людей, налагоджувати міжособистісні відносини, а це означає, що проблема соціального інтелекту стає все більш актуальною. Поняття соціального

інтелекту вперше введено в психологічну теорію та обґрунтоване американським психологом Е. Торндайком ще сто років тому. При цьому Е. Торндайк наголошує на значущості далекоглядності в міжособистісних стосунках суб'єкта з іншими, що дозволяє людині з високим рівнем соціального інтелекту досить добре вживатися з іншими людьми. У 1937 році Г. Олпорт пов'язав соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини.

Найбільш повною представляється модель соціального інтелекту, що описана в концепції професора О. І. Савенкова [4]. На основі існуючих теорій ним виділено три групи здібностей, що описують соціальний інтелект: пізнавальні, емоційні та поведінкові. На думку професора, кожна з цих груп може бути представлена таким чином: **1. Пізнавальні:** - *соціальні знання* - знання про людей, спеціальних правил, розуміння інших людей; - *соціальна пам'ять* - пам'ять на імена, обличчя; - *соціальна інтуїція* - оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів учинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку в рамках соціального контексту; - *соціальне прогнозування* - формулювання планів власних дій, відстеження свого розвитку, рефлексія власного розвитку й оцінка невикористаних альтернативних можливостей. **2. Емоційні:** - *соціальна виразність* – емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль; - *співпереживання* - здатність входити в становище інших людей, ставити себе на місце іншого; - *здатність до саморегуляції* - уміння регулювати власні емоції та власний настрій. **3. Поведінкові:** - *соціальне сприйняття* - уміння слухати співрозмовника, розуміння гумору; - *соціальна взаємодія* - здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії та до найвищого типу цієї взаємодії - колективної творчості; - *соціальна адаптація* - уміння пояснювати і переконувати інших людей, здатність уживатися та бути відкритими з ними. Соціальний інтелект у дитячому віці - це можливість

надбання дитиною здатності орієнтуватися у відносинах людей, ситуаціях міжособистісного спілкування та формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У цей період сприйняття стає осмисленим. Навчання соціального інтелекту відбувається в повсякденному житті. Недостатній розвиток соціального інтелекту в дитячому віці призводить до появи агресивності, замкнутості.

Особливості формування соціального інтелекту в дітей старшого дошкільного віку проявляються в умінні вибрати стратегії соціальної поведінки, застосовувати їх при вирішенні соціальних завдань. Велику роль при цьому відіграють самооцінка, емоції та внутрішні установки дитини з ментальними порушеннями.

Для формування особистості та міжособистісних відносин найсприятливішим є дошкільний вік. Велике значення для становлення особистості дошкільника мають сформовані важливі психофізіологічні властивості та якості. Недостатній розвиток соціального інтелекту в дошкільному віці ускладнює особистісний розвиток дитини, призводить до появи небажаних рис поведінки. Дитина починає вважати агресивність або замкнутість кращим засобом адаптації в суспільстві. Порушення мови, неможливість повноцінного мовного спілкування впливають на формування особистості дитини. Мовний недорозвиток може викликати психічні нашарування, формувати специфічні особливості емоційно-вольової сфери і призвести до розвитку негативних якостей характеру (почуття неповноцінності, замкнутості, сором'язливості, нерішучості, негативізму). Порушення мови перешкоджає становленню в дошкільнят повноцінних комунікативних зв'язків із оточуючими, ускладнює контакти з дорослими [1]. Діти, які мають порушення мови, не здатні до тривалої ігрової діяльності, вони вперті, у окремих випадках проявляється негативізм. У них відзначаються схильність до коливань настрою, переходи від імпульсивного

стану до загальмованого. У дітей із важкими порушеннями мови спостерігаються серйозні труднощі в організації власної мовної поведінки. Якщо діти виконують яку-небудь спільну роботу за дорученням дорослого, то кожна дитина прагне зробити все по-своєму, не орієнтуючись на сусіда та не співпрацюючи з ним. Роль дитини в грі дуже залежить від особливостей характеру, темпераменту дитини, тому в кожному колективі знайдуться «зірки», «бажані» та «ізольовані» діти

Список використаних джерел

- 1.Дестенко Д. Емоційний успіх : Як отримати бажане та необхідне від життя за допомогою трьох ключових емоцій / пер з англ. У. Курганова. Харків : Вид-во «Ранок»: Фабула, 2019. 288 с.
- 2.Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. Психологія і суспільство. 2004. № 4. С. 95-110.
- 3.Ciarrochi, J.V. (1999). On being tense yet tolerant: The paradoxical effects of trait anxiety and aversive mood on intergroup judgments. *Group Dynamics: Theory, research and Practice*, 3, pp. 227–238.
- 4.Петренюк З. , Ковтунець О. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як передумова формування успішної особистості. *Педагогічний пошук*. 2021. № 3. С. 51–55.

Ліштван В. В.,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л.П.

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ РОДИН ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ІЗ ГРУП РИЗИКУ

Сім'я є складною системою соціального функціонування особистості, де відбувається її соціалізація й отримання першого життєвого досвіду. Це цілісна структура, що з часом і за умови впливу різних факторів ризику може змінюватися. Зокрема, значне місце займають медико-біологічні фактори – народження в родині дитини з порушеннями розвитку внаслідок спадковості, передчасних пологів, хвороби батьків, травм внутрішньоутробного розвитку тощо.

Для дітей, що зазнали впливу негативних факторів на певному етапі свого розвитку прийнято використовувати поняття «діти групи ризику». Цей

термін широко використовують у своїй роботі психологи, соціальні та медичні працівники. У логопедії дефініція «група ризику» вживається для окреслення категорії дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. Michael J. Guralnick у своїй роботі зазначив, що діти «груп ризику» – це ті діти, що знаходяться в критичній ситуації під впливом певних небажаних факторів.

Народження дитини, яка знаходиться в групі ризику, змінює сімейну динаміку, що за певних умов може стати дисфункціональною. Саме тому актуальним постає питання раннього супроводу таких родин, де значне місце займає консультування батьків щодо розвитку дитини, зокрема, мовленнєвого.

Термін «консультування» вивчається в різних галузях: медичній (А. Айви, Б. Ворник, М. Бурно, Б. Карвасарський, О. Карагодіна, В. Макаров, В. Менделевич та ін.); психологічній (Г. Абрамова, С. Васьківська, С. Гледдинг, П. Горностай, А. Єлизаров, Р. Кочюнас, О. Красилю, О. Лютова-Робертс, В. Меновщиков, Р. Мей, Р. Немов та ін.); соціально-педагогічній (Л. Завацька, А. Капська, В. Сорочинська, Т. Шишковець та ін.). Це поняття передбачає безпосередню роботу з людьми, яка є спрямованою на розв'язання певних проблем клієнта, де основним засобом впливу є спеціально організована бесіда.

Логопедичне консультування виступає як одна із важливих форм роботи вчителя-логопеда із сім'єю, адже саме родина має безперечну пріоритетність у мовленнєвому розвитку дитини (Л. Виготський, О. Вінарська, М. Кольцова, М. Лісіна). Ця думка є актуальною й дотепер та знаходить своє відображення в роботах сучасних авторів (Н. Григоренко, В. Кисличенко, К. Тичина, D. Bouldy, Lydia V. Flasher, T. Fogle).

Аналіз науково-теоретичних джерел дав змогу з'ясувати, що батьки потребують більшої кількості інформаційної підтримки та супроводу на кожному етапі розвитку дитини (Bhawna Arya, Julie S. Glickstein, Stéphanie M.

Levasseur, Ismeé A. Williams). В Україні ця проблема є надзвичайно актуальною, адже активно розбудовується система раннього втручання.

Отже, консультування є спеціально організованим заходом, що має сприяти розумінню батьками того, що саме вони є тією рушійною силою, яка може допомогти власній дитині ще на ранніх етапах її розвитку. Однак, система логопедичного консультування родин, які виховують дітей раннього віку із групи ризику, в Україні є недостатньо розвиненою та потребує розбудови та удосконалення.

Отже, метою наших розвідок є визначення особливостей логопедичного консультування батьків дітей раннього віку із груп ризику, що дозволять розробити методичні рекомендації для батьків дітей раннього віку та логопеда команди раннього втручання щодо активізації мовленнєвого розвитку дітей означеної категорії.

Аналіз медичної, логопедичної та лінгвістичної літератури, дає змогу дійти висновку, що розвиток – це процес, який відбувається в кожній живій істоті та несе за собою зміни як зовнішні, так і внутрішні (психічний, мовленнєвий та соціальний розвиток). Також, можна зауважити, що відповідно до праць науковців, що досліджували розвиток різних сфер дитини, мовлення розглядається як найвищий ступінь розвитку особистості, якому передують постійний розвиток усіх інших сфер:

1) фізична сфера – нормалізація тону, збільшення рухливості кінцівок та розвиток рухливості органів артикуляційного апарату, зміцнення його м'язів унаслідок процесів смоктання, жування та ковтання;

2) когнітивна сфера – формування вміння наслідувати, зосереджувати увагу на предметах та, у подальшому, на мовленні іншої людини, формування процесів пам'яті та мислення для створення дитиною власної картини висловлювання;

3) соціальній сфері – формування домовленнєвих навичок комунікації для побудови стосунків уже з допомогою мовлення.

Як зазначалося вище, кожен наступний етап розвитку неможливий без сформованості попереднього, тому важливо наголосити, що для повноцінного формування особи є дуже важливими сприятливі умови для розвитку саме в періоді раннього дитинства, та є небезпечними в цей час фактори ризику, які можуть негативно впливати на будь-якому із цих етапів. Саме тому важливо створити таку форму взаємодії логопеда із батьками дітей раннього віку із груп ризику, яка допоможе вчасно виявити та попередити мовленнєве порушення. Найбільш доцільним вважаємо використання логопедичного консультування для виконання цих цілей.

Аналіз наукової літератури показав, що консультування розглядається як одна із складових логопедичного або педагогічного супроводу та найчастіше застосовується для батьків дітей дошкільного віку. Здійснений аналіз, дає змогу дійти висновку, що ці твердження не є повними, адже не розкривають роботу логопеда із родинами дітей раннього віку та із дорослими клієнтами. Тож, виникає необхідність уточнення поняття «логопедичне консультування». Тож, вбачаємо за доцільне використання такого твердження: логопедичне консультування – це вид взаємодії логопеда (консультанта) та батьків (клієнтів) з метою встановлення особливостей мовленнєвого розвитку дитини та надання рекомендацій щодо активізації мовлення та/або подолання мовленнєвих дисфункцій.

Метою дослідження було визначення взаємозв'язку між дизонтогенезом та станом мовленнєвої функції дитини із групи ризику. Для цього було використано метод глибинного інтерв'ювання з переліком обов'язкових тем для обговорення. Інтерв'ю фіксувалося за допомогою обладнання для аудіо запису, після чого записи розшифровуються. Для інтерв'ю було розроблено 3 види протоколів, що містили уточнюючі питання щодо впливу негативних факторів на певному етапі розвитку дитини (перинатальний, натальний та період раннього дитинства), а також, гайд щодо

визначення актуального стану мовленнєвого розвитку. Процедура інтерв'ю з батьками тривала 50-60 хвилин.

Вибірку для дослідження склали 10 родин, що виховують дітей раннього віку від 1 до 3 років, що мали вплив факторів ризику на певному етапі розвитку:

1. перинатальному – брало участь 4 сім'ї;
2. натальному – брало участь 4 сім'ї;
3. періоді раннього дитинства – брало участь 2 родини.

У процесі дослідження було з'ясовано, що спостерігається пряме співвідношення між часом впливу негативного фактору та видом мовленнєвого порушення. Також, було виявлено, що можна спрогнозувати початок та перебіг мовленнєвого порушення, починаючи ще з домовленнєвого періоду. У всіх дітей спостерігались особливості крику під час народження, порушення тону м'язів та дизритмічність розвитку фізичного етапу. Відповідно до визначених факторів були з'ясовані особливості логопедичного консультування для кожної родини логопедом у період раннього дитинства, зокрема, означені важливі аспекти актуальні саме для розвитку конкретної дитини в цей період, визначені ролі кожного члена родини, поставлені SMART-цілі тощо.

Підсумовуючи вищезазначене констатуємо, що перспективою дослідження буде розробка методичних рекомендацій логопеду команди раннього втручання, що працює із дітьми раннього віку із груп ризику та батькам цих дітей щодо активізації мовлення та/або попередження мовленнєвих дисфункцій.

Список використаних джерел

1. Кисличенко В. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
2. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей із ТПМ. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. №28. С. 130-136.

3. Тичина К. О. Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08/ Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 18 с.

4. Beata Erika Nagy, Jozsef Mihaly Gall, Anna Szabina Szele. Predictor variables of neurodevelopmental characteristics at 2 years among low birth weight and preterm children: a 2-year follow-up study. *Early Child Development and Care*. 2021. 5. Michael J. Guralnick. Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2016. Vol. 30, No. 9.

*Мазурчук О. Т.,
кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри здоров'я та фізичної культури
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Баньковська О. О.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Дитячий церебральний параліч (ЦП) є однією з найпоширеніших причин функціональних обмежень у дітей. Це невідворотне порушення рухової функції та м'язового тону, яке виникає у зв'язку з пошкодженням центральної нервової системи в ранньому дитинстві. Діти, що мають дитячий церебральний параліч, часто зіштовхуються з фізичними обмеженнями та потребують спеціального підходу до фізичної культури. Адаптивна фізична культура є важливою складовою в реабілітації та розвитку дітей з ЦП, допомагаючи їм поліпшити фізичну форму, рухову координацію, м'язовий тонус та якість життя.

Адаптивна фізична культура для дітей з ЦП має свої особливості та принципи, які допомагають досягти кращих результатів у фізичному розвитку та функціональній мобільності.

Основні принципи адаптивної фізичної культури включають:

1. Індивідуальний підхід: кожна дитина з ЦП має унікальні потреби та можливості. Важливо враховувати особисті характеристики кожної дитини та розробляти індивідуальну програму фізичних вправ, враховуючи її можливості та обмеження.

2. Безпека: фізична активність повинна бути безпечною для дитини з ЦП. При створенні програми фізичних вправ для дітей з ЦП, важливо враховувати належний рівень навантаження, контролювати позицію тіла, використовувати спеціальні пристрої для підтримки та забезпечувати наявність кваліфікованого тренера або інструктора.

3. Поступовість: розвиток фізичної активності повинен бути поступовим та систематичним. Для досягнення результатів важливо поступово збільшувати навантаження та складність вправ, забезпечуючи можливість постійного розвитку та покращення фізичного стану дитини.

4. Мотивація та підтримка: для досягнення успіху важлива роль мотивації та підтримки з боку батьків, родичів, друзів та фахівців. Позитивне ставлення та заохочення сприяють більш ефективному заняттю фізичними вправами та досягненню поставлених цілей.

Адаптивна фізична культура для дитини з ЦП має безліч користі для її фізичного та психологічного розвитку. Вона має такі переваги:

1. Покращення рухової функції: регулярні фізичні вправи сприяють розвитку м'язів, покращенню рухової координації та контролю над тілом. Це допомагає дитині з ЦП поліпшити рухову функцію та здатність до самостійного пересування.

2. Збільшення сили та стійкості: адаптивні фізичні вправи сприяють зміцненню м'язів і покращенню стійкості тіла. Це допомагає дитині з ЦП бути більш самостійною у виконанні різних рухових завдань та активностей.

3. Покращення серцево-судинної системи: фізична активність підвищує серцевий ритм і покращує кровообіг, що сприяє поліпшенню функціонування серцево-судинної системи. Це особливо важливо для дітей з ЦП, оскільки вони можуть мати певні обмеження у русі.

4. Підвищення самооцінки та соціальної включеності: адаптивна фізична культура допомагає дітям з ЦП почуватися більш впевнено у своїх можливостях та зміцнює їх самооцінку. Крім того, вона сприяє соціальній включеності, оскільки заняття спільною фізичною активністю може забезпечити можливості для взаємодії та спілкування з ровесниками.

Отже, адаптивна фізична культура є важливою складовою реабілітаційного процесу для дітей з дитячим ЦП. Цей підхід сприяє покращенню рухової функції, збільшенню сили та стійкості, покращенню серцево-судинної системи, а також підвищенню самооцінки та соціальної включеності. Важливо розробляти індивідуальну програму фізичних вправ для кожної дитини з ЦП та забезпечувати безпеку та мотивацію під час занять. Адаптивна фізична культура допомагає дітям з ЦП розвиватися фізично, соціально та емоційно, покращує їх якість життя та сприяє їх інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел

1.Методичні рекомендації до семінарських занять з дисципліни адаптивна фізична культура. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580189.pdf>

2.Теорія і методика адаптивної фізичної культури URL: https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20963/1/adaptyvna_fizk.pdf

3.Адаптивна фізична культура у навчальному закладі. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-adaptativna-fizichna-kultura-u-navchalnomu-zakladi-140340.html>

*Мазурчук О.Т.,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри здоров'я та фізичної культури,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Власюк Г. А.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЗВИТОК РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Ставлення до дітей з інтелектуальними порушеннями змінюється з роками. Раніше цих дітей вважали відчуженими від соціуму, їхні навички не були цінними для людства. Проте, на сьогоднішній день науковці з галузі спеціальної освіти досліджують питання, проблеми та способи їх вирішення, для можливостей їхнього подальшого розвитку.

Розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою їх загального розвитку. Фізичне адаптивне виховання – це один із засобів, які можуть бути використані для покращення рухових навичок цих дітей. Саме рухова сфера є дуже важливою для дітей з інтелектуальним порушенням, оскільки вона допомагає дітям у розвитку різних аспектів їхньої особистості. Адаптивне фізичне виховання сприяє зміцненню здоров'я, правильному фізичному розвитку дітей, також на вирішення корекційних завдань шляхом подолання порушень фізичного розвитку і порушень моторики, як наслідок компенсація інтелектуальних і психофізичних порушень [2].

Вчені, які працюють у галузі адаптивної фізичної культури, активно вивчають методики та підходи до тренувань для дітей з різними порушеннями рухової сфери. Професори Л. Басовський та О. Шамбер вивчають питання

розвитку фізичних якостей дітей з порушенням інтелекту, їхні методики та технології покращують рівень розвитку та здоров'я дітей цієї категорії.

Рухова сфера дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивної фізкультури має на меті створення рухових умінь та навичок, які в подальшому сприяють до самореалізації особистості в суспільстві [3].

Одним із завдань корекційно-виховної роботи в спеціальних закладах освіти є залучення дітей з порушенням інтелекту до активного способу життя, тобто занять фізичною культурою з урахуванням їх можливостей [1].

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмеження у розвитку рухової сфери. На їх знижену рухову активність впливають не розвинена моторика, рівновага та координація.

Для розвитку їхньої рухової сфери в першу чергу потрібно враховувати індивідуальний підхід, тому що кожної дитини фізична активність відображається по різному, рухливі ігри — один з найдієвіших засобів адаптивної фізичної культури.

Фахівці часто рекомендують у роботі з цією категорією дітей гру «алфавіт руху тіла». В цій методиці застосовується гра в процесі навчання. Діти, сприймаючи на слух або за допомогою зору, відтворюють рухи, укріплюючи свої м'язи за допомогою нахилів тулубу [2]. Такі вправи при систематичному виконанні впливають на м'язовий апарат та стан внутрішніх органів і, як наслідок, розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

Отже, засоби адаптивного фізичного виховання ефективно впливають на рухову сферу дітей з інтелектуальними порушеннями, допомагають підтримувати та покращувати їхнє фізичне та психічне здоров'я, а також підвищують якість їхнього життя та соціальну адаптацію.

Список використаних джерел

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посібник / уклад.:Осадченко Т. М., Семенов А.А., Ткаченко В.Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Колишкін О.В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. / О. В. Колишкін. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 425 с.

3. Трояновська М. М. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для студентів факультетів фізичного виховання. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 104 с.

*Мазурчук О.Т.,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри здоров'я та фізичної культури,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Денисюк С.А.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

МЕТОДИ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Останнім часом розвиток сучасного суспільства характеризується зміною відношення до осіб з інвалідністю, що набуває важливого значення в Україні. Адже кількість таких людей з кожним роком зростає. Суспільство почало працювати над питанням інтеграції та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами (ООП) у соціум. У числі найважливіших підходів роботи з такими людьми є використання адаптивної фізичної культури.

Адаптивна фізична культура є галуззю фізичної культури, яка спрямована на покращення стану здоров'я, адаптацію, реабілітацію та залучення осіб з особливими освітніми потребами в спільну діяльність. Дослідження у цій галузі включають знання з різних наукових дисциплін зокрема: біологія, фізична культура, медицина, соціологія та психологія. Зазвичай, адаптивною фізичною культурою займаються особи з порушеннями: опорно-рухового апарату, зору, слуху, інтелекту та ін. [1].

Методичні засади фізичного виховання розроблені такими вітчизняними науковцями, як Е.С.Вільчковський, Н.Ф.Денисенко, О.Д.Дубогай, Т.Ю.Круцевич, О.С.Куц та ін., положення педагогічної науки про значення адаптивної фізичної культури у формуванні особистості досліджували (С.П.Євсеєв, Т.В.Федорова, І.Цвок, Р.В.Чудна, Л.В.Шапкова та ін.) [3].

Метод – це спосіб, сукупність дій спрямованих на досягнення певної мети або вирішення проблеми.

Методи адаптивного фізичного виховання зорієнтовані на індивідуальні особливості та потреби людей з різними ступенями і видами функціональних порушень. У адаптивній фізичній культурі існує дві групи методів: загальні методи адаптивного фізичного виховання та методи формування дії за етапами алгоритму [2].

Загальні методи адаптивної фізичної культури включають:

- ігровий метод. Він передбачає використання ігрової діяльності як спосіб зацікавлення осіб до фізичної активності. Це можуть бути рольові, спортивні та сюжетно-казкові ігри. Це викликає у дітей неабиякий інтерес та спонукає до занять спортом;

- репродуктивний метод. Спрямований на отримання знань учня про послідовність вправ, їх схожість та відмінність. Діти мають змогу вчитись аналізувати дії, розрізняти різні види активностей та критично мислити. Вчитель демонструє учням різні ігри та вправи та залучає їх до спільної фізичної діяльності;

- проблемний метод. Для учнів створюються різні проблемні ситуації, які стимулюють їх до узагальнення та систематизації знань, вміння використовувати порівняння, аналізувати та робити висновки.

Методи формування дії за етапами алгоритму:

- постановка завдань. Після розуміння дітьми запропонованого завдання, вчитель контролює етапи його вирішення;

- створення уявлення. Вчитель продемонструвавши учням вправи, навчає дітей відокремлювати головне, залучає до виконання вправ. Також показує, як краще виконувати ту чи іншу вправу в різних ситуаціях;

- повторення. Передбачає використання ігрових, змагальних, а також дзеркальних (дзеркальне повторення вправи за вчителем) методів;

- виконання дії на словах. Обговорення в невеликих групах або парах, проблематики виконання завдань та вправ, які вивчаються;

- особиста робота учня. Самостійний пошук варіантів виконання завдань в інших умовах, вироблення рухових навичок дій, які вивчалися раніше.

Важливим методом адаптивної фізичної культури є пропедевтика. Цей метод дає змогу навчити дітей орієнтуватись в просторі, корегує різні недоліки сприйняття, формує навички дисципліни й мотивацію до занять, підвищує їхню працездатність [4].

Таким чином, можна зробити висновок, що використання методів адаптивної фізичної культури дозволяє людям з особливими освітніми потребами отримувати рівні можливості для фізичної активності, покращення стану здоров'я.

Список використаних джерел

1.Актуальні проблеми спорту, фізичного виховання, здоров'я людини : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених, 28–29 жовтня 2021 року. Миколаїв: НУК імені адмірала Макарова, 2021. 318 с.

2.Деделюк Н.А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 68 с.

3.Карпюк Р.П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2010. 42с.

4.Трояновська М. М. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для студентів факультетів фізичного виховання. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 104 с.

Мазурчук О. Т.,

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту*

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Заяць А. С.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Діти, які мають особливі потреби у розвитку, повинні мати рівні можливості отримати освіту, як і інші діти. Сьогодні необхідна розробка форм навчання, яка забезпечує найкращі умови для навчання дітей з обмеженими можливостями.

Інклюзивний підхід передбачає розуміння різних освітніх потреб дітей та надання послуг відповідно до цих потреб, залучення всіх дітей до освітнього процесу, залучення громадськості та усунення дискримінації в освіті, щоб кожен міг мати рівний доступ до освіти[1].

Стаття 20 «Інклюзивне навчання» Закону України «Про освіту» No 2145-VIII від 05.09.2017 (Закону України «Про освіту») передбачає, що навчальні заклади повинні створювати інклюзивні класи для осіб з особливими освітніми потребами, які звернулися до закладу за навчанням, а також забезпечувати умови для навчання цих осіб відповідно до їхніх індивідуальних потреб та можливостей[4].

У сучасних освітніх установах інклюзивні методи вважаються інноваційними, оскільки розвиток інклюзивної освіти передбачає не створення чогось нового, а системну зміну всіх ступенів освіти та суспільства в цілому. В психолого-педагогічній науці дослідження інклюзивних процесів проводяться в основному в контексті організаційно-методичних проблем виховання та навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, питань їх соціалізації та реабілітації. Інклюзивна освіта має на меті розвиток методології, яка визнає унікальність кожного учня та його різні потреби в навчанні. Ця освіта спрямована на розробку гнучкого підходу до викладання та навчання, який враховує різні потреби учнів

Чи можна розвинути фізичні здібності дітей з обмеженими можливостями здоров'я, і їх здорових однолітків на спільних уроках фізичної культури в інклюзивній школі без шкоди для кожного?

Так, можливо розвинути фізичні здібності дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків на спільних уроках фізичної культури в інклюзивній школі без шкоди для кожного, якщо використовувати інклюзивний підхід до викладання та навчання.

Для цього важливо мати кваліфікованого вчителя фізичної культури, який зможе створити безпечне та комфортне середовище для всіх учнів. Вчителеві слід звернути особливу увагу на індивідуальні потреби та здібності кожного учня, включаючи дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Використання різноманітних методик та завдань на уроці фізичної культури може допомогти розвивати різні фізичні здібності учнів. Також можна використовувати адаптивні засоби та обладнання для забезпечення рівної можливості участі кожного учня у фізичних вправах та іграх.

Крім того, важливо сприяти взаємодії та співпраці між учнями з різними здібностями та створювати можливості для взаємного навчання та підтримки. Інклюзивна школа має сприяти розвитку взаємоповаги та розуміння між учнями з різними можливостями здоров'я та їхніми однолітками.

Таким чином, з правильним підходом до організації фізичної культури в інклюзивній школі можливо розвивати фізичні здібності учнів з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків без шкоди для кожного.

Досвід і спостереження свідчать про те, що учні з обмеженими можливостями здоров'я потребують збільшення рухової активності. Виправлення порушень моторики, фізичного розвитку і розширення рухових можливостей є ключовою умовою підготовки дитини до життя. Багато науковців, таких як П.П. Павлов, П.Ф. Лесгафт, В.В. Торіневський, Л.В. Запорожець та інші, підкреслюють ефективність фізичних вправ для корекції порушень моторики та недоліків фізичного розвитку. На практиці доводиться, що для здорових людей рухова активність - це звичайна потреба, яка реалізується щодня. Однак для осіб з обмеженими можливостями здоров'я

заняття фізичною культурою є життєво необхідними, оскільки вони є ефективним засобом і методом фізичної, психічної та соціальної адаптації. Фізичні вправи, як могутній засіб впливу на організм, розширити діапазон можливостей в першу чергу в руховій сфері, що порушена стійким дефектом. Є багато прикладів з практики, коли використання фізичних вправ та спеціальних тренувань допомагає виправити порушення мови, забезпечує здатність дітей з проблемами інтелектуального розвитку до освоєння складних гімнастичних програм, дозволяє незрячим впевнено орієнтуватися в просторі, а діти з важкими наслідками дитячого церебрального паралічу можуть навіть почати говорити та ходити після занять плаванням. Навіть діти, які перебувають у інвалідному візку, можуть вивчати та досягати високого рівня майстерності в різних видах спорту[2].

Отже, фізична культура може стати інклюзивним середовищем, якщо всі учасники мають рівні можливості для участі в активностях і заняттях. Це означає, що люди з різними особливостями повинні мати доступ до інфраструктури, обладнання, тренерів та інших ресурсів, які необхідні для виконання спортивних вправ і занять фізичною культурою.

Інклюзивна фізична культура може сприяти фізичному, психологічному та соціальному розвитку усіх учасників. Вона може допомогти учням з інвалідністю та іншими особливостями відчувати себе включеними в спортивні заходи та заняття, розвивати свої фізичні та моторні навички, зміцнювати здоров'я та збільшувати самооцінку.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. № 6(8). К. : Університет «Україна», 2009. С. 17–18.
2. Даніелс Елен Р. і Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Л. : Тов. «Надія», 2002. С. 23.
3. Борисенко Л.Л. Фізична культура як інклюзивне середовище. / Борисенко Л.Л. // Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу : Збірник за матеріалами VI Всеукр. науково-практичної конференції (12 грудня 2018 року). Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г. 2018. С. 23-26
4. Закон України «Про освіту»// Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. № 30, ст. 1

*Мазурчук О. Т.,
кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри Фізичного виховання та спорту
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Кузнецова Д. Л.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Адаптивна фізична культура (далі – АФК) – це соціальний феномен, який має мету у вигляді соціалізації людей з обмеженими фізичними можливостями, але не тільки у вигляді їх лікування, а й за допомогою фізіотерапевтичних процедур та фізичних вправ; новий напрямок освіти та науки, який вивчає аспекти фізичного виховання людей, які склались у результаті травм або захворювань різних стійких порушеннях життєво важливих функцій організму, які пов'язані з обмеженням фізичних можливостей.

Відповідно, сучасні умови вимагають певного рівня підготовки фахівців з адаптивного фізичного виховання, здатних надавати допомогу в адаптуванні людей з функціональними проблемами до соціальних та фізичних умов в навколишньому середовищі; застосовувати різні методики фізичного виховання в роботі з особами з функціональними порушеннями; передбачати результати застосування адаптивної фізичної культури в кожних окремих випадках.

Сучасне АФВ в Україні регулюється Законом України «Про фізичну культуру і спорт» звертається безпосередньо до питань фізичної культури інвалідів: ст. 17. «Центри фізичної культури й спорту осіб з інвалідністю» та ст. 31 «Фізкультурно-оздоровча діяльність і фізкультурно-спортивна реабілітація осіб з інвалідністю» [2].

Проблема виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку у сучасних та класичних наукових дослідженнях розкривали такі вчені, як В. Бондар, Л. Виготський, А. Висоцька, В. Липа, В. Петрова, С. Рубінштейн, М. Супрун та інші. Зокрема, науковці зазначають, що корекційно-виховний вплив на особистість дитини з порушенням психофізичного розвитку має бути цілеспрямованим, всебічним та систематичним. Запорука успішної соціалізації цієї категорії осіб передбачає формування у них моделей поведінки, які охоплюють основні суспільні вимоги та у розвитку кожної дитини як особистості, яка отримує ціннісні орієнтації та низку соціальних установок. Існує декілька видів методик АФК, котрі застосовуються у роботі з особами із різною нозологією: із вадами слуху, із вадами зору, із порушенням опорно-рухового апарату, із дитячим церебральним паралічем, з інтелектуальними порушеннями; та методи контролю ефективності навчального процесу в адаптивному фізичному вихованні [4].

Для вирішення основних та корекційних завдань у сучасній практиці застосовуються певні засоби адаптивного фізичного виховання: виконання фізичних вправ, таких як пересування (ходьба, біг, підскоки); загальні вправи, вправи без предметів; вправи з предметами з використанням гімнастичних палиць, обручів, озвучення м'ячів та м'ячів з різною якістю, кольором, твердістю, вагою, мішечків з піском, розміру та гантелей 0,5 кг тощо; вправи на снарядах (гімнастичній стінці, колоді, лаві, кільцях, ребристій дошці, перекладині тощо).

На заняттях з учнями, у яких є порушення зору, користуються м'ячами трохи більшої маси, максимально рівними та круглими; колір інвентарю повинен контрастувати із навколишнім середовищем та загальним освітленням, добре, коли його озвучено, наприклад дзвіночками.

При глухоті більше використовують наочні ознаки: кеглі, прапорці та інше.

Серед критеріїв вибору спортивної бази для занять адаптивної фізичної культури - відповідність спортивної споруди та меті заняття; доступність споруди для учнів у зв'язку з їх нозологією; наявністю спеціальних пристосувань та оснащення; доступність транспортних засобів, якщо споруда знаходиться не на території установи.

Підвищенню мотивації до занять сприяє різноманітність форм адаптивного фізичного виховання. Однією з таких форм є ранкова гігієнічна гімнастика. Її мета - оптимізувати перехід організму від сну до активної життєдіяльності, а завдання - подолати інерцію спокою, поступово активізувати весь організм, нормалізувати загальний життєвий тонус через дихальні вправи, потягування в ліжку, циклічні вправи, індивідуальні вправи, фізичні вправи в послідовності від центру до периферії та активізацію кровообігу самомасажем, вправи для хребта, вправи на розтягання в суглобах, завершальні вправи, спрямовані на нормалізацію частоти дихання та пульсу [1].

Для ранкової гігієнічної гімнастики найбільш підходять фізичні вправи, які вже добре вивчені, легко виконуються, мають чітко виражений локальний вплив та потребує незначних витрат на виконання. Критерієм ефективності ранкової гігієнічної гімнастики є покращення функціональних проб та самопочуття. Завдання педагога полягає у тому, щоб знайти алгоритм заняття, який би підводив дитину до розв'язання певної серйозної життєвої проблеми. Тому для кожного завдання розробляються конкретні силові, просторові та тимчасові параметри.

Також, застосовується метод наочності, він застосовується у вигляді пропозиції розглядати предмети по частинах, стави завдання визначення форми предмета, поверхні, кольору, якості, а потім робити спроби цілісного сприйняття дії або предмета [3].

Отже, адаптивна фізична культура - це підсистема фізичної культури, однією зі сфер соціальної діяльності, яка направлена на задоволення потреб

особистості з особливими потребами в руховій активності, збереженні та підтримці здоров'я, становленні, особистісного розвитку, самореалізації фізичних і духовних сил, з метою та соціалізації й інтеграції людини в суспільство. АФК є творчою діяльністю, мета якої - «окультурення» тіла людини; оздоровлення людини; розвиток вищих психічних функцій; формування інтересів, потреб, мотивів, звичок; самовиховання особистості та самореалізація особистих здібностей.

Список використаних джерел:

- 1.Методичні рекомендації до семінарських занять з дисципліни адаптивна фізична культура. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580189.pdf>
- 2.Теорія і методика адаптивної фізичної культури URL: https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/20963/1/adaptyvna_fizk.pdf
- 4.Адаптивна фізична культура у навчальному закладі. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-adaptativna-fizichna-kultura-u-navchalnomu-zakladi-140340.html>
- 5.Адаптивне фізичне виховання. URL: [<https://ua-referat.com/uploaded/tema-11-adaptyvne-fizichne-vihovannya/index1.html>]

Мазурчук О.Т.,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри здоров'я та фізичної культури,*

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

П'явка Д.С.,

здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

В останні роки в суспільстві набуває досить вагомого значення зміна відношення до людей з інвалідністю. І навіть зміщується акцент з обмеженості можливостей на використання і збільшення потенціалу для виявлення індивідуальних можливостей осіб з особливими освітніми потребами (ООП).

Зміни, що відбуваються в Україні вагомо відзначаються на модернізації та реформуванні спеціальної освіти. Перед спеціалістами, які працюють в цій галузі постає чимало питань, одне з яких – організація навчального процесу

для дітей з ООП, в тому числі з порушенням функцій опорно-рухового апарату (ОРА).

Саме рухові порушення, через які активні рухи обмежуються, або стають практично неможливі, досить негативно впливають на загальне здоров'я дитини, розвиток дихальної, серцево-судинної, і навіть травневої системи організму, а також на нервово-психічну діяльність дитини [3].

Під час організації процесу навчання дітей з порушеннями ОРА особливе значення набуває адаптивна фізична культура (АФК). Також фахівцям потрібно враховувати те, що серед проявів захворювань ОРА є порушення рухових функцій організму, тому слід звернути увагу на те, що одним з основних засобів АФК виступають рухливі ігри.

Дослідженням проблеми значення гри як засобу фізичної культури осіб з порушенням ОРА займався видатний науковець – професор Б. В. Сермеєв; вплив різних видів рухової діяльності на розвиток дітей вивчали Е. С. Вільчковський, Н. А. Лебедева, К. В. Левшунова; Т.С. Голозубець обгрунтувала і перевірила ефективність такої методики використання креативних засобів АФК, яка містить корекційні рухливі ігри [2]. Загалом, аналіз наукових праць дав змогу з'ясувати, що заняття фізичною культурою є одним з найкращих засобів зміцнення здоров'я людини.

Метою адаптивної фізичної культури при порушеннях опорно-рухового апарату є створення бази рухових і психологічних умінь і навичок, які сприяють підвищенню працездатності особистості, а також її самореалізації у суспільстві [1].

Досить важливим засобом АФК для дітей з порушеннями ОРА є рухливі ігри. Рухлива гра – це активна рухлива діяльність дітей, характерними для якої є творчі рухливі дії, мотивовані її сюжетом [5]. Під час гри в дітей формуються та вдосконалюються життєво необхідні рухи, зміцнюється здоров'я, покращується самопочуття, виховуються позитивні моральні і вольові якості; відбувається позитивний вплив на діяльність опорно-рухового

апарату, серцево-судинної і дихальної систем організму; відбувається збудження апетиту, підтримка міцного сну.

Особливою цінністю рухливих ігор для дітей з порушеннями ОРА є одночасні дії на моторну і психічну сферу. Ігри допомагають мислити оптимально, реагувати на дії партнерів, пристосовуватися до оточення, тому крім того вони ще активно впливають на розвиток сприйняття, мислення, уваги, уяви, пам'ять, моторику [4].

За допомогою ігор діти опановують різноманітними вміннями і навичками з основних рухів, таких як ходьба, біг, стрибки, рівновага; розвиваються такі фізичні якості, як: швидкість, спритність, витривалість.

Рухливі ігри також впливають на інтелектуальний розвиток дітей, допомагаючи уточнити уявлення про навколишній світ, різні явища природи тощо. Наприклад, імітуючи дії тварин, птахів, діти на практиці з'ясовують здобуті знання про життя, способи пересування живих об'єктів.

Але у підготовці до проведення рухливих ігор під час занять з адаптивної фізичної культури педагог повинен враховувати те, що зміст ігор має бути доступним і відповідати віку та рівню рухових можливостей; процес ускладнення дій повинен здійснюватися поступово; також у процесі гри необхідно стимулювати пізнавальну діяльність, творчість і фантазію дитини.

Таким чином, рухливі ігри, що використовуються в адаптивній фізичній культурі сприяють всебічному розвитку дітей з порушеннями ОРА, оздоровленню їх організму, формують відчуття власної гідності та потреби людям. АФК стає базою для розвитку самостійності, просторового орієнтування, ініціює активність дітей. Завдяки цьому дає змогу фахівцям вирішувати поставлені корекційні завдання. Тому в адаптивній фізичній культурі за допомогою рухливих ігор можна досягти значних успіхів у роботі з дітьми з порушеннями ОРА.

Список використаних джерел

1. Бавольська О.В., Бажмін В.Б. Адаптивна фізична культура в центрах соціальної реабілітації дітей інвалідів. Миколаїв, 2017. 112 с.

2. Голозубец Т.С. Методика АФВ детей младшего школьного возраста с использованием креативных средств физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.С. Голозубец. Дальневосточная гос. академия физ. культуры. Хабаровск, 2005. 22 с.

3. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 68 с.

4. Зганяйко Г.В. Пустовалов В.О. Рухливі ігри, навчально-методичний посібник. Черкаси. 2012. 105 с.

5. Шутько В. В. Методика застосування рухливих ігор в початковій школі: методичні рекомендації. Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2014.

Мазурчук О.Т.,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри здоров'я та фізичної культури,*

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Рудчик А.Р.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ОСІБ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА РОЛЬ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Сьогодні соціально-економічні умови життя являють підвищені вимоги до рівня соціальної інтеграції всіх груп населення нашої країни, проте саме особи з порушенням інтелектуального розвитку відчують при цьому найбільші труднощі. Останнім часом у світі активніше розглядається питання про рівноправну спільну діяльність осіб з порушеннями інтелекту з іншими членами суспільства, однак існує цілий ряд аспектів, що цьому перешкоджають. Проблема соціальної інтеграції складна, недостатньо вивчена і суперечлива, як і всі проблеми, що знаходяться на межі біологічного і соціального в людині [3].

Соціальна інтеграція є основним механізмом взаємодії особистості і соціального середовища (залучення людей з інвалідністю в суспільство як повноправних його членів, що беруть активну участь у всіх сферах життєдіяльності.). Процес соціальної інтеграції є проявленням соціальної активності особистості та суспільства, що виражається внаслідок їх

діяльності. Соціальна активність може виступати і як міра, і як важлива умова соціальної інтеграції особистості [3].

Для осіб з особливими освітніми потребами порушення інтелектуального розвитку та їх наслідки є причиною ускладнення процесу соціальної інтеграції [1].

Головна мета навчання й виховання осіб із порушеннями інтелектуального розвитку – повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність рівноправна з тими, хто несе соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опанувати морально-етичні норми людських взаємин. Але потрібно зауважити, що досягнення поставленої мети можливе лише за наявності відповідних умов для розвитку та виховання осіб цієї категорії [3].

Тенденція щодо зростання числа дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спонукає наукове товариство до пошуку найбільш ефективних педагогічних методів і прийомів, що сприяють їхній успішній соціалізації, яка досяжна лише за умови мобілізації всіх компенсаторних можливостей дітей [2].

На думку вчених К. Л. Беккера та С. П. Євсєєва вирішення проблем щодо створення сприятливих соціально-педагогічних та соціокультурних умов для соціальної інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є одним з актуальних аспектів педагогічної науки і практики. А адаптивну фізичну культуру розглядаємо одним із шляхів реалізації зазначеного.

Адаптивна фізична культура в Україні має величезне значення у соціальній інтеграції осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Вона є засобом всебічного розвитку особистості, сприяє нормальному розвитку організму, зміцненню здоров'я, підвищенню працездатності, формує у людей з інвалідністю усвідомлене відношення до своїх сил, задовольняє потребу в систематичних заняттях фізичними вправами.

До основних корекційних цілей адаптивної фізичної культури відносяться: спрямованість на відновлення, заміщення і компенсацію пошкоджених та (або) втрачених функцій організму, розвиток самостійного і якісного виконання рухових дій, максимальне можливе зменшення ступеня обмежень життєдіяльності, підготовка до соціальної інтеграції.

До основоположних завдань адаптивної фізичної культури відносять: досягнення відповідного віку рівня фізичної підготовки, розвитку фізичних якостей, орієнтування в просторі і координації рухів та ін.; використання спеціальних методів і засобів, що сприяють підвищенню функціональних можливостей організму; активізація і вправу всіх функцій організму в тісному взаємозв'язку з лікувально-відновлювальною роботою.

На думку С. П. Євсєєва, процес адаптивної фізичної культури ґрунтується на загальних принципах, тобто основних правилах при заняттях фізичними вправами. Знання принципів фізичного виховання дозволяє педагогу виховати різнобічну гармонійно розвинену особистість, підготувати осіб з порушеннями інтелектуального розвитку до трудової і соціальної діяльності; розвивати інтелектуальні здібності.

Загальними реабілітаційно-педагогічними методами адаптивної фізичної культури (за К. Л. Беккером) є: компенсація (метод формування замінників), стимуляція (метод систематичного застосування відмінних від норми форм діяльності для всебічного розвитку особистості), підкріплення (метод збереження досягнутого рівня); корекція (метод усунення порушень).

Не можна недооцінювати роль адаптивної фізичної культури для самовдосконалення особистості з порушеннями інтелектуального розвитку. Також вправи адаптивної фізичної культури здатні допомогти людині з порушеннями психофізичного розвитку знову знайти віру в себе.

Особи з порушеннями інтелектуального розвитку, які займаються адаптивною фізичною культурою, приділяють більше уваги своєму здоров'ю, такі заняття активізують морально-вольові якості, повертають відчуття

соціальної повноцінності, і, як наслідок, прагнення до самореалізації себе в цьому світі. Відсутність подібного роду занять у цих людей несуть деструктивний характер для становлення особистості, сприяють фіксації на власні недоліки і станом пригніченості у особистості [1, 2].

Отже, одним із найефективніших способів соціальної інтеграції дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, на думку багатьох вчених, є заняття адаптивною фізичною культурою. Соціальна інтеграція осіб з порушеннями інтелектуального розвитку засобами адаптивної фізичної культури забезпечує не лише зміцнення здоров'я, розвиток комунікативних навичок, а й формування мотивів і розуміння корисності виконання фізичних вправ. Формування в осіб з порушеннями інтелектуального розвитку необхідності в регулярних заняттях адаптивною фізичною культурою сприятиме підвищенню їхнього рівня соціальної інтеграції та позитивно вплине на соціально-культурний і моральний розвиток суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Адаптивне фізичне виховання: навч. посібник / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
2. Вержиховська О. М., Бонецька О. М., Козак А. В. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2013. 372 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи / Монографія. К.: Самміт-Книга, 2009. (Серія «Інклюзивна освіта»). 272 с.
4. Когут І. Соціальна інтеграція осіб з інвалідністю та роль адаптивної фізичної культури в її реалізації. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2014. № 4. С. 61-66.

Мазурчук О. Т.,
*кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Стасюк І. О.,
*здобувачка освіти I курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

АДАПТИВНА ФІЗИЧНА РЕКРЕАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Адаптивна фізична рекреація – це ефективний засіб покращення фізичного розвитку дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Вона допомагає забезпечити функціональну реабілітацію дітей з різними формами порушень опорно-рухового апарату, а також сприяє формуванню навичок самостійного контролю за своїм здоров'ям і фізичним розвитком.

Найбільш відомі українські науковці, які працювали над проблемою адаптивної фізичної рекреації для дітей з порушенням опорно-рухового апарату:

Олександр Березний - професор кафедри фізичного виховання та реабілітації Національного університету фізичного виховання і спорту України. Його дослідження зосереджені на розробці програм фізичної реабілітації та адаптивної фізичної рекреації для дітей з порушенням опорно-рухового апарату.

Наталія Вікторова - доцент кафедри фізичного виховання та реабілітації Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Її дослідження зосереджені на вивченні ефективності адаптивної фізичної рекреації для дітей з порушенням опорно-рухового апарату та її впливу на покращення їх фізичного здоров'я.

Людмила Мірошниченко - професор кафедри фізичного виховання та спорту Українського католицького університету. Її дослідження зосереджені на розробці та впровадженні програм фізичної активності та рекреації для дітей з порушенням опорно-рухового апарату з урахуванням їх індивідуальних потреб та можливостей.

Для ефективної адаптивної фізичної рекреації дітей з порушенням опорно-рухового апарату необхідно розуміти особливості їх стану. Такі діти можуть мати різні порушення, наприклад: сколіоз, кифоз, лордоз, деформації стоп, дисплазії кульшових суглобів та інші. Кожен випадок потребує

індивідуального підходу та розробки відповідної програми фізичної рекреації [3].

Основними перевагами адаптивної фізичної рекреації є збереження функціональної активності рухового апарату, підвищення ефективності діяльності серцево-судинної та дихальної систем, покращення роботи нервової системи, а також зменшення ризику виникнення ускладнень здоров'я в майбутньому. Адаптивна фізична рекреація дає змогу дітям з порушенням опорно-рухового апарату відчувати себе повноцінними учасниками спортивних та розважальних заходів. Вона також сприяє покращенню фізичного здоров'я, збільшенню м'язової сили та витривалості, покращенню координації рухів та збільшенню рівня самооцінки [1].

Зважаючи на складність та специфіку порушення опорно-рухового апарату (ПОРА), діти, які стикаються з цими проблемами, часто мають не тільки фізичні обмеження, але й психологічні труднощі. У зв'язку з цим, адаптивна фізична рекреація є важливим аспектом допомоги цим дітям.

Одним з ключових психологічних аспектів є формування позитивної самооцінки дитини з порушенням опорно-рухового апарату, яка може бути підірвана її обмеженнями. Для досягнення цієї мети важливо використовувати підхід, який би допомагав дітям у боротьбі з негативними емоціями та стресом, пов'язаним з їхнім станом.

Для досягнення позитивного результату важливо також забезпечити дітям безпеку під час занять, що вимагає правильної організації процесу тренування та використання спеціального обладнання. Надійна та безпечна адаптивна фізична рекреація є ключовою у забезпеченні успішного процесу фізичної реабілітації дитини з порушенням опорно-рухового апарату.

Іншим важливим психологічним аспектом є створення сприятливого соціального середовища для дітей з порушенням опорно-рухового апарату, де вони можуть спілкуватися та співпрацювати з іншими дітьми та тренерами.

Це сприяє зменшенню соціальної ізоляції та відчуттю самотності дитини з порушеннями опорно-рухового апарату.

З точки зору психологічного аспекту, важливо забезпечити позитивний досвід участі у спортивних змаганнях та рекреаційних програмах. Негативний досвід може призвести до зниження самооцінки та збільшення ризику відчуження. Тому, націленість на позитивні результати та оптимізм повинні бути в основі підходу до адаптивної фізичної рекреації та реабілітації дітей з ПОРА.

З цієї причини, рекомендується використовувати ігровий підхід у фізичній рекреації та реабілітації, щоб забезпечити позитивний досвід для дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Такий підхід дає змогу дітям брати участь у різноманітних іграх та спортивних змаганнях, що сприяє розвитку їхніх фізичних та психологічних навичок [4].

З метою організації ефективної адаптивної фізичної рекреації дітей з порушенням опорно-рухового апарату, доцільно враховувати такі рекомендації:

- розробити індивідуальну програму розвитку для кожної дитини з врахуванням її особливостей і потреб [2, 40];

- використовувати різноманітні види вправ, залучати до гри з іграми на розвиток фізичних навичок, що допоможе підтримувати мотивацію дітей та сприяти їх активності [2, 40];

- включати в програму рекреації фізкультурно-оздоровчі вправи, що допоможуть зберегти та підвищити рухливість і гнучкість суглобів, зміцнити м'язовий корсет [2, 40];

- забезпечити постійний контроль за фізичними параметрами дитини і результатами проведених занять [2, 41];

враховувати психологічну підтримку та мотивацію дитини під час занять, що допоможе зберегти її інтерес до фізичної активності та покращити настрій [2, 41].

Отже, адаптивна фізична рекреація є важливим елементом фізичної реабілітації дітей з порушенням опорно-рухового апарату. За допомогою таких занять діти можуть покращити свої фізичні можливості та здоров'я, а також розвивати соціальні та психологічні навички. Однак, для досягнення максимальних результатів важливо правильно вибрати види вправ та підходи до тренувань, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини; враховувати психологічні аспекти, такі як мотивація та самооцінка, щоб дитина почувалася комфортно під час занять та знаходила задоволення від процесу.

Список використаних джерел

1. Іванова Т. Адаптивна фізична культура та спорт: навчальний посібник. Київ: Олімпійська література, 2011. 240 с.
2. Коваленко І. І., Бутенко О. А. Шляхи покращення фізичного розвитку дітей з порушенням опорно-рухового апарату шляхом застосування адаптивної фізичної рекреації. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. Кіровоград, 2018.
3. Фізична реабілітація дітей з різними формами дисплазії кульшових суглобів / Г. М. Денисенко, Н. А. Трипольська, Ю. О. Кучер, В. М. Коломієць. Український часопис медицини, біології та спорту. 2014. Т. 2, №4.
4. Харченко, О. І. Психологічні аспекти реабілітації дітей з руховими порушеннями. Актуальні проблеми педагогіки та психології : збірник наукових праць. Вип. 10. Київ, 2018.
6. Міністерство охорони здоров'я України. URL: <https://moz.gov.ua/article/health/zagalnonacionalna-programa>

Мазурчук О.Т.,
*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри здоров'я та фізичної культури,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Сулій І. М.,
*здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЛЬ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ

Адаптивна фізична культура – важливий аспект у житті та розвитку дітей з інвалідністю. Вона розвиває саме ті риси у людини які потрібні для соціалізації таких людей. У напрямку розвитку адаптивної фізичної культури

працюють різні державні структури, в тому числі виправні заклади, федерації, комітети, комісії, кафедри профільних вищих навчальних закладів, клуби, діагностичні та реабілітаційні центри, спеціальні школи-інтернати. Спільно ці заклади також створюють відомі та збірні команди з різних видів спорту. В Україні інвалідний спорт є пріоритетом для Національного комітету. Було створено чотири важливі федерації, кожна з яких обслуговує певну групу інвалідності. Існує Федерація спорту глухих, яка обслуговує людей з вадами слуху, Федерація спорту сліпих, яка обслуговує людей із вадами зору, і Федерація спорту інвалідів, яка обслуговує людей із захворюваннями опорно-рухового апарату. Нарешті, існує стандартна федерація спорту інвалідів. Національний комітет гарантує, що всі спортсмени-інваліди забезпечені спеціальними ресурсами та можливостями, які відповідають їхнім особливим потребам. [1]

Варто зазначити, що формування адаптивної фізичної культури можливе на основі інтеграції знань про структуру й зміст фізичної культури та знання нормальної і патологічної анатомії, фізіології, психології та інших суміжних наук. Загалом напрям підготовки «Адаптивна фізична культура» базується на загальній теорії і методиці фізичної культури, однак, на відміну від базової дисципліни, об'єктом пізнання та перетворення в адаптивній фізичній культурі є не здорові, а хворі люди, зокрема й особи з обмеженими можливостями.

Для стрімкого і ефективного розвитку дитини, усунення основного дефекту, потрібно організовувати різнорівневі або різновікові групи для виконання вправ. Адже за гіпотезою Л. Виготського дитина яка сьогодні виконала завдання за допомогою дорослого або «просунутого» однолітка, уже завтра зможе виконати його сама [3].

У 1968 році з'явився рух, метою якого було інтегрувати осіб з відхиленнями розумового розвитку до суспільства через використання фізичної культури і спорту, відомий як «Спеціальні Олімпіади». До

закінчення XX століття Спеціальні Олімпіади залучили понад 1 мільйон учасників із 150 країн. Ці спортивно-громадські події, які змінили життя мільйонів людей з інвалідністю, їх близьких і світової спільноти в цілому, починалися завжди з ініціативи окремих особистостей. Наприклад, Е. Рубен-Алке став організатором Олімпійських ігор глухих, Л. Гуттманн – Паралімпійських ігор, а Ю. Кеннеді-Шрайвер - Спеціальних Олімпіад [4].

Метою адаптивної фізичної культури для дітей з інвалідністю в процесі соціалізації є адаптування осіб, з особливими потребами, до фізичних і соціальних умов навколишнього середовища.

Адаптивна фізична культура надає можливість людям з обмеженими можливостями брати активну участь у фізичних навантаженнях і спортивних заходах з урахуванням їх індивідуальних потреб і здібностей. Це допомагає їм зрозуміти свої здібності, розвинути фізичну силу та витривалість, покращити координацію рухів, а також розвинути навички командної роботи та спілкування.

Крім того, адаптивна спортивна культура створює можливості для людей з обмеженими можливостями формувати соціальні зв'язки зі своїми однолітками, розвивати дружбу та взаємодіяти з іншими гравцями, що сприяє їх інтеграції в суспільство. Це також допомагає подолати стереотипи та упередження щодо інвалідності в суспільстві та сприяє створенню толерантного та інклюзивного середовища.

Отже адаптивна фізична культура покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, а також із використанням функцій, що збереглися, залишкового здоров'я, природних фізичних ресурсів і духовних сил осіб з обмеженими можливостями максимально наблизити психофізичні можливості й особливості організму до вимог суспільства [2].

Список використаних джерел

1. Деделюк Н.А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. С. 6.

2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. С. 425.

3. Соколенко О. І. Адаптивна фізична культура. Навчально-методичний посібник для магістрантів спеціальності «Фізичне виховання» м. Старобільськ. 2015 р. С. 98.

4. Трояновська М. М. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для студентів факультетів фізичного виховання. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. С. 50.

Мазурчук О. Т.,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри здоров'я та фізичної культури,*

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Чепчук Х. В.,

здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ СЕРЕДНЬОГО ТА ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

Останніми роками у людей змінюється ставлення до людей з інвалідністю. Все більше люди починають усвідомлювати важливість адаптивної фізичної культури, для допомоги дітям з інвалідністю розвивати свої здібності та навички у різних спортивних дисциплінах, що в свою чергу може підвищити їхню самооцінку та виявити індивідуальні можливості.

Під час навчального процесу використовують принцип індивідуального підходу: для дітей з інвалідністю, враховуються їхні індивідуальні особливості, такі як рівень психомоторного розвитку, стан здоров'я, рухові можливості та рівень фізичної підготовки. Завдання можуть бути різні за часом, вони відповідно підбираються для кожної дитини окремо. Крім того, для занять визначаються засоби та параметри, такі як час, методи контролю ефективності занять, щоб максимально врахувати потреби та можливості дітей з інвалідністю. [1]

У зв'язку з ураженням центральної нервової системи у дітей з ДЦП може бути присутня млявість, знижена активність та байдужість, важливо

дбати про формування зацікавленості до занять. Важливим фактором у цьому є підбір нескладних для дитини вправ, тому що невдачі, які можуть виникнути через дитячий церебральний параліч, можуть призвести до поганого ставлення до вивчення фізичних дій. Головним є підтримувати послідовність та регулярність тренувальних занять, оскільки будь-яке гостре захворювання, яке дитина перенесе, може призвести до втрати вже здобутих психомоторних умінь. Тоді потрібно повторювати уже вивчений матеріал після одужання і перед початком нових занять, щоб запобігти втраті набутих навичок. [2]

Методика адаптивної фізичної культури включає в себе широкий спектр дій, спрямованих на розвиток мовлення та просторово-тимчасових уявлень через фізичні вправи. Ця методика використовує різні підходи, такі як: об'єднання руху і звуку, рольові рухливі ігри з мовним виразом, ритмізація рухової активності та розвиток дрібної моторики рук. Крім того, методика адаптивної фізичної культури сприяє формуванню понять про просторові та тимчасові відношення, рухи і їх якості, а також управлінню емоційною сферою дитини та розвитку її етично-вольових рис за допомогою спеціальних рухливих завдань, ігор і естафет.[1]

Розминка для дітей з ДЦП повинна складатися з 8-10 вправ, з уже засвоєною технікою, або легкою. Складність повинна поступово зростати, по черзі включати різні групи м'язів, згодом на все тіло. Це можуть бути нахили тулуба, повороти голови, рухи плечима. При закінченні розминки виконуються завдання на гнучкість: розтягування спини, задньої частини стегон.[3]

Вправи для основної частини уроку, повинні бути доступними, цікавими, різноманітними. Темп заняття повинен поетапно збільшуватися на початку і повільно спадати до закінчення. Потрібно активізувати як найбільше м'язових груп. Потрібно бути уважним на правильності виконанні рухів, а не на кількості та швидкості повторень. Перехід від різних вправ

повинен відбуватися повільно, настанови для учня – зрозумілими. Основна частина уроку складається з аеробного розігрівання. Згодом, переходять до розтягнення великих грудних м'язів, поздовжньо-поперекових, квадратних поперекових, м'язів живота, привідних м'язів стегна, силові вправи.[3]

В кінці заняття потрібно спиратися на принципи індивідуальної спрямованості, тобто головну увагу приділяти основним групам м'язів, для формування правильної постави. Переважають вправи на розтягнення. По закінченню проводяться ігри, естафети, змагання, щоб учні отримали хороші емоції від досягнень.[3]

Досліджували питання реабілітації для людей з ДЦП, за рахунок адаптивної фізичної культури Джанет Гуайнен-Бобатт, Вацлав Войта. Їхні методики базуються на покращення координації, балансу рухів, розвитку моторних навичок, за допомогою спеціальних технік. Вплив рухової діяльності на розвиток дітей вивчали Е. С. Вільчковський, Н. А. Лебедева, К. В. Левшунова.

Отже, адаптивна фізична культура для дітей з ДЦП, допомагає дітям покращити рухові навички, гнучкість, координацію, рухову мобільність. Дає можливість розвивати комунікативні навички, співпрацю з однолітками, що може позитивно сприяти на покращення самооцінки. Адаптивна фізична культура покращує психологічний стан дітей з ДЦП. Вона допомагає зменшити стрес, підвищити настрій та самопочуття, збільшити рівень енергійності.

Список використаних джерел

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посібник / уклад.:Осадченко Т. М., Семенов А.А., Ткаченко В.Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 132 с.
2. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 32 с.
3. Трояновська М. М. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для студентів факультетів фізичного виховання. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2018. 80 с.

Мельник О. І.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА З БАТЬКАМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПРОБЛЕМАМИ

Збільшення числа дітей з особливими освітніми потребами відзначається в усьому світі, тому проблема труднощів у навчанні та вихованні стала однією з актуальних психолого-педагогічних проблем сьогодення.

Дітям із уродженими та набутими вадами розвитку потрібні спеціальні умови навчання та виховання, які спрямовані на коригування їхніх недоліків, покращення у загальному розвитку та соціалізації.

Ступінь досліджуваності проблеми. Питаннями виховання та навчання дітей з відхиленнями у розвитку займалися такі вчені, як В. Кащенко, М. Лаговський, О. Остроградський, М. Рау, Ф. Рау та ін.

Як показують сучасні дослідження, цілеспрямоване включення батьків в єдиний, спільний з педагогами процес виховання, розвитку та корекції значно підвищує його ефективність.

Значний внесок у дослідження проблеми було зроблено Л. Виготським, який основними задачами спеціальної педагогіки визначив: «... повязати педагогіку дефективного дитинства із загальними принципами і методами соціального виховання; знайти таку систему, в якій удалося б органічно об'єднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [1, с. 10].

У роботах Р. Боскіс, В. Селіверстова, Л. Мелехової, М. Фомічової, М. Хватцева, Л. Спірової, містяться рекомендації щодо реалізації індивідуальних прийомів корекційного навчання дітей з порушеннями мовлення, слуху, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку.

Аналізуючи науково-педагогічну та методичну літературу з питань особливостей роботи вчителя-дефектолога з батьками, які виховують дитину з

ООП, можна сказати, що на цей час проблема вивчена недостатньо. Тому, це наукове дослідження було спрямоване на вивчення теоретичних та практичних аспектів виховання дітей з ОП; аналіз форм роботи вчителя-дефектолога з батьками, які виховують дитину з ОП та розробку плану корекційної роботи з сім'єю.

У ході дослідження було виявлено, що одними з найефективніших форм роботи з батьками є нетрадиційні форми і методи роботи, які допомагають встановити доброзичливі взаємини між дорослими і дітьми. Підвищення педагогічної культури сім'ї, консультування батьків і дітей, різноманітні форми і методи роботи з батьками покращують становище родини. Учитель-дефектолог, взаємодіючи з батьками, працює над психокорекцією неадекватних відносин в сім'ї, дає необхідні знання, які допомагають правильно організувати відносини зі своїми дітьми.

Отже, дитинство – це важливий період, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивний психічний та фізичний розвиток. На цьому етапі життя, людина вчиться розуміти навколишнє середовище, виробляє та тренує необхідні навички. Для того, щоб зробити життя дитини з ОП максимально комфортним, потрібна злагоджена робота не тільки між окремими фахівцями, а й між фахівцями та батьками. Для запобігання й корекції патологічного формування особистості велике значення має допомога вчителя-дефектолога у встановленні правильних взаємин батьків з дитиною. Необхідно постійно розвивати потребу у спілкуванні з однолітками, вчити допомагати іншим і правильно сприймати допомогу товаришів і дорослих. Дитина повинна почуватися самостійною, корисною і потрібною в суспільстві. Не потрібно також ізолювати дитину від оточуючих.

Таким чином, встановлення контакту вчителя-дефектолога з батьками дитини з ООП – запорука ефективної корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Колишкін О.В. Педагогічні аспекти діяльності вчителя-дефектолога в роботі із сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А.*

С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. № 3 (47). С. 10–20.

*Мельничук А. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «Магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З.М.*

ЕЙДЕТИКА: ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ

Сучасне суспільство, що, безсумнівно, перебуває на новому етапі розвитку, ставить низку інновацій перед системою освіти. Це насамперед, пов'язано з тими соціокультурними запитами, серед яких чи не найважливішою і актуальною виступає глобальна необхідність підвищення якості та доступності освіти.

Інноваційні педагогічні технології – це «цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний освітній процес від визначення його мети до очікуваних результатів [1, с. 112]. Відзначимо, що загалом термін «інноваційні педагогічні технології» отримав досить широке поширення в контексті сучасної освіти, що знаходить відображення в численних публікаціях; проте, видається, що його наповнення потребує спеціального коментування [3, с. 237]. Окреслене поняття окреслено різним змістом, як: інструментарій; цілеспрямоване використання об'єктів, подій та відносин у виховному процесі; система інноваційних методів, способів і засобів навчання, виховання і розвитку особистості дитини в сучасних соціокультурних умовах тощо.

Сьогоднішня інноваційна діяльність, пов'язана з навчанням у закладах освіти є основним фактором професійного розвитку педагогів. Інновацію розглядають як процес освоєння нововведення (нового засобу, методу, методики, технології, програми тощо). Інновація характеризує пошук, упровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і

програм. Водночас, з точки зору сучасних педагогічних досліджень, педагогічна технологія виступає як компонент педагогічного процесу, що відображає його провідні, змістовні характеристики – сукупність послідовних взаємодій з метою розвитку. У практичній діяльності педагогічна технологія є результатом рефлексії вихователем педагогічної взаємодії [3, с. 135].

Розвиток мовлення дітей раннього віку зумовлений навчанням, однак оволодіння мовленням і рідною мовою відбувається у процесі невимушеної життєво мотивованої діяльності та спілкування. Такий підхід до розуміння початкового опанування рідної мови та живого мовлення дитиною раннього віку сприяє нормальному оволодінню мовленням – навчання говорити, послуговуватись мовленням підчас спілкування, а не навчаючись. У результаті вікової незрілості діяльності мозку дитина не здатна належним чином порівнювати свою неправильну (дефектну) вимову з правильною. У такій ситуації самоконтроль недостатній або взагалі відсутній. І саме символ слугує тією опорою, тим помічником, який здатний самоорганізувати, налаштувати на правильну звуковимову, скоротити час виправлення мовленнєвих порушень.

Інноваційні технології ейдетики сприяють розвивальному аспекту навчання, що веде до успішного засвоєння знань, умінь та навичок дітьми, дозволяє їм психологічно комфортно та легко здобувати нові знання, отримувати задоволення від реалізації своїх здібностей, відчувати свою інтелектуальну спроможність.

Ейдетика – цікавий метод, що дає великі можливості для запам'ятовування дитиною будь-якої інформації. Ейдетика – це ігрова методика запам'ятовування інформації, в основі якої лежить властиве кожній людині вміння уявляти різні образи та фантазувати.

Зміст ейдетики полягає в тому, що корекційно-розвитковий процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учасників процесу. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, розвиток

у співпраці, коли педагог і діти – рівноправні суб'єкти корекційно-розвиткового процесу. У результаті організації такої діяльності за таких умов створюється атмосфера взаємодії, плідної співпраці всіх учасників процесу, що дає ефективний результат та позитивну динаміку розвитку дитини дошкільного віку.

Особливо ефективна ейдетика в роботі з дітьми, які мають вади мовленнєвого розвитку. Опора на символи допомагає їм легше запам'ятовувати звуки рідної мови, а потім впізнавати їх у потоці мовлення та правильно відтворювати. Символ – це наочне уявлення про звук, який слугує взірцем для наслідування при вимові. Орієнтуючись на запропоновані логопедом (або ж батьками) символи, діти запам'ятовують не тільки звук, а й образ, який виникає в їхній уяві під час вимови певного звуку. Таке запам'ятовування з опорою на образ називається ейдетичним (з грецької «ейдос» – образ).

Кожна дитина повинна навчитися граматично правильно, складно й послідовно викладати свої думки. У більшості дітей зі значними дефектами мовленнєвого розвитку порушуються всі компоненти мовленнєвої системи: страждають звуковимова, словниковий запас і мовленнєвий лад, у подальшому розвиваються дисграфія та інші мовленнєві порушення. Порушення мовлення у дітей мають системний характер, вони стосуються і фонетико-фонематичної, і лексико-граматичної сторони мовлення. Найбільш поширені мовленнєві розлади в дітей з ООП – це дефекти звуковимови і порушення усного мовлення [2]. У своїй роботі вчитель-логопед передбачає виконання декількох основних завдань:

- корекція звукової сторони мовлення (постановка, автоматизація та диференціація звуків; формування фонематичного сприйняття, удосконалення звукових узагальнень у процесі вправ у звуко-буквену аналізі, синтезі, у формуванні складової структури слова);

- виправлення помилок лексико-граматичної сторони мовлення (уточнення активного та пасивного словникового запасу, збагачення його новими словами, розвиток форм словотворення і словозміни);

– розвиток навичок зв'язного мовлення.

Інноваційні методи впливу в діяльності логопеда стають перспективним засобом корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що мають порушення мовлення. Ці методи належать до числа ефективних засобів корекції і допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів у дітей з вадами мовлення. Логопедичний вплив при усуненні недорозвинення мовлення має на меті – навчити дітей послідовно, граматично і фонетично правильно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя.

Застосування образів-символів мовленнєвих звуків у корекційній роботі з дітьми дає змогу повніше використовувати резерви розумового розвитку дитини, а також створювати належне навчально-розвиткове середовище. Для підвищення ефективності логопедичних занять із формування правильної звуковимови можна використовувати ейдетичні прийоми роботи з образами-символами: фонетичні асоціації; оживлення символів; прийом перевтілення; прийом зацікавленості.

Прийом фонетичних асоціацій: педагогу потрібно вдало підібрати спеціальні асоціації, максимально співзвучні з певним звуком. Наприклад:

Свист повітря з насоса нагадує звук [с]:

- *Насос повітря видуває: с-с-с,*
- *Повітряна кулька надувається: с-с-с.*

Політ комара – звук [з]:

- *Комарик по полю летить: з-з-з,*
- *І пісенька його звучить: з-з-з.*

Політ жука – звук [ж]:

- *Жук у лісі летить: ж-ж-ж,*

- *Жабеняті він «жузиться»:* ж-ж-ж.

Гарчання тигра – звук [р]:

- *Тигр по полю біжить:* р-р-р,
- *І на здобич він гарчить:* р-р-р.

Працюючи зі звуком, дитина «прив'язує» кожен із них до певного символу, формуючи асоціативний зв'язок між двома об'єктами [2].

Своєчасний розвиток мовлення дітей з ООП слугує тою початковою точкою, яка уможлиблює цілісне розкриття їх творчих здібностей; становлення особистості, яка нормативно, доречно, вільно й етично використовує мову в різних ситуаціях спілкування; розвиток комунікативних здібностей. Саме тому актуальною постає проблема повноцінного розвитку зв'язного мовлення дітей як засобу самовираження, самоідентифікації, індивідуалізації та креативності особистості.

Прийом ейдетики активізує дітей, підвищує мотивацію і результат логопедичних занять. Під час корекційної роботи з символами увага концентрується не на самому звуці, а на конкретному виді діяльності: жук летить і гуде, тигр стрибає і гарчить, змія виступає в цирку і шипить тощо. Це викликає зацікавленість, захоплення, бажання працювати зі звуком. Дитині не доводиться прикладати спеціальних зусиль, адже включається довільне запам'ятовування. Дитині цікаво пограти з близькими, знайомими і зрозумілими символами, завдяки цьому звуки засвоюються природним шляхом, без натиску і напруги. Усе це робить доступними і цікавими логопедичні заняття зокрема та процес навчання в цілому.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. Принципи управління інноваційними процесами у дошкільних навчальних закладах. Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 22 (1). С. 110–117.
2. Толста О. Застосування інноваційних методів і прийомів в корекції звуковимови та розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Полтава, 2022. 202 с.
3. Шахіна І. Ю., Садова Д. І., інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: переваги та особливості використання. Вісн. Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». Вип. № 1. 2020. с. 237.

*Назарчук А. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Карбанова Н. С.*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У сучасному світі діти з особливими освітніми потребами стикаються зі значними труднощами у формуванні соціально-побутових навичок, які є необхідними для повноцінного життя в суспільстві (Linda Forberg, Lindsay Harvey, М. Руденко, Є. Євтушенко, С. Лук'яненко, О. Білецька, Л. Шаповал та ін.). Особливості розвитку таких дітей потребують спеціального підходу до їх виховання та навчання. Формування соціально-побутових навичок частково розглядалася у поєднанні з вивченням морального виховання, соціальної адаптації розумово відсталих школярів, корекції соціальної поведінки (Ю. Бистрова, А. Висоцька, О. Вержиховська, Г. Дульнєв, В. Синьов, І. Тат'янчикова та ін.), особливостей викладання навчального предмету «Соціально-побутове орієнтування» (Л. Дробот, С. Конопляста, Г. Мерсіянова, Н. Павлова, Г. Савіцька та ін.), психологічних особливостей формування навичок самообслуговування (В. Басюк, О. Мамічева та ін.). Однією з основних проблем, з якою зіштовхуються діти з особливими освітніми потребами, є недостатня увага до їх потреб у формуванні соціально-побутових навичок [1, 2]. Ці навички включають у себе такі вміння, як здатність до спілкування, взаємодію з оточуючими, самообслуговування, гігієну, харчування та інші. Для дітей з особливими освітніми потребами, ці навички можуть бути складнішими у засвоєнні, тому важливо забезпечити їм додаткову підтримку та допомогу у цьому процесі [3].

О. Гаврилов, І. Гуревич, Т. Лісовська, М. Попадич зазначають, що важливим фактором є навчання дітей з ООП самообслуговуванню як першому етапу трудового навчання з їх поступовим залученням до трудових

процесів: самостійному одяганню, користуванню туалетом, вмиванню, прийому їжі, заправлянню ліжка, прибирання тощо. Дослідниками доведено, що лише шляхом тривалого систематичного, наполегливого навчання та тренування у вихованців формуються навички самообслуговування.

І. Дмитрієва засвідчує, що «нова модель спеціальної загальноосвітньої школи, де навчаються діти з різними порушеннями розвитку, вимагає сучасних підходів до управління педагогічними системами всіх рівнів» та організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на результат.

Для формування соціально-побутових навичок у дітей з особливими освітніми потребами, необхідно використовувати індивідуальний підхід до кожної дитини. Це може включати в себе використання спеціальних методик та технологій, які допоможуть дітям засвоїти необхідні навички. Також важливо забезпечити дітям можливість практикувати ці навички в різних ситуаціях та середовищах, що допоможе їм зрозуміти, як застосовувати їх у реальному житті. Крім того, важливо залучати до формування соціально-побутових навичок родину та оточуюче середовище дитини. Це може включати в себе проведення спеціальних тренінгів та консультацій для батьків та інших родичів, а також залучення друзів та однокласників до спільних занять та ігор з дітьми з особливими освітніми потребами.

Враховуючи важливість соціально-побутових навичок для життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами, необхідно також забезпечити їм відповідну підтримку та навчання. Це може включати індивідуальні заняття зі спеціалістами, які допоможуть дитині розвивати необхідні навички, а також залучення до групових занять та інших активностей, що сприятимуть її соціальному та побутовому розвитку [3].

Також важливим методом формування соціально-побутових навичок у дітей з особливими освітніми потребами є робота з психологом або дефектологом. Ці фахівці можуть допомогти дітям зрозуміти правила поведінки, розвивати комунікативні навички та вміння співпрацювати з іншими людьми. Крім того,

важливо створювати сприятливу атмосферу в класі та виховувати у дітей взаємодопомогу та взаємовідносини. Наприклад, проведення спільних заходів та проєктів допомагає дітям навчитися співпрацювати та розвивати соціально-побутові навички.

Усі ці методи дозволяють ефективно формувати соціально-побутові навички у дітей з особливими освітніми потребами. Однак важливо пам'ятати, що кожна дитина є унікальною та потребує індивідуального підходу до формування навичок. Тому, використовуючи різні методи, важливо враховувати потреби та можливості кожної конкретної дитини.

Список використаних джерел

1. Коваленко Ю. І. Формування соціально-побутових навичок у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. Інклюзивна освіта: наука і практика. Київ: 2018. Вип. 4. С.82-89.
2. Литвиненко Л. В. Формування соціально-побутових навичок у дітей з особливими освітніми потребами на основі інноваційних технологій Інноваційна педагогіка. Львів. Франка, 2019. Вип. 5. С. 72-79.
3. Vazuma, N., Fihol, N., Malyna et al. (2022). Psychological-Pedagogical Components of the Children's Speech Environment With Autistic Disorders of Senior Preschool Age. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 14(1Sup1), 258-274. (<https://doi.org/10.18662/rrem/14.1Sup1/549> Journal Indexing: Web of Science).

Новіцька І. Я.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Сергєєва В. Ф.

СІМЕЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Сім'я – складне історичне утворення. Дослідники визначають її як історично конкретну систему взаємостосунків між подружжям, батьками і дітьми, як малу групу, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільним побутом і взаємною моральною відповідальністю як соціальною необхідністю, яка обумовлена потребою суспільства у фізичному й духовному відтворенні.

Функції сім'ї – це життєдіяльність сім'ї, яка безпосередньо пов'язана із задоволенням певних потреб її членів. Функцій сім'ї стільки, скільки видів

потреб вона задовольняє в стійкій формі. Виконання сім'єю функцій має значення не тільки для її членів, але і для суспільства в цілому.

Функції сім'ї дуже тісно корелюють з умовами життєдіяльності суспільства в цілому, тому їхній характер, ієрархія, пріоритетність, змістовне наповнення може змінюватися залежно від стану суспільства, розвитку його окремих сфер, потреб та вимог певного періоду. Виходячи з цього, можна розглядати функції сім'ї як соціальні, пов'язані із суспільством, та індивідуальні, обумовлені потребами особистості.

Значення сім'ї у вихованні дитини з відхиленнями у розвитку неможливо переоцінити, адже саме в сім'ї формуються перші уявлення дитини про життя, його ціннісні орієнтації, соціальні настанови. Саме в сім'ї дитина вперше соціалізується. Соціалізація охоплює всю сукупність обставин і чинників, що впливають на становлення й розвиток особистості. В результаті соціалізації особистість засвоює соціальні норми й цінності, прилучається до громадського життя. Сім'я формує риси характеру, переконання, погляди, світогляд дитини, співчуває їй, підтримує її довірливим емоційним спілкуванням [3, с. 89].

Від правильного сімейного виховання дитини з психофізичними порушеннями залежить, чи стане вона в майбутньому повноцінною особистістю, повноправним членом суспільства. Сімейне виховання – тривалий процес впливу на особистість дитини, що виражається в спрямованих діях з боку батьків для досягнення певного результату. Це й несвідомий вплив на дитину, який відбувається повсякчас у процесі спілкування батьків і дитини, і вплив, який чинить на дитину поведінка й приклад батьків. Результати такої сімейної взаємодії залежать від впливу батьків на дітей і можуть проявлятися по-різному. В цьому разі в дітей формується тип поведінки, який відповідає ціннісним уявленням сім'ї. Кожна родина має свої ціннісні орієнтації. Словом і ділом батьки схвалюють поведінку дитини, що відповідає їхнім уявленням про позитивне. Якщо ж

дитина чинить всупереч прийнятим у родині уявленням, то її соромлять, сварять, карають. І так день від дня у свідомості дитини формується система норм і правил, формуються уявлення. Але дитина не засвоює повністю “морального кодексу” своєї сім’ї, вона пропускає його крізь особистий досвід й виробляє свій кодекс поведінки, взаємин, діяльності й додержується його через звички, а згодом – через внутрішню потребу. Такий спосіб прилучення до соціальної дійсності психологи називають підкріпленням [1, с. 37].

Ще один спосіб соціалізації – розуміння – спрямований на розкриття індивідуальності та неповторності дитини. В сучасній гуманістичній педагогіці розуміння – це проникнення у внутрішній світ дитини. Розуміння дитини означає цілісне сприйняття її такою, якою вона є, визнання за нею права бути самою собою. Розуміння сприяє формуванню самосвідомості дитини, становленню її як особистості, дає їй можливість проявити свій внутрішній світ, розв’язати свої проблеми. Найліпше це роблять батьки, якщо вони чуйно ставляться до потреб дитини, до всіх проявів її внутрішнього світу. Тільки доброта й розуміння в школі й родині, доповнені ласкою й любов’ю близьких людей, сприятимуть формуванню високого рівня самоповаги, позитивної Я-концепції. Низький рівень самооцінки, самоповаги – наслідок душевного дискомфорту, що стається в основному через нечуйне й неуважне ставлення дорослих. Хіба може в дитини розвинутиися самоповага, якщо її не помічають, не підтримують, не хвалять за успіхи? [2, с. 40].

Зміст соціального досвіду дитини з відхиленнями у розвитку залежить від конкретної сім’ї, тому він суб’єктивно зумовлюється всією атмосферою батьківського дому. Щоб аномальна дитина почувалася захищеною, впевненою, здатною розуміти й робити добро, в цій атмосфері завжди має бути любов. Тонко реагуючи на любов і ласку, діти з порушеннями психофізичного розвитку гостро переживають їхній брак. Любов – це єдина сила, що дає можливість наблизитися до дитини, заглянути в її світ, а іноді душею з’єднатися з нею. Справжня батьківська любов учить людину

культури почуттів, обов'язку, чуйності, розуміти добро, формує почуття. Любов, ласка, ніжність, які дитина з порушеннями у розвитку сприйняла в дитинстві, допомагають їй у майбутньому правильно розв'язувати життєві проблеми.

Любляча сім'я створює оптимальні умови для розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Це сім'я, яка досягла гармонійного взаєморозуміння з дітьми, де спілкування з ними – величезна радість, де переважає позитивний, доброзичливий емоційний настрій. Розумна любов характеризується прийняттям дитини такою якою вона є, поєднанням позитивного емоційного ставлення до неї з розумними вимогами.

Отже, дитині з порушенням психофізичного розвитку потрібно те саме, що й здоровій: щоб її любили і приймали такою, якою вона є, з усіма проблемами і труднощами. Будь-якій дитині, а хворій особливо, потрібна щаслива і повноцінна сім'я, яка розуміє і приймає її проблеми і труднощі, і допомагає їх долати.

Список використаних джерел

- 1.Аметова Е.Р. Про значення сім'ї у формуванні особистості дитини *Педагогіка і психологія*. 2016. № 2. С. 36-43.
- 2.Вільхова О. Вплив сім'ї на соціалізацію дитини. *Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. університету*. Полтава, 2013. Вип. 1-2 (28-29). С. 39-42.
3. Майструк Н. О. Проблеми сімей, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в сучасній Україні в контексті соціальної роботи. *Вісник НТУУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право*. № 3. К. : Нац. техні. ун-т "КПІ", 2010. С. 88-93

Одерака О. Г.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З. С.

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Розвиток дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) спрямований на засвоєння досвіду, соціалізацію, включення в життя суспільства. Однак шлях, який вони повинні пройти для цього значно відрізняється від

загальноприйнятого в педагогіці: фізичні та психічні недоліки змінюють, обтяжують процес розвитку, причому кожне порушення по-своєму змінює розвиток зростаючої людини. Розуміючи можливі соціальні наслідки вказаної проблеми, все більш актуальним стає пошук шляхів покращення рівня розвитку дітей з РАС із метою зменшення негативного впливу на них оточуючого соціального середовища та підвищення можливостей їх соціалізації та соціальної адаптації у дорослому житті.

Оскільки для раннього дитячого аутизму характерною є затримка мовленевого розвитку, фахівцям доводиться приділяти більше уваги розвитку мовлення та навчанню читанню, що, зазвичай, у таких дітей відбувається в поєднанні педагогіко-корекційних прийомів із медичним впливом шляхом застосування психолого-педагогічних засобів.

Мовлення – одна з найважливіших психічних функцій людини. Оволодіння здатністю до мовленнєвого спілкування створює передумови для людських соціальних контактів, завдяки яким формується та уточнюється уявлення дитини про навколишнє, удосконалюються форми його відображення.

Упродовж останнього десятиріччя в центрі уваги є розвиток усного і писемного мовлення в дітей з РАС, яких із кожним роком стає все більше і більше. Порушення мовленнєвого розвитку негативно впливає на діяльність і поведінку дитини. Тяжкі мовленнєві порушення можуть впливати на розумовий розвиток дитини, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього.

Зрозуміло, що діти з різними аутистичними формами мають різний ступінь порушення мовлення, однак у будь-якому випадку його розвиток виявляється проблематичним та залежить від когнітивних, мовленнєвих, соціальних навичок дитини та її психопатологічних розладів. Також на

розвиток мовлення у дітей з РАС може вплинути часовий інтервал. У одних дітей з віком мовлення може майже не розвиватися, що позначається на розвитку їх комунікативності, яка також стоїть на місці. У інших, навпаки, відчутний значний прогрес в цьому напрямі, і вони починають більше спілкуватися з оточуючими. Крім того, значне покращення мовлення частіше спостерігається у тих дітей, що не є розумово відсталими та з якими спроби розвитку мовлення проводили у більш ранньому віці [1, с. 204].

Оскільки більша частина дітей з РАС ніколи не буде повноцінно спілкуватись та комунікувати з оточуючими, то більшість науковців єдині в тому, що для них більш прийнятним засобом розвитку мовлення є арттерапевтичні. Арттерапія – це один із найбільш ефективних способів роботи з дітьми будь-якого віку і з будь-якими порушеннями, водночас для особистості – це спосіб саморозкриття, самовираження, розвитку та шлях до власної гармонізації. Арттерапія – один із сучасних напрямків психотерапії, який є особливим засобом психологічної корекції мовлення за допомогою різних видів мистецтва, що стрімко розвивається як напрямок сучасної психотерапії й привертає велику увагу в усьому світі. Арттерапія в корекційній педагогіці – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіки та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі й дають змогу за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями мовленнєвого розвитку здійснювати діагностику та корекцію психосоматичних і психоемоційних порушень в особистісному розвитку [1].

Методи арттерапії належать до найбільш м'яких, однак, у той же час, вагомих, пов'язаних із вивільненням прихованих енергетичних резервів і емоцій. Арттерапію особливо доречно використовувати там, де інші методи важко застосувати. Адже головна умова для використання дитячої арттерапії – доступність засобів, привабливість, зрозумілість і безпека.

Заняття позбавлені примусу і сприймають насамперед як гру і цікаве проведення часу. Перевага арттерапевтичних методик полягає в тому, що завжди можна підібрати ту форму роботи, яка найбільш близька та цікава дитині. Ці методи успішно можна застосовувати в роботі з різновіковими дітьми-аутистами [2].

Засобами творчої діяльності дитина з РАС, через посередництво образів, які вона використовує в арттерапії, транслює своє сприйняття світу та ставлення до нього. Будь-яка творча діяльність – терапевтична загалом, допомагає дитині-аутисту прийнятним для соціуму способом, зняти напругу, що в неї нагромадилася, розвинути свою комунікацію. У продуктах творчості вигадливо переплітається інформація, джерелами якої є і відкритий, і глибинний внутрішній світ. Задовго до того, як розвинувся словесний спосіб спілкування, люди намагалися висловлювати свої почуття й емоції за допомогою малюнка. У процесі онтогенезу особа коротко повторює історію філогенетичного розвитку: не навчившись писати, а іноді і говорити, дитина може малювати. Заняття арттерапією дозволяють ще раз пройти цей шлях видового розвитку через свій особистісний розвиток, тобто дають можливість отримати власний емоційний, тілесний та когнітивний досвід у безпечних і комфортних для себе та інших умовах, усвідомлено і продуктивно, для формування особистості в межах свого віку, а також конструктивного функціонування в подальшому житті.

Відмітним є також те, що порушення мовлення і комунікації у дітей-аутистів проявляються вже в ранньому віці і зберігаються на все життя. Навіть до того, як здорова дитина навчиться говорити, вона уже володіє багатим набором засобів для повідомлення оточуючим про свої почуття, потреби та інтереси (міміка, жести, вокалізація тощо). Тому неповне використання дитиною вказаних засобів є однією з перших ознак мовленнєвих порушень у дітей з РАС. Такі діти також досить часто не використовують наступні види жестів: протодекларативні та жести

вокалізації, які служать для привернення візуальної уваги оточуючих до себе; декларативні, зокрема, вказівний жест; експресивні – для передавання своїх почуттів. У той же час діти з РАС можуть використовувати інструментальні жести для того, щоб хто-небудь негайно для них щось зробив.

Метод арттерапії привабливий тим, що він в основному використовує невербальні способи самовираження і спілкування. У процесі творчості активно задіяна права півкуля мозку, яка в звичайному житті не так часто використовується людиною. Нормальний, гармонійний розвиток особистості передбачає рівноцінний розвиток обох півкуль і, відповідно, нормальну міжпівкульну взаємодію. Більш того, деякі види активності людини вимагають саме роботи правої півкулі – творчість, інтуїція, освіта, дружба, побудова родини, виховання дітей, любов тощо.

Таким чином, ураховуючи те, що несформованість соціальної взаємодії та, як наслідок, якісні порушення комунікації, є визначальним в аутичних розладах, що проявляється у затримці або повній відсутності мовлення, обмеженості невербального спілкування, нездатності ініціювати та підтримувати розмову. Зовсім інша комунікація відбувається засобами арттерапії, у процесі якої у дитини виникають сильні та глибокі емоційні співпереживання, відчуття захопленості, бажання співпрацювати, а відтак і навчатися.

Список використаних джерел

1. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань, 2014.
2. Левіна Р. Е. Порушення мови і письма у дітей. Вибрані праці. Київ: Видавництво аркто, 2015. 222 с.
3. Шульженко, Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. Київ : Слово, 2009.

Онсімова А. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І. І.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Щороку в Україні простежується значне збільшення кількості дітей, котрі мають інтелектуальні порушення. Для того, щоб така категорія дітей успішно соціалізувалася, необхідні компетентні та добре підготовлені фахівці, навчання яких має бути систематичним та передбачати вивчення новітніх методик і технологій, а також вдосконалення професійних навичок.

Особливості професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, окремі її теоретичні та методичні аспекти висвітлено у наукових працях таких дослідників, як Г. О. Блеч, І. В. Бобренко, А. М. Висоцька, Н. В. Гладких, О. В. Гаяш, І. В. Гладченко, Н. О. Макарчук, А. В. Міненко, С. В. Трикоз, О. В. Чеботарьова та інші.

Важливим аспектом підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта є набуття здобувачами освіти практичних навичок і досвіду роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, адже робота з такою категорією осіб потребує спеціальної методики та технік, які здатні створити сприятливе освітнє середовище та забезпечити ефективний процес їх навчання та розвитку; врахування ролі сім'ї та довкілля в житті дитини з інтелектуальними порушеннями і вміння взаємодіяти з ними для досягнення найкращих результатів у корекційній роботі.

Водночас важливо постійно розвивати свої професійні навички та знання, набувати актуальних компетентностей, вивчати нові методи та підходи в корекційній роботі. Майбутні фахівці повинні стежити за змінами в науці та освіті, щоб володіти інформацією щодо останніх досягнень у галузі спеціальної освіти. Здобувачів освіти також треба готувати до роботи з різними категоріями дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема в умовах інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів.

Майбутні фахівці мають розуміти, як працює мозок та які методи навчання є найефективнішими для кожної дитини, набути вмінь індивідуалізувати корекційну роботу, враховуючи особливості кожної дитини.

Отже, корекційна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями – це важлива і відповідальна праця, яка вимагає терпіння, наполегливості та любові до дітей. Фахівці, котрі працюють у галузі спеціальної освіти, мають величезний вплив на життя таких дітей, допомагаючи їм розкрити свій потенціал і стати повноцінними членами суспільства та потребують в умовах закладу вищої освіти відповідної підготовки.

Список використаних джерел

4.Гладких Н. В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні. *Науковий часопис імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 52-57.

5.Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч., І.В. Бобренко, К., 2014. 337 с.

6.Максименко С. Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко К. : МАУП, 2000. 256 с.

7.Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., А. Г. Обухівська. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів [2-е вид. перероб. та доповн.]. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г., 2006. 36 с.

8.Трикоз С. В., Блеч Г.О. Ми поруч. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2019. 32 с.

Островська Г. Б.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Гац Г. О.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

У роботі з дітьми з порушеннями мовлення використовуються різноманітні методи та прийоми. Традиційним є логопедичні заняття де відбувається корекція вимови, виправлення лексико-граматичних порушень для створення мовленнєвих виразів.

Корекція – це формування та розвиток сенсорних і моторних навичок дітей з мовленнєвою патологією як основою мовного розвитку, а також усунення немовних порушень [39].

Часто корекційна робота в логопедичних групах охоплює лише лінгвістичну сторону розвитку дитини, а такі важливі сфери, як емоційний розвиток, розвиток моторики, залишаються над пізнавальною сферою.

Використання елементів корекційної роботи і логоритмічних прийомів допомагає в доступній і цікавій формі розвивати загальномовні навички, розвивати артикуляцію, міміку, голосові вправи, поступово формує координацію як рух, так і рефлексивну концентрацію.

Слово «логоритміка» складається з двох частин: «лого» – термін, що означає «виховання правильного мовлення», та «ритміка» – термін, що означає «рівномірний, розмірений». Тому логоритміка і володіє цілим комплексом різноманітних засобів, в основі яких – слово, рух, музика [2].

Основою правильного формування мовлення і сприйняття є ритм. Уміння правильно відтворювати ритми зумовлює адекватне відтворення ритмічного рисунка слова. Це здатність активно (рухом) сприймати мовлення, відчувати емоційне навантаження слів, фраз, текстів, їхній ритмічний рисунок і точно відтворювати його.

Використовуючи логоритміку сучасні науковці-практики радять зосередитися на такому алгоритмі дій: а) забезпечення формування у дитини наслідувальних дій логоритміста, свого однокласника, який правильно виконує завдання; б) орієнтування й підлаштування її під загальний ритм, в) відтворення дитиною дій за зразком, г) моделювання дитиною рухів за аналогією [3].

Варто виокремити такі елементи заняття з логоритміки як: логопедична гімнастика, артикуляційні вправи, вправи на розвиток м'язів та пантомімічної виразності, ритмічні вправи під музику, музично-ритмічні ігри, пісні, танці, комунікативні ігри на основі

чистомовок, примовлянок, віршів, фольклору та ін.

Інтегровані логоритмічні заняття науковці-практики радять проводити за такою схемою:

- ритмічна розминка, вправи на різні види ходьби й марширування та регуляцію м'язового тону;

- вправи на розвиток правильного діафрагмального дихання й тривалого видиху та сили, висоти, виразності голосу, артикуляції (артикуляційної моторики і чіткості вимови) та дикції (вимови голосних і приголосних звуків, складів, слів із голосом і без голосу);

- вправи на активізацію психічної і фізичної активності (пальчикова гімнастика, координація руху й мовлення, узгодження рухів із текстом для розвитку словника, граматичної будови, автоматизації вимови);

- вправи на формування музичної уваги, темпу й ритму (узгодження рухів із мовленням у різних темпах і ритмах, можна з використанням предметів);

- співи (для розвитку дихання, голосу, артикуляції);

- гра на дитячих музичних інструментах (для розвитку уваги, відчуття темпу й ритму);

- самостійна музична діяльність (для розвитку координації, формування відчуття темпу, ритму);

- ігрова діяльність чи елементи танцю (для розвитку загальної моторики, координації; формування відчуття темпу, ритму) [1].

Таким чином, досягти корекції мовлення засобом логоритміки можливо при успішній роботі з даними компонентами: взаємозв'язок ритму з мовою, розвиток основних рухів, розвиток музично-ритмічного чуття.

Список використаних джерел

1. Гандзюк С.П. Весела логоритміка. Методичний посібник. Нетішин, 2009. 85 с.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.
3. Найдич В.М., Конюк Л.І. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. Логопед. 2014. №3. С. 28–30.

*Пеприк І. М.,
здобувачка освіти 1 курс, ОС «магістр»,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Кузава І. Б*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Адаптація як природна властивість людини має багатофункціональний характер. По-перше, вона є необхідною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою і соціальним середовищем. Подруге, адаптація сприяє розвитку людини і вдосконаленню навколишнього середовища. По-третє, через адаптацію формується соціальна сутність людини. По-четверте, вона є необхідною в разі оволодіння людиною будь-яким з існуючих видів діяльності. У сукупності це дає підставу вбачати в адаптації одну з основоположних, сутнісних ознак людини, розглядати її як основну умову та механізм людської життєдіяльності [3, с. 49].

Адаптація дитини до навчання у школі абсолютно новий період у житті дитини, який має свої психологічні особливості. Питання підготовки до школи вперше було теоретично обґрунтовано в праці Я. Коменського «Материнська школа», яка є першою такою програмою підготовки дітей до школи [2]. Сучасній проблематиці підготовки дитини до школи присвячені праці А. Богуш, Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Гавриш, О. Кононко, Л. Пироженко, З. Плохій, К. Прищепи, Г. Суворової, А. Середницької та ін.

Важливо, щоб майбутній школяр із ООП був здоровим, загартованим і витривалим, адже йому складно витримувати навантаження школи. Він повинен мати достатній розумовий розвиток, який є основою успішного опанування знань, умінь і навичок, а також для підтримки темпу інтелектуальної діяльності, аби дитина встигала працювати разом із класом [3, с. 34].

Отже, для вступу в школу необхідно враховувати три важливих компоненти підготовки дітей до шкільного навчання, а саме : фізіологічний, соціальний та психологічний. З приводу даної проблеми вчені поділили готовність дитини до школи: інтелектуальну, вольову, емоційну та моральну. Усі ці аспекти тісно взаємопов'язані, і недоліки у формуванні будь-якого з них відображаються на успішності навчання дитини. Ставлення до цієї проблеми, розуміння необхідності всебічної підготовки до школи визначають майбутні успіхи дитини [4].

Проблема адаптації учнів першого класу до освітнього середовища розглядається вже тривалий час в психологічних та педагогічних дослідженнях, це пояснюється зміною провідної діяльності та переходом до іншого вікового періоду, що може викликати у дитини труднощі у адаптації до нових умов.

Зі становленням Нової української школи та розвитком інклюзивної освіти виникає важливий аспект цієї проблеми – це питання психологічної адаптації до школи дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема, дітей з порушеннями мовлення. До категорії учнів з особливими потребами відносимо дітей з сенсорними порушеннями (слуху, зору), мовлення, емоційно-вольової сфери (ранній дитячий аутизм, гіперактивність), опорно-рухового апарату та дітей з інтелектуальними порушеннями (розумова відсталість з мінімальними поведінковими порушеннями та без них) .

У проблемі, що розглядається, вважаємо за необхідне зосередити увагу на питаннях адаптації до навчання дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку. З огляду на це, важливим є визначення терміну «шкільна адаптація», який став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми

дезадаптованості повинно бути спрямоване на усунення причин, що її викликають [1, с. 3].

Окремою категорією дітей, які потребують додаткових аспектів підготовки до навчання у школі, є діти з порушеннями мовлення. Мовленнєвий розвиток дитини є одним із основних чинників її повноцінного розвитку в дошкільному дитинстві. Рівень розвитку цієї психічної сфери визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних мотивів, потреб та інтересів, знань, умінь і навичок дошкільника, що є фундаментом його особистісної культури.

Таким чином, діти з ООП важче та повільніше адаптуються до будь якого нового середовища, тому перед батьками та людьми, які її оточують, постає завдання якнайшвидше допомогти дитині адаптуватись без стресу. Постійно знаходити нові методи та шляхи вирішення та подолання труднощів, щоб допомогти дитині подолати свої порушення та без перешкод набути нові знання.

Список використаних джерел

1. Адаптація дитини до школи: психол. інструментарій / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
2. Коменський Ян Амос. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика / Ян Амос Коменський; під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. Л. К. : 1940. 248 с.
3. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами: дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Вінниця, 2006. 170 с.
4. Стасюк Л., Добринюк Л. Готовність дитини до школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки / Східноєвроп. нац. Ун-ту ім. Лесі Українки; [редкол.: І. О. Смолюк та ін.]. Луцьк, 2017. 1 (350): Серія: Педагогічні науки. С. 49-55.

Пилипчук І. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Брушневська І.М.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

В даний час в Україні вже починають активно складатися регіональні моделі інклюзивної практики навчання. Результати проєктів з розвитку інклюзивної освіти дозволяють відзначити, що найважливішою ланкою впровадження інклюзивної освіти в сучасній школі виступає початкова школа. Це обумовлено тим, що цінності інклюзивної освіти, основи особистісного ставлення до однолітків з ООП найбільш ефективно закладаються у школярів на початковому етапі навчання.

Інклюзивна освіта – це такий процес навчання та виховання, за якого будь-яка дитина може здобути освіту незалежно від фізичних чи розумових особливостей, національності, соціального походження та інших відмінностей. Цей підхід до освіти осіб з ООП докорінно відрізняється від організації навчання в особливих спеціалізованих установах, тобто не виокремлення із суспільства як особливої категорії дітей, а навпаки, включення в суспільство на всіх етапах освітнього процесу – від дитячого садочка до вищих закладів освіти [1, с.10].

Інклюзивна форма навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Воно передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення [2, с. 5].

Мета інклюзивної форми навчання – реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх

соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі.

Основними завданнями інклюзивної форми навчання є: здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей; створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку; створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями; забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання [4, с. 59].

Сьогодні інклюзивний процес в освіті розуміється як спеціально організований освітній процес, що забезпечує включення і прийняття дитини з обмеженими можливостями здоров'я в осередок звичайних однолітків в загальноосвітньому закладі, навчання за адаптованими або індивідуальними освітніми програмами з урахуванням її особливих освітніх потреб [5].

Інклюзивна форма навчання дітей з особливостями розвитку спільно з їх однолітками – це навчання різних дітей в одному класі, а не в спеціально виділеній групі (класі) при ЗЗСО.

При інклюзивному підході необхідно не адаптувати учнів з тими чи іншими труднощами в навчанні до існуючих вимог стандартного ЗЗСО, а реформувати ЗЗСО і шукати інші педагогічні та психологічні підходи до навчання таким чином, щоб було можливо найбільш повно враховувати особливі освітні потреби всіх тих учнів, у яких вони виникають.

Основний критерій ефективності інклюзивної освіти – успішність соціалізації, введення в культуру, розвиток соціального досвіду всіх дітей, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами [3, с.107].

Насамкінець варто зазначити, що запровадження інклюзивної форми навчання в масову практику неодмінно має супроводжуватися кваліфікованою допомогою та підтримкою педагогів на всіх рівнях системи освіти – дошкільної, загальної, середньої професійної та вищої освіти. Своєю чергою завдання педагогів і психологів – забезпечити усвідомлення ціннісно-сміслових засад інклюзивної освіти учнями та їхніми батьками, сприяння формуванню інклюзивної культури в сучасному суспільстві.

Отже, перехід до інклюзивної освіти, як найбільш сучасної форми соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями, має стати пріоритетом у розвитку національної освіти України.

Список використаних джерел

1. Аніщук А.М. Інклюзивна освіта : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». Ніжин : НДУ ім.. М. Гоголя, 2016. 227 с.
2. Будяк Л.В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси: Вид. ЧНУ. 2009. 90 с.
3. Буйняк М.Г. Особистість вчителя як суб'єкта інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Суми: Видавництво. 2013. С. 103-114.
4. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами: стан упровадження в Черкаській області; укладач Литвин І. М., методист лабораторії розвитку освіти та педагогічних інновацій КНЗ «ЧОПОПП ЧОР». Черкаси, 2016. 121 с.
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 (дата звернення: 08.05.2023).

Пилипчук І. О.,
*здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор, Сидорук І. І.*

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний світ ставить перед людьми багато вимог: здатність до самостійної діяльності, гнучкість, активність, витривалість у стресових ситуаціях та спроможність адаптуватися до незвичних або непередбачених обставин. В такому контексті особливого значення набувають питання адаптації людей до умов їхнього соціального життя.

Першочергово, необхідно звернути увагу на проблему соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. Їхнє благополуччя залежить від численних соціальних чинників, серед яких – житлові умови, охорона здоров'я, соціальний захист у державі, а також готовність та кваліфікація фахівців у галузі освіти – вихователів, вчителів, психологів, корекційних педагогів, логопедів та інших спеціалістів – до викликів, що виникають у роботі з цими дітьми.

Проблемою соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу освіти займалось чимало науковців. Серед них: В. Є. Коваленко, С. В. Трикоз, Г. О. Блеч, Н. А. Ярмола, В. І. Бондар тощо. Але, незважаючи на значний внесок цих та інших вчених, дослідження проблеми соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями все ще не є вичерпним. Причини цього досить різноманітні. Перш за все, сфера інклюзивної освіти та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами постійно розвивається та змінюється, особливо в умовах сучасного світу, де гнучкість та адаптивність стають ключовими компетенціями. Другим важливим моментом є те, що кожна дитина унікальна та має індивідуальні потреби. З огляду на це, неможливо розробити універсальний підхід до соціальної адаптації, який був би ефективним для всіх дітей з інтелектуальними порушеннями. Замість цього, потрібно вивчати різні

методи та стратегії, щоб забезпечити максимально можливу індивідуалізацію підходу до кожної дитини.

Під інтелектуальними порушеннями або порушеннями інтелектуального розвитку ми розуміємо групу порушень, які характеризуються обмеженнями у розумових функціях та поведінці.

Американська асоціація з інтелектуальних порушень та порушень розвитку (AAIDD) пропонує наступну класифікацію рівнів серйозності інтелектуальних порушень [3]: легка – IQ в діапазоні від 50 до 70; середня – IQ в діапазоні від 35 до 50; важка – IQ в діапазоні від 20 до 35; глибока – IQ менше 20.

Діти з інтелектуальними порушеннями мають рівень інтелектуального розвитку, який відстає від середнього для їх вікової групи. Ці діти можуть зіштовхнутися з проблемами при освоєнні навчального курсу, виконанні інструкцій, підтриманні адекватної поведінки в класі та встановленні взаємодії з ровесниками та педагогами.

Соціальна адаптація дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі загальної середньої освіти є важливим складником процесу навчання та розвитку цієї категорії учнів, оскільки вони зіштовхуються з більшими труднощами у процесі навчання та соціалізації, що може призводити до проблем із самооцінкою, становленням відносин з оточуючими людьми та іншими психологічними проблемами.

Недостатня адаптація може викликати подальше соціальне відчуження дитини, що може негативно відібитися на її психічному благополуччі та здоров'ї. І навпаки, успішна інтеграція в суспільство дозволяє дитині рости та розвиватися в громадському житті, знаходити соціальну підтримку, а також вдосконалювати вміння взаємодії з оточуючими.

Сприятливі умови для соціальної адаптації забезпечують гармонійний розвиток і задоволення потреб особистості. Для досягнення цього необхідно

мати відповідні навички та знання, які забезпечують самостійність, відповідальність і кмітливість [1].

Соціальна адаптація є складним процесом і має багато визначень. Під цим терміном ми розуміємо процес активного пристосування людини до соціального середовища [2, с. 50]. Успіх цього процесу залежить від засвоєння норм і цінностей суспільства, що дозволяє особистості реалізувати свій потенціал. Задоволення середовищем, активність і набуття досвіду є показниками успішної соціальної адаптації.

Для успішної соціальної адаптації дитини з інтелектуальними порушеннями до шкільного життя потрібні індивідуальний підхід до кожної дитини, розробка та впровадження спеціальних педагогічних технологій та програм, а також співпраця між різними спеціалістами: педагогами, психологами, лікарями тощо. Важливо пам'ятати, що соціальна адаптація не є одноразовим процесом, а постійно потребує уваги та зусиль з боку всіх учасників освітнього процесу.

Проблема соціальної адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в закладі загальної середньої освіти може бути вирішена шляхом впровадження певних соціально-педагогічних умов. Перш за все необхідно створити сприятливе соціально-побутове та навчально-виховне середовище. Крім того, важливим є формування продуктивних відносин дітей з оточенням в класі та в сім'ї. Важливо надавати соціально-педагогічну та психологічну допомогу сім'ям, в яких виховуються діти інтелектуальними порушеннями. Однак, реалізація кожної з цих умов потребує тривалої та спільної роботи всіх спеціалістів, які працюють в закладі середньої освіти.

Таким чином, тема соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в закладах загальної середньої освіти є надзвичайно актуальною та потребує подальшого вивчення та розробки конкретних методів та підходів. Виклик полягає в створенні ефективної системи, яка б допомагала цим дітям впоратися з викликами адаптації та

сприяла б їх повноцінному розвитку та інтеграції в суспільство. Ключ до успіху полягає в спільній роботі всіх учасників освітнього процесу: вчителів, психологів, батьків та самих дітей.

Список використаних джерел

9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
10. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.
11. Tassé M. J., Luckasson R., Nygren M. AAIDD proposed recommendations for ICD–11 and the condition previously known as mental retardation. *Intellectual and developmental disabilities*, 2013. № 51(2). P. 127-131.

Писачук Т. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Брушневська І.М.

ДІТИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Проблема порушень мовлення у школярів є однією з найбільш актуальних для сучасних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), адже провідним засобом отримання знань учнів є мовленнєва діяльність. З кожним роком в початкових класах шкіл збільшується кількість дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Для побудови логопедичної роботи під час перебування дитини в закладі освіти важливим є своєчасне виявлення порушень мовлення, точне визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку, диференціація порушень мовленнєвого розвитку первинного та вторинного походження.

Тяжкі порушення мовлення – це низка розладів мовлення (афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту (Л.С. Волкова). Спільні особливості прояву дефекту за умови різних первинних аномалій мовленнєвого розвитку є визначальними для створення методичних систем, а організація всього педагогічного процесу

в школах для дітей з ТПМ відбувається з позицій системного підходу, який передбачає взаємопов'язане формування фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення.

Мовленнєві порушення при ТПМ можуть виражатися одним або декількома симптомами. За їх поєднанням визначають остаточний висновок. Дитина з ТПМ погано сприймає навчальний матеріал, відстає в пізнавальному розвитку від своїх однолітків. Через порушення моторики вона виглядає незграбною, психічний стан нестійкий (імпульсивність змінюється замкнутістю). Роздратування по дрібницях призводить до труднощів у спілкуванні з однолітками. Корекція порушення необхідна, тому що дисфункція мовленнєвого апарату призводить до порушень фонетичного, граматичного та лексичного характеру. Крім проблем з пізнавальними процесами, у дитини виникають складності в спілкуванні з оточуючими.

Спільні особливості прояву порушення за умови різних первинних розладів мовленнєвого розвитку є визначальними для створення методичних систем, а організація всього педагогічного процесу в школах для дітей з ТПМ відбувається з позицій системного підходу, який передбачає взаємопов'язане формування фонетичних, фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення [1].

У дослідженнях Л. Журавльової зазначається, що «основними документами, за якими має бути організовано навчання дітей із ООП та роботу вчителя із зазначеною категорією учнів, є Закон України «Про освіту» (2018), Положення «Про інклюзивно-ресурсний центр» (2017), Концепція «Нова українська школа» (2017) та Професійний стандарт «Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018). Ці документи розкривають особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами, які мають порушення у фізичному й (чи) психічному розвитку (підтверджені фахівцями інклюзивно-ресурсного центру), що перешкоджають здобуттю освіти без створення спеціальних умов (Закон «Про освіту»). До категорії

учнів з ООП належать діти з важкими порушеннями мовлення (ТНМ) та із затримкою психічного розвитку (ЗПР)» [3].

Однією з форм організації логопедичної допомоги дітям з ТПМ є логокорекційна робота в умовах логопедичних пунктів.

Логопедичні пункти – спеціальні навчально-виховні установи, призначені для корекції порушень мовлення у дітей шкільного віку. Вони організовуються в одній з загальноосвітніх шкіл району. За кожним з них закріплюється певну кількість шкіл, загальне число початкових класів яких не повинно перевищувати 16.

Специфіка роботи вчителя-логопеда дещо відрізняється від роботи інших спеціалістів. Щорічно у вересні та травні проводиться обстеження учнів навчальних закладів. Групи для проведення занять комплектуються відповідно до результатів проведеного обстеження. Така організація корекційно-розвивальної роботи є ефективною, тому що орієнтована на індивідуальні особливості кожного учня. Заняття з дітьми проводяться у години, вільні від уроків. Основна форма організації навчально-корекційної роботи з дітьми із ТМП - індивідуальна. Тривалість такого заняття по 15- 20 хвилин з кожною дитиною. Розклад занять складається таким чином, що кожна група дітей займається 2-3 рази на тиждень. Результати логопедичних занять відмічаються у мовленнєвій картці дитини [2].

У зв'язку з поширенням в закладах загальної середньої освіти кількості школярів з особливими освітніми потребами, а саме з мовленнєвими розладами, необхідним є впровадження логопедичного супроводу обраної категорії дітей. Сьогодні під супроводом розуміють підтримку осіб, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі. Щодо впровадження логопедичного супроводу, то сьогодні в Україні існують поодинокі дослідження специфіки його здійснення.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія № 19 : Корекційна

педагогіка та психологія: [зб. 95 наук. праць]. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. с. (101- 107)

2. Зюзько Д.С. Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеню магістра.: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2021. с.99

3. Піменова К.О. Психолого-медико-педагогічний супровід дітей з ТПМ при інклюзивній формі навчання. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2014. с. 175-178

Повх Н. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Брушневська І М.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Функція мовлення є однією з найважливіших психічних функцій. Оволодіння дитиною мовленням сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції її поведінки. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності та участі в колективній праці.

Грамаітична правильність мовлення дуже багато значить для соціалізації дитини, оскільки істотно впливає на розвиток мовленнєвої компетенції і мовної комунікації в цілому. Вчені відзначають, що для освоєння граматики важлива самостійна діяльність дитини зі словами в поєднанні з ігровими вправами, що забезпечують більш легке і міцне запам'ятовування потрібної інформації.

Грамаітична правильність мовлення – це дотримання в процесі спілкування основних грамаітичних норм, сформульованих у вигляді правил. Це норми словотворення частин мови, відмінювання і дієвідмінювання слів, узгодження, побудови речень певної структури, а також норми керування, що засвоюються практично [1].

Гра – це найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки з навколишнього світу отриманих вражень. У грі яскраво проявляються

мислення і уяви дитини, його емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні.

Найчастіше та найбільше граматична складова мовлення страждає у дітей старшого дошкільного віку з такими мовленнєвими порушеннями:

- Загальний недорозвиток мовлення (різноманітні складні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до звукової та складової сторони). Недорозвиток може бути виражений в різному ступені: від відсутності мовлення або лепетного його стану до розгорнутого, але з елементами фонетичного і лексико-граматичного недорозвитку. В залежності від ступеня сформованості засобів мовлення у дитини загальний недорозвиток поділяється на чотири рівні;

- Алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлений органічними ураженнями головного мозку);

- Афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічними локальними ураженнями головного мозку);

- Порушення слуху II-V ступені;

- Агнозія (розлад процесів впізнання), а саме слухова агнозія та слухова вербальна агнозія;

- Фонетико-фонематичний недорозвиток мови (ФФНМ) (порушення процесів формування вимовної системи рідного мовлення у дітей з різноманітними мовними розладами внаслідок дефектів сприймання і вимови фонем).

Завдання й зміст логопедичної роботи впливають із аналізу структури мовного порушення, а також збережених і компенсаторних можливостей дітей [3].

Дидактичні ігри різноманітні за своїм спрямуванням, а розвиток теорії та методології дошкільної освіти передбачає таку їх структуру:

- ігри з чітко вибудованою сюжетною лінією, ігри-драматизації та інсценування;

- ігри з використанням кінезіологічних вправ чи руховим супроводом;

- ігри з використанням іграшок чи їх заміників;

- ігри з друкованим чи рукописним дидактичним матеріалом.

Використання дидактичних ігор для корекції мовленнєвого розвитку дітей практикується досить давно, ще такі ігри називають «логопедичними». Дидактичні ігри використовуються з моменту знайомства дитини та первинного обстеження і супроводжують усі етапи надання логопедичної допомоги [2].

Логопедичну роботу з формування граматичної складової мовлення можемо поділити на 2 етапи:

- Перший етап — розвиток активного і пасивного словника дитини й повноцінне розуміння інформації, що надходить ззовні й утворює власні мовленнєві вислови, якими дитина старшого дошкільного віку може висловити свої думки, прохання, переживання тощо.

- Другий етап – розвиток морфологічної системи словотворення, засвоєння дитиною розгалуженої системи граматичних уточнень (число, рід, час, відмінок) та формування синтаксичної складової мовлення. Обов'язково включаємо дидактичні ігри, ігрові вправи та завдання, доступні й динамічні за структурою, образні й емоційні за змістом (пори року, місяці, овочі, фрукти, домашні та дикі тварини, тощо). Заняття мають будуватися на основі чітко визначено теми, мети з конкретним дозуванням лексики, яку діти повинні засвоїти в активному мовленні. Відбирається граматичний матеріал з урахуванням етапу корекційного навчання, зростаючої складності, включаються різноманітні ігрові й дидактичні вправи для розвитку розумової діяльності, складних форм сприйняття й уяви.

У сучасному світі ми маємо планувати заняття з розвитку мовлення не тільки ефективними, а й цікавими для дітей. Обов'язково навчання та

виховання дітей старшого дошкільного віку повинно базуватись на провідній діяльності дітей – засобами гри.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
2. Лепеха Л.П., Городиська М. Б Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвитком мовлення. Львів-Дрогобич: *Посвіт*, 2014. - 76 с
3. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). Вид. 3-є, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 312 с.

*Пословська С. В.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І. І.*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ УЧНЯ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Питання щодо першочергової мети нинішньої освіти для всіх учнів, особливо для учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП), викликає, серед іншого, введення інклюзивних практик в освіті. Одночасно обговорюється порівняна вагомість таких завдань, як отримання академічних знань, реалізація всього свого потенціалу, соціалізація та пристосування до суспільства. Насправді введення стратегії, заснованої на компетентності, в освіті – це те, що найефективніше вирішить цю проблему. Навчальний процес в основному зосереджений на досягненні результату, який включає, але не обмежується ключовими компетентностями (спеціально структурованим комплексом характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів).

Компетентнісний підхід (КП) як поняття зовсім недавно набуло поширення через обговорення головних проблем та шляхів їх вирішення в

науковій та освітній сфері. Концепція КП та звернення до даного поняття пов'язані із змінами в системі освіти, зумовленими соціальними змінами. КП – це своєрідний комплекс основ встановлення цілей освіти, організація освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [2].

Серед закордонних дослідників компетентнісного підходу до розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями (далі – ІП), які заслуговують окремої уваги, – Д. Тіммерман, С. Грем, Марі-Луїза Бембрік та інші; українських – О. Кравченко, Ю. Кондратенко, І. Піроженко, Т. Литвиненко та інші. У наукових працях І. Беха, Н. Бібіка, Л. Ващенко, І. Єрмакова представлено результати вивчення компетентностей як системного вияву знань, умінь, навичок та якостей особистості для успішного вирішення функціональних завдань на основі діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів [2].

Зазначимо, що останніми роками українські нормативні документи у галузі освіти оновлено з урахуванням грамотної стратегії. Зокрема, у державних стандартах початкової та середньої базової освіти та законодавстві України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» серед освітніх цілей, визначених нормативними документами, є інтеграція, дитиноцентризм, єдність виховання та освіти та ін. Ці цілі ґрунтуються на основних положеннях підходу до навчання, орієнтованого на навички, і на результатах оцінювання знань здобувачів освіти [4].

Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 визначає такі ключові компетентності, як вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна та інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість і фінансова грамотність [3]. У Державному стандарті базової і повної загальної

середньої освіти від 23 листопада 2011 р. № 1392 зазначено, що до ключових компетентностей належать: уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності, а до предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова і математична, проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язбережувальна компетентності [3].

Зазначені вище документи визначають, що основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях та обумовлюють формування ставлення до них.

Сучасні стандарти «Нової української школи», які використовуються в практиці навчання учнів з особливими потребами, орієнтовані на засвоєння не лише основних навичок, як це було раніше, а й дисциплінарних. КП до освіти передбачає відчутні та суттєві дії, необхідні дитині будь-якого віку, а не дисциплінарні вміння та навички чи навіть абстрактні розумові чи логічні дії. Такий підхід до навчання учнів з ООП тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим (вимагає трансформації змісту освіти, перетворення його за моделлю «для кожного» в вимірювані суб'єктивні властивості дитини) та діяльнісним (може бути реалізований лише в діяльності, тобто в процесі виконання певного набору дій конкретним учнем). Тобто підхід, орієнтований на навички, передбачає переорієнтацію процесу на результат навчання в плані діяльності; перенести акцент на накопичення знань, умінь і нормативно визначених навичок, спрямованих на навчання та розвиток у учнів умінь практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях [2].

Окрім того, однією з головних вимог у системі КП є психологічна та емоційна стійкість, а також уміння виходити зі складних ситуацій. Але одна лише підготовка за засвоєним матеріалом не є успішною якщо це все не підкріплено певними навичками та вміннями.

Отже, компетентнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової. *Початкова школа*. 2018. № 9.

2. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

3. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 10.05.2023 р.).

4. Закон України про освіту. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/закони/вип./2145-19> (дата звернення: 10.05.2023 р.).

*Прадійчук Я. А.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І.І.*

НАПРЯМКИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Модернізація освітньої галузі, що відбувається на сучасному етапі, передбачає запровадження конструктивно нових підходів до організації навчально-виховної роботи дошкільних установ, особливо таких, що мають корекційно-розвивальну спрямованість.

Проблема вдосконалення спеціальної дошкільної освіти в Україні стала поштовхом для реорганізації педагогічного процесу і в групах для дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ). Так, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 240 / 165 від 27.03.2006 р. у

дошкільних навчальних закладах для дітей із порушеннями мовлення функціонують групи для дошкільників, які досягли дворічного віку.

Питанням мовлення та мовленнєвої діяльності присвячено численні дослідження, де розглядаються ті чи інші порушення сформованості всіх її сторін, форм, видів та операцій (О. Заболотний, А. Богуш, М. Вашуленко та ін.). У науково-методичній літературі наводяться дані про специфічні порушення засвоєння дітьми із ФФНМ системи фонологічних, лексичних і граматичних узагальнень, що позначаються на стані їхнього імпресивного та експресивного мовлення (Ю. Рібцун, В. Тищенко, О. Глоба та ін.).

Навчання дітей із порушеннями мовлення передбачає їх усебічний розвиток і спирається на принцип гуманізації освіти дітей з особливими освітніми потребами, що має на меті інтеграцію дитини в суспільство.

У процесі навчання й виховання дітей з порушеннями мовлення у спеціальних дитячих садках і логопедичних групах при масових дитячих садках вирішують ті самі завдання, що визначені програмами масових дитячих садків в галузі фізичного, розумового, естетичного і морального розвитку дітей.

Це свідчить про необхідність комплексного дослідження з проблеми, спрямованого на розробку адекватних методів діагностики та корекції виявлених порушень мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ФФНМ.

Аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної, логопедичної літератури показав, що найпоширенішим мовленнєвим порушенням у дітей дошкільного віку є саме фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (В. Тищенко, М. Шеремет, В. Тарасун та ін.)

Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення – це діти з нормальним фізичним слухом і інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і особливо – фонематичний слух.

Характерною для цих дітей є незавершеність процесу формування фонемного сприйняття. Недоліки мови при цьому не обмежуються неправильною вимовою звуків, але виражені недостатнім їх розрізненням і в звуковому аналізі мови. Лексико-граматичний розвиток при цьому нерідко затримується. Несформованість звукової сторони мови виражається в наступному:

- заміни звуків більш простими за артикуляцією (дзвінки замінюються глухими, Р і Л звуками Л і І, з звуком Ш або Ф і т. п. Деякі діти всю групу свистячих і шиплячих звуків, тобто звуків фрикативних, замінюють більш простими за артикуляцією вибуховими звуками Т, Т', Д, Д'. Діти вимовляють "тапка" замість "шапка", "коди" замість "кози" і т. д.);

- замість двох або декількох артикуляційно близьких звуків дитина вимовляє якийсь середній, невиразний звук, наприклад: м'який звук Ш замість Ш і С, замість Ч і Т щось на зразок пом'якшеного Ч і т.;

- деякі звуки дитина за спеціальною вимогою вимовляє правильно, але в мові не вживає або замінює. Часто спостерігається нестійке вживання звуків у мові. Одне і те ж слово дитина в різних контекстах чи при неодноразовому повторенні вимовляє по-різному. Нерідко зазначені особливості вимови поєднуються зі спотвореним проголошенням звуків, тобто звук може вимовлятися перевернуто і в той же час змішуватися з іншими звуками або опускається і т. д.

Кількість неправильно вимовних або неправильно вживаних у мові звуків може досягати великої кількості (до 16-20). Найчастіше виявляються несформованими свистячі і шиплячі звуки (С, С', З, З', Ц, Ш, Ж, Ч, Щ); звуки Т і Д'; звуки Л, Р, Р'; дзвінки нерідко замінюються парними глухими. Іноді діти з важкістю вимовляють багатоскладові слова і слова зі збігом приголосних

Уже сам характер відхилень вимови та вживання в мові звуків дітьми вказує на недостатню повноту у них фонематичного сприйняття. Ця

недостатність виявляється і при виконанні спеціальних завдань по розрізненню звуків. На недостатність слухового сприйняття вказують і труднощі дітей при аналізі звукового складу мови. Крім всіх перерахованих особливостей вимови і розрізнення звуків, при ФФНМ нерідко спостерігається розмиття мови, стисла артикуляція, а також бідність словника і деяка затримка у формуванні граматичної будови мови.

Дослідники І. Брушневська, Ю. Рібцун вказують на різний рівень сформованості у дітей із ФФНМ психічних функцій у цілому та інтелектуального розвитку зокрема.

Психічні функції дітей з ФФНМ можна схарактеризувати так: увага у таких дітей може бути нестійкою, нестабільною і вичерпуватися, а також слабо сформованою, довільною, коли дитині важко зосередитись на одному предметі і за спеціальним завданням переключитися на інший; пам'ять може не відповідати нормі. При цьому дитині потрібно більше часу і повторів, щоб запам'ятати заданий матеріал; спостерігаються особливості в перебігу мисленневих операцій: поряд з переважанням наочно-образного мислення у дітей можуть виникати труднощі в розумінні абстрактних понять і відношень. Швидкість перебігу мисленневих операцій може бути дещо уповільненою, внаслідок чого уповільнюється сприймання навчального матеріалу.

У ході подолання ФФНМ передбачаються два взаємопов'язаних напрями роботи: 1) корекція вимови (постановка і уточнення артикуляції звуків (постановка звуків проходить в індивідуальній роботі, на фронтальних заняттях уточнюється артикуляція); 2) послідовне формування навичок звукового аналізу і синтезу на основі розвитку фонематичних процесів. Розвиток фонематичних процесів мовлення передбачає формування фонематичного слуху, фонематичного сприйняття (спеціальних розумових дій з диференціації фонем), фонематичних уявлень, фонематичного аналізу і синтезу. Таким чином, на логопедичних заняттях в роботі над звуком

необхідно формувати, розвивати і вдосконалювати сприйняття даного звуку в єдності з навичками фонематичного аналізу і синтезу.

Логопедична робота з дітьми з ФФНМ полягає у формуванні звуковимови, розвитку фонематичного слуху, підготовці до навчання грамоті. Організація логопедичної роботи передбачає: здійснення суто індивідуального підходу до кожної дитини з урахуванням її вікових і психічних особливостей; забезпечення позитивної мотивації виконання завдань, щоб підвищити ефективність корекційної дії; чергування різних видів діяльності; включення до занять тренувальних вправ з розвитку уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій.

Отже, можна зробити висновок, що ФФНМ – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовними розладами унаслідок порушень сприймання і вимови фонем. Основними напрями роботи в ході подолання ФФНМ є корекція вимови та послідовне формування навичок звукового аналізу і синтезу на основі розвитку фонематичних процесів.

Список використаної літератури

1. Голуб Н. М. Труднощі формування навичок мовного аналізу та синтезу в молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 22. С.41–46.

2. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. 258 с.

3. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*: Вип. 4. Київ: Актуальна освіта, 2007. 164 с.

Пташкограй С. І.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І.І.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) – це низка розладів мовлення (афазія, дизартрія, ринологія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвитком тяжкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту (Л.С. Волкова).

За Л. О. Бадалян, усі мовленнєві порушення, залежно від причини їх виникнення, можна поділити на чотири основні групи: 1) ті, що пов'язані з органічним ураженням центральної нервової системи: афазія, алалія, дизартрія; 2) ті, що пов'язані з функціональними змінами центральної нервової системи: заїкання, мутизм, сурдомутизм; 3) мовленнєві порушення, пов'язані з дефектами будови артикуляційного апарату: механічна дислалія, ринологія; 4) затримка мовленнєвого розвитку різного походження (при тяжких захворюваннях внутрішніх органів, педагогічній занедбаності тощо) [3, с. 175-176].

Зауважимо, що порушення мовлення може виступати як первинне порушення (алалія, афазія, дизартрія, ринологія тощо) або проявлятися у вигляді вторинних та третинних відхилень при первинних порушеннях (слуху, зору, опорно-рухової системи, розумової діяльності тощо). Поняття «тяжкі порушення мовлення» використовується для позначення мовленнєвих порушень первинного характеру без відхилень у стані фізичного слуху та інтелекту, що характеризуються своєрідністю структури порушення (патогенезу) і особливостями клінічної симптоматики.

Як засвідчують наукові дослідження (Р. Лалаєва, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, С. Конопляста, М. Шеремет та ін.) у дітей з ТПМ виявляються порушеними всі структурні компоненти мовленнєвої діяльності.

Наукові пошуки багатьох вчених доводять, що низький рівень мовленнєвої компетенції у дітей з ТПМ постає серйозною перешкодою для

опанування ними навичок спілкування рідною мовою, призводить до появи численних помилок в усному та писемному мовленні. Наявність мовленнєвих порушень у дитини може зумовити труднощі її адаптації до самостійного життя, обмежити сферу діяльності у майбутньому, негативно позначитися на намірах, виборі життєвих орієнтирів. Діти з ТПМ навіть у шкільному віці зазнають певних труднощів як у навчанні, так і в спілкуванні, у них страждає ситуативне та контекстне мовлення, виникають труднощі у використанні пояснювального мовлення, плануюча функція мовлення має ряд недоліків, такі діти не можуть планувати та регулювати свою поведінку.

На необхідність створення системи логопедичної допомоги дітям вказували видатні дефектологи ще у 20-30 роках ХХ ст. Н. О. Власова і Ф.А. Рау. Серед українських вчених, які вивчали організаційні питання логопедичної допомоги – Т. Л. Берник, С. І. Корнєва, О. Е. Шевченко (історичні аспекти проблеми), З. П. Ленів, М. В. Лепетченко, Н. В. Манько, І. В. Мартиненко, І. С. Марченко, Ю. В. Рібцун, В. В. Тищенко, Т. М. Швалюк, М. К. Шеремет та ін. [2, с. 165].

Основною метою логопедичної допомоги дітям в закладах освіти є забезпечення ефективності освітнього процесу та розвитку осіб із порушеннями мовлення, а також попередження мовленнєвих порушень та неуспішності.

Важливими складниками логопедичної роботи є рання діагностика та рання комплексна психолого-педагогічна допомога дитині з порушеннями мовлення, від ефективної організації якої в певній мірі залежить попередження виникнення вторинних відхилень в процесі становлення психофізичних функцій [1, с. 81].

Логопедичний вплив має бути спрямований на стимуляцію мовленнєвого розвитку з урахуванням порушеної функції мовленнєвого механізму, корекцію і компенсацію порушень окремих ланок і всієї системи мовленнєвої діяльності, виховання і навчання дитини з мовленнєвими

порушеннями для подальшої інтеграції в середовище дітей з нормотиповим розвитком. В разі виражених («тяжких») порушень мовлення велику роль відіграють перебудова мовленнєвої функції і формування компенсаторних механізмів, що компенсують порушену ланку [4, с. 45].

Список використаних джерел

1.Сергеева І. В. Логопедична допомога в системі освіти в Україні. Педагогіка та методики: спеціальні. Вип. II. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2002. С. 81-83.

2.Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. зб. наукових праць. К.:НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 27. 242 с.

3.Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін. К. : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.

4.Логопедія. Підручник. За ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

Рібцун Ю. В.,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ*

РОЛЬ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ПСИХО-МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Консорціум тріади «батьки-діти-педагоги» – це насамперед оптимізація форм освітньої взаємодії, відсутність делегування повноважень, єдність вимог, підходів і принципів, мотивація дитини, її безпека [2]. Саме за таких умов освітній процес дитини із заїканням буде цілісним та ефективним, про що наголошувалось у публікаціях з питань організації та реалізації взаємодії фахівців з батьками дітей із заїканням (І. Абелева, А. Гусарової, Б. Драпкін, М. Зеєман, С. Ігнат'єва, А. Кравченко, Л. Крапивіна, С. Крон, С. Ляпідевський, О. Мачерет, Ю. Рібцун, І. Самосюк, В. Селіверстов, Н. Тевельова, І. Тонконогий, Р. Юрова та ін.).

Члени команди психолого-педагогічного супроводу під час первинної зустрічі з батьками знайомлять їх із загальною психолого-педагогічною характеристикою дітей із заїканням. Наголошують, що дитина із заїканням ніби дзеркало відображає все те, що відбувається в родині. Якщо дитина є

свідком сімейних конфліктів, це може призводити до того, що вона стане більш емоційно неврівноваженою, часто плакатиме, погано спатиме вночі, постійно нервуватиме, проявлятиме агресивність, що спричинятиме значне загальне погіршення мовлення.

У дітей із заїканням часто спостерігаються фобічні реакції у вигляді прискороного пульсу та дихання, деякого підвищення артеріального тиску, посилення потовиділення, напруження м'язів. Зазначені прояви можуть посилюватись через недостатньо продуманий режим дня, нерегулярні та нерациональні харчування і сон, неправильне виховання дитини (авторитарність, вимогливість чи навпаки потурання примхам, обмеження самостійності), безвідповідальне ставлення до логопедичних і психологічних занять.

Надмірні емоційні враження, пов'язані з прийомом гостей або сімейними відвідинами родичів чи друзів, святковими чи розважальними заходами (новорічно-різдвяні свята, цирк, зоопарк, ляльковий театр тощо), особливо кількаразово упродовж одного дня, навіть короткотривалою розлукою з батьками під час канікул, зміною оточення чи клімату, негативно впливають на мовлення дітей із заїканням, адже спричинюють перезбудження, втому від зайвих переживань. Заборони батьків мають бути чіткими, зрозумілими для дитини, обґрунтованими та постійними, однаковими з боку усіх членів сім'ї.

Батьки дітей із заїканням мають продумати, організувати та дотримуватись раціонального режиму дня не лише у робочі, а й у вихідні дні. Чіткий режим дня має охоплювати побут, навчання, відпочинок, сон, гігієнічні навички, загартування, харчування, лікування, а його регулярне дотримання знижуватиме тривожність, допоможе структурувати та цінувати час, виховуватиме навички самоконтролю та вольові якості, оздоровлюватиме та зміцнюватиме нервову систему дитини із заїканням. З метою уникнення перевантажень доцільно виконувати домашні завдання у 2-3 прийоми. При

цьому обов'язково вводити фізхвилинки, залучати слухання спокійної, у т. ч. й класичної, музики, спів у караоке, заняття продуктивними видами діяльності (аплікація, конструювання, ліплення, оригамі) з метою зняття психо-емоційного напруження, подолання судомних запинань. Прийоми їжі мають бути регулярними, харчування – різноманітним, багатим на вітаміни, з виключенням надмірно гіркого, гострого, кислого, жирного, пряного, солоного, кави та какао, адже вищевказане посилює збудливість центральної нервової системи.

Сон дітей із заїканням, що діє як охоронне гальмування в корі головного мозку, має тривати не менше 9-10 год. При цьому варто виключити за годину до сну рухливі ігри, читання (розповідання уривків) детективно-пригодницької літератури, перегляд телевізійних передач (особливо таких, що не відповідають віку дитини), сварки та суперечки. Деякі діти навіть в молодшому шкільному віці продовжують боятись темряви, самостійно засинати. Батькам варто не соромити дитину чи ігнорувати її потреби, а побути поряд з нею, поки не засне, залишити нічник або тьмяне світло. Робота з практичним психологом дозволить вирішити наявні проблеми.

У вихідні дні потрібно збільшити час перебування дітей із заїканням на свіжому повітрі з метою зміцнення здоров'я, гармонізації правильного фізичного розвитку дитини. Доречним буде заняття спортом, проте такі його види, що пов'язані з надмірним напруженням, мають бути виключені (баскетбол, бокс, боротьба, футбол, хокей, штанга). Щоденна ранкова гімнастика, плавання, художня гімнастика, катання на лижах і ковзанах допомагають скоординувати рухи, нормалізують процес дихання, гармонізують тонус, сприяють психо-емоційному розвантаженню [2].

Негативний вплив на психо-емоційний стан і якість мовлення дітей із заїканням можуть здійснювати надмірні розумові (репетиторство, гуртки) або фізичні (спортивні секції) навантаження, які зумовлені бажанням батьків бачити свою дитину успішною. Проаналізувавши всі «за» і «проти»,

порадившись зі спеціалістами (медиками та педагогами), батьки мають вирішити, що саме на сьогодні для дитини є першочерговим, а що другорядним, і зробити вибір на користь якісного дитячого мовлення та стабільного емоційного стану.

В перші дні виникнення заїкання надзвичайно важливо дотримуватись «режиму мовчання», що має на меті гармонізацію процесів збудження та гальмування. Саме в домашньому оточенні, створивши атмосферу довіри та гри, батьки невимушено допомагають дитині обмежити спілкування («Слухаємо тишу»), говорити однослівно і пошепки («У країні Ліліпутії»), використовувати міміку та жести для пояснення своїх потреб, водночас уникаючи відчуття ізоляції («В гостях у гномиків»).

Деякі батьки соромляться мовлення своїх дітей, особливо при знайомих, тому вимагають замовкнути або ж говорити без запинань, що до завершення курсу логопедичної корекції є просто неможливим. Труднощі слід долати, а не приховувати, тому батькам потрібно самим слідкувати за якістю власного мовлення, говорити спокійно і чітко, варто уважно та доброзичливо слухати дитину, допомагати їй переборювати невпевненість, тривогу і страхи, вільно почуватись у колективі ровесників, спільно намагаючись плавно розпочати або завершити фразу, не фіксуючись на можливих невдачах.

Корекційно-розвивальна робота вчителя-логопеда та практичного психолога обмежена в часі (кілька разів на тиждень) та просторі (в умовах кабінету фахівця), тому під керівництвом батьків обов'язковим є виконання дитиною із заїканням домашніх завдань, що сприятимуть закріпленню отриманих знань, удосконаленню набутих умінь і навичок.

Отримані знання (з урахуванням вікових та індивідуальних психофізичних можливостей) стосуються насамперед будови артикуляційного апарату, взаємозв'язку дихальної та голосової функцій, вивчення та застосування правил мовлення. Батьки, з метою полегшення запам'ятовування зазначених правил, можуть самостійно або разом з дитиною

виготовити мнемо-підказки у вигляді замальовок або написання на картках опорних слів. Зазначимо основні правила мовлення для дітей із заїканням:

- Подумай, що ти хочеш сказати, і тільки потім починай говорити.
- Перед тим, як почати говорити, зроби вдих через ніс; при цьому не піднімай плечей.
- Повітря витрачай на голосні, промовляючи їх чітко та виразно.
- Виділяй голосом наголошений склад, промовляй його більш протяжно.
- Приголосні звуки вимовляй стишено, не напружуючись.
- Говори на видиху плавно, спокійно, не поспішаючи, але сміливо та впевнено.
- Короткі речення з 2-4 слів проговорюй на одному видиху, довгі (5 і більше) діли на частини, роблячи додаткові вдихи.
- Витримуй паузи між реченнями, не забуваючи робити вдих.
- Коли розмовляєш, тримайся прямо, не сутулься та не опускай голови, дивись в обличчя співрозмовника.
- При розмові намагайся не робити зайвих рухів.

Науковці (Т. Бортнік, Г. Клумбіс, Г. Кляйнзорге, М. Лебединський, В. Лобзін, Х. Ліндеман, К. Міровський, М. Мольц, Д. Мюллер-Гегеманн, Ю. Некрасова, М. Решетніков, А. Шогам, Й. Шульц та ін.) наголошували, що саме в домашніх умовах, у спокійній атмосфері під наглядом батьків проведення аутогенних тренувань для дітей із заїканням є максимально ефективними, адже у стані спокою неможливо переживати негативні емоції, при цьому відчутна підтримка, сила духу та думки допомагають значно швидше долати хворобливі симптоми. Наведемо окремі зразки афірмацій, які потрібно повторювати кількаразово (2-4 рази) упродовж дня в позах лежачи, сидячи чи стоячи з метою збільшення впевненості у власних силах, вироблення уміння долати перешкоди, усвідомлення відчуття наближення реалізації мети: «Я абсолютно спокійний (-а). Я абсолютно спокійний (-а) і

розслаблений (-а). Я спокійний (-а) і впевнений (-а) у собі, мене нічого не хвилює та не відволікає. Мені легко та приємно говорити. Моє мовлення спокійне, плавне і ритмічне».

Афірмації розслаблення можуть стосуватися як загальної («я відчуваю легкість у всьому тілі»), так і ручної («мої руки позбавлені напруження»), мимічної («м'язи обличчя розслаблені»), артикуляційної («куточки мого рота трохи підняті») моторики, дихання («моє дихання рівне, спокійне, плавне») та голосу («повітря вільно проходить через голосові зв'язки») в залежності від локалізації напруження, виду та ступеня наявних судом.

Незважаючи на наявні функціонально-мовленнєві та соціо-адаптаційні труднощі, батьки мають ініціювати у дитини із заїканням мовленнєву активність. Навіть тоді, коли у дитини спостерігатимуться прояви зменшення неврологічно-психологічно-логопедичної симптоматики (Ю. Рібцун), не слід припиняти регулярних занять. Так само не варто впадати у відчай, коли у дитини знову настане тимчасовий період погіршення мовлення, адже заїкання має хвилеподібний характер.

Особливу увагу потрібно приділяти моторному розвитку дитини із заїканням, адже взаємозв'язок праксичних функцій з якісним формуванням мовлення не викликає сумнівів. Вдома доцільно щодня проводити ранкову гімнастику, виділяти певний час заняттям у фізкультурному куточку (гімнастична стінка, кільця) із виконанням активних і пасивних вправ на рівновагу, використанням елементів танцювальних рухів, синхронізації рухів і мовлення, рухів і музики, робити масаж і самомасаж, а на вулиці організовувати ігри з бігом та стрибками [1].

Слухання дитиною із заїканням перед сном казок, оповідань, колискових, які читаються (проспівуються) батьками спокійним, притишеним, плавним голосом, слугуватиме взірцем для дитячого мовлення, сприятиме заспокоєнню та швидшому засинанню [4].

Отже, підпорядкування інтересів родини корекційно-розвивальному та навчально-виховному процесу – це необхідна складова психолого-педагогічної підтримки дитини із заїканням. Робота на спільний позитивний результат як у закладах дошкільної, шкільної освіти, умовах інклюзивно-ресурсного центру, так і вдома – передумова ефективного подолання мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел

- 1.Кравченко, А. І., Скачедуб, Н. М. (2015). Корекція заїкання засобами комплексної фізичної реабілітації : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 178 с.
- 2.Рібцун, Ю. В. (2022). Реалізація логопсихосинергетичного підходу у формуванні практичних функцій у дітей із заїканням. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика». Вип. 36. С. 220-224. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730897>
- 3.Рібцун, Ю. В. (2022). Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. № 1(8). С. 164-175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729772/>
- 4.Федій, О. А. (2021). Музикотерапія при заїканні. *Естетотерапія* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : ЦУЛ, 2021. С. 128-138

Семенюк А. О.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Карбанова Н. С.

КОРЕКЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ ЛОГОРИТМІКИ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВИ

Логоритмічне виховання є однією із здоров'яформуючих технологій, що забезпечує загальний розвиток дітей, сприяє формуванню та корекції порушень фізичних функцій, а особливо – порушень мовлення. Концепція логоритмічного виховання передбачає використання систем ритмічного, словесно-ритмічного та музично-ритмічного впливу, щоб допомогти учням, які потребують корекції мовлення або подолання мовних бар'єрів. Ці спеціальні навички особливо необхідні вчителям, які працюють з дітьми в контексті інклюзивної освіти. На даному етапі розвитку корекційної освіти питання логоритмічного навчання дітей з мовними вадами набуває значної

актуальності, оскільки науковцями та педагогами-практиками доведено, що корекція мовлення за допомогою логоритміки забезпечує позитивну динаміку у роботі з дітьми із різними мовними вадами, особливо такими як заїкання, фонетико-фонематичні порушення, загальний недорозвиток мовлення.

Зокрема, у роботах О.В. Забари [1], М.Ю. Картушиної [2], С. Ю. Коноплястої [3], Т. В. Сак, М. К. Шеремет [6], В.М. Найдич, Л. І. Конюк [4] та ін. розкривається виховний потенціал логоритмічної освіти. Педагоги середини ХІХ століття висунули думку про те, що рухова і ритмічна діяльність дітей особливо позитивно впливає на їх розвиток. К. Ушинський в свою чергу підкреслював, що народні рухливі ігри є потужним виховним засобом, а М. Пирогов і П. Каптерев наголошували, що рухливі ігри як позитивна діяльність є потребою дітей і засобом їх розвитку [5, с.3-4].

Можемо виділити такі основні функції логоритміки для дітей дошкільного віку із порушеннями мови:

- розвиток слухової уваги;
- розвиток музичного, звукового, тембрового, фонематичного, динамічного слуху;
- розвиток просторової організації рухів;
- розвиток загальної та дрібної моторики, міміки, пантоміміки;
- кінестетичне формування та розвиток;
- формування виразності та граціозності рухів;
- розвиток здатності швидко переключатися з однієї діяльності на іншу;
- формування, розвиток і корекція слухо-зорово-моторної координації;
- розвиток фізіологічного та фонаційного дихання;
- розвиток співочого діапазону голосу, почуття ритму;
- розвиток вміння визначати музичні якості та узгоджувати їх з рухом;
- формування здатності до перевтілення;

- розвиток мовної моторики, що складає основу фонетичної артикуляції;
- розвиток вміння вловлювати зв'язок між звуками та їх музичними формами, буквеними знаками.
- розвиток та закріплення навички правильного використання голосу в усіх формах і типах мовлення в усіх ситуаціях спілкування.

Логопедична ритміка дуже важлива для дітей з так званним мовленнєвим негативом, оскільки заняття створюють позитивний емоційний настрій на мовлення, мотивацію до виконання логопедичних вправ тощо. Завдяки використанню логоритміки до кінця навчального року можна спостерігати позитивну динаміку в мовному розвитку дітей. Практика показала, що незалежно від типу мовної недостатності, регулярні уроки логоритміки сприяють нормалізації мови дитини, розвитку позитивних емоцій, навчають спілкуванню з однолітками.

Список використаних джерел

1. Забара О.В. З історії виникнення логопедичної ритміки. *Логопед.* 2012. №10. С. 8–15
2. Картушина М.Ю. Логоритмічні заняття в дитячому садку: метод. посібник / М.Ю. Картушина. М.: ТЦ Сфера, 2005. 186 с.
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. Посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М. К. Шеремет. К.: Знання, 2010. – 293 с.
4. Найдич В.М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. В.М. Найдич, Л. І. Конюк. *Логопед.* 2014. №3. С. 28–30
5. Презлята Г. Народні рухливі ігри та забави / Г. Презлята. – Івано-Франківськ: ОШПО, 2007. – 202 с.
6. Шеремет М. К. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку дітей в нормі та патології [Електронний ресурс] / М.К. Шеремет, С.В. Кондукова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. К., 2014. Вип. 27. С. 5-7. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_27_3 (дата звернення: 27.01.2023)

Сень І. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л.П.

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Вивчаючи поняття емоційного вигорання, ми проаналізували теорії зарубіжних (Х. Дж. Фрейденбергер, Е. Hartman, К. Maslach, А. Pines, В. Perlman, W. Schaufeli, R. Schwab). Узагальнюючи їх погляди, можна сказати, що «вигорання» - це явище, що характеризується виснаженням емоційних, мотиваційних та вольових ресурсів людини. Серед чинників, що впливають на виникнення вигорання можна виділити вплив середовища, так і особистісні характеристики людини.

Аналізуючи сучасні дослідження проблеми вигорання, ми спиралися на роботи українських вчених Л. Карамушки та Т. Зайчикової, які займаються вивченням факторів, що можуть впливати на вигорання персоналу.

Емоційне виснаження – переживання зниженого емоційного фону, байдужості, втоми. Емоційні ресурси вчителя, дефектолога, логопеда вичерпуються, і їм стає складно адекватно емоційно реагувати на щоденні ситуації професійного спілкування та взаємодію з колегами. Деперсоналізація – це, як правило, деформація відносин з іншими людьми. Вона характеризується цинічним та негативним відношенням до колег, клієнтів, підлеглих. Головною особливістю цього феномену є підвищена конфліктність у ситуаціях міжособистісного спілкування. Редукція персональних досягнень – це тенденція до негативної оцінки себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм стосовно своїх службових можливостей або редукція особистої гідності [1].

Процесуальні моделі емоційного вигорання розглядають як динамічний процес, котрий розвивається у часі та має певні фази або стадії. Згідно з цими моделями динаміка розвитку вигорання розглядається як процес зростання емоційного виснаження внаслідок якого виникають негативні установки відносно суб'єктів діяльності. Одними з представників процесуальних моделей є динамічна модель Б. Перлмана та Е. Хартмана. Вона описує розвиток процесу емоційного вигорання як прояв трьох класів реакцій на

стреси: 1) фізіологічні реакції (фізичне виснаження), 2) афективно-когнітивні реакції (емоційне та мотиваційне виснаження, деперсоналізація), 3) поведінкові реакції (дезадаптація, зниження робочої продуктивності) [2].

Як бачимо, вищевикладені концепції вказують на те, що поняття «емоційне вигорання» характеризує процес розвитку особливого психологічного стану здорових людей, якому притаманні тривожність, нервові напруження, зниження емоційного тону, депресію. У більш точному сенсі це виснаження емоційних, мотиваційних та волевих ресурсів. Вигорання виникає як наслідок довготривалого перебування у емоційно тривожних ситуаціях. Такі особливості людини, як вміння будувати конструктивні взаємовідносини з людьми, здатність до самомотивації та самоорганізації, адаптивність та відкритість змінам, вміння встановлювати контакт – це важливі складові особистісної зрілості, які впливають на її стресостійкість і, відповідно, схильність до вигорання.

Список використаних джерел

1. Зайчикова Т.В. Профілактика та подолання синдрому “професійного вигорання” у вчителів: соціально-психологічні та гендерні аспекти. К.: Міленіум, 2004. 24 с.

2. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / Навч. посіб. К.: Міленіум, 2006. 368 с.

Сергеева В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ЗА ДОПОМОЮ КАЗКИ

На початку ХХІ століття пріоритетними напрямками педагогічної науки і освіти стає розробка теоретичних основ і нових технологій, спрямованих на становлення і розвиток національної системи освіти.

У зв’язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізацією відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні

процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями. Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі (або в сукупності з інтелектуальними порушеннями) значним збільшенням кількості дітей із цими порушеннями в закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Актуальність порушеної проблеми зумовлена пошуком нових форм і методів виховного впливу на особистість дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, потребою вдосконалення методик мовленнєвого розвитку таких дітей, що використовуються в сучасній дошкільній практиці, приведення їх у відповідність із завданнями реформування системи освіти в Україні на національній основі.

Неодмінною умовою оновлення системи дошкільної освіти є законодавче визнання її як обов'язкової частини загальної освіти, як визначає Закон України «Про дошкільну освіту» (оновлена редакція). Практична реалізація освітньо-виховних завдань дошкільної освіти, згідно даного Закону, «повинна здійснюватись із суворим дотриманням принципу максимального пристосування до природних особливостей дитини; диференціації освітньо-виховного процесу відповідно до індивідуальних здібностей, інтересів та потреб дитини і забезпечення активної позиції дитини у самовираженні через різні види продуктивної діяльності та співробітництві з дорослим» [2].

Розвиток мовлення в системі дошкільної освіти завжди посідав чільне місце, що відобразилося в усіх програмах навчання й виховання дітей.

Сучасними державними документами у галузі дошкільної освіти, зокрема оновленим Базовим компонентом дошкільної освіти, оновленою програмою «Дитина», першочерговим завданням розвитку мовлення дітей на

етапі дошкільного дитинства визначено виховання мовної особистості, тобто такої, яку характеризує достатній рівень мовленнєво-комунікативної компетентності, яка вільно і творчо застосовує мову в різних ситуаціях життєдіяльності [1].

Проблеми лінгводидактичної роботи з дітьми дошкільного віку досліджувались у різних напрямках. Зокрема, питання збагачення словника дітей раннього дошкільного віку розглядали В. Гербова, Г. Ляміна, дошкільного – І. Бавикіна, А. Богущ, І. Непомняща, Ю. Ляховська, Ф. Сохін та ін. Особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства стали предметом досліджень А. Іваненко, М. Коніної, В. Коник, Н. Кудикіної, Н. Луцан.

Особливе значення розвиток мовлення має в освітньо-корекційній роботі з дітьми, що мають порушення інтелектуальної сфери, зокрема легкого ступеня (діти із затримкою психічного розвитку – ЗПР). Мовлення немовлят із порушенням інтелекту легкого ступеня формується і розвивається значно повільніше у порівнянні з їхніми ровесниками і має значно ширший спектр недоліків. До найбільш поширених вад відносяться порушення звуковимови, імпресивного (сприймання, розуміння) та експресивного (промовляння) мовлення. Імпресивне мовлення характеризується недостатністю диференціації слухового сприймання мовленнєвих звуків і нерозрізненням змісту окремих слів, тонких відтінків мовлення. Експресивному мовленню у цих дітей властиві порушення звуковимови, недостатня сформованість граматичної будови мови, наявність аграматизмів. У багатьох випадках картина мовленнєвих вад у дітей із порушенням інтелектуальної сфери, зокрема легкого ступеня, свідчить про наявність загального недорозвитку мовлення, про затримку цього процесу. Затримка розвитку мовлення проявляється і в недостатньому рівні вербальних та інтелектуальних здібностей дітей.

Особливості мовленнєвої діяльності дітей з порушенням інтелектуальної сфери, зокрема легкого ступеня (ЗПР), на етапі переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку розкриті в наукових розвідках багатьох українських і зарубіжних дослідників (Л. Блінова, Т. Власова, І. Глущенко, Л. Кашуба, А. Колупаєва, Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, С. Зоріна, В. Лубовський, Н. Ципіна, О. Мальцева, І. Марковська, І. Марченко, Т. Марчук, О. Мілевська, І. Омельченко, М. Певзнер, Л. Савчук, Г. Соколова, І. Симонова, С. Тарасюк, Л. Федорович, К. Шапочка та ін.).

Неоціненне значення для розвитку інтелекту особистості, моральних якостей дитини, а також мовлення і мислення є художнє слово, зокрема неоціненний скарб народу – усна поетична і словесна творчість, адже вона зберігає духовні скарби свого етносу і всього людства. Художнє слово є ефективним засобом розширення кола дитячих уявлень про природу і довкілля, збагачення запасу різногалузевих знань, а також морального, естетичного та емоційно-ціннісного розвитку; об'єктом цілеспрямованих спостережень, елементарного аналізу, творчих дій дошкільника.

Усна творчість нашого народу багата і різноманітна. Найпопулярнішим жанром серед дітей є казка. Українська народна казка як елемент вітчизняної культури та як феномен вітчизняної народної етнопедагогіки має неоціненне значення в сучасній педагогічній практиці і є багатограним матеріалом у становленні загальної культури особистості, зокрема її мовленнєвої складової.

Казка – це не лише скарбниця народної мудрості, а й невичерпне джерело розвитку емоційної сфери і творчого потенціалу дитини. Казка збагачує соціальний і предметний досвід дошкільників, задовольняє головні потреби дітей у самостійності та активності, спонукає малюків внутрішньо співчувати казковим героям. Казки, при наявності багатого й різноманітного змісту, відзначаються великою простотою й дохідливістю, емоційною силою, майстерним розгортанням сюжету, яскравою образною мовою [3].

Використання лексичних засобів української народної казки у роботі зі старшими дошкільниками сприяє розвиткові у дітей мовлення, є важливою передумовою розширення їх словникового запасу; сприяє оволодінню переносним значенням слова, розумінню можливості його використання у різних ситуаціях тощо.

Питання педагогічної доцільності використання вітчизняних народних казок у виховному процесі дітей, зокрема дошкільного віку, порушували С. Русова, К. Ушинський, Г. Сковорода, В. Сухомлинський. Багатство і яскравість української казки відзначав К. Ушинський. Вічним і невичерпним джерелом народної мудрості називав казки В. Сухомлинський. Про педагогічне значення народних казок високої думки був Іван Франко. Народна казка мала великий вплив на творчість Марка Вовчка, М. Коцюбинського, Лесі Українки. Багато літературних обробок народних казок здійснили П. Тичина, Н. Забіла, А. Шиян, П. Воронько та ін.

Жанрові особливості різних видів казок представлені у наукових роботах В. Анікіна, О. Бріциної, Н. Ведернікової, Л. Дунаєвської, І. Конки, С. Мишанич, Л. Нікуліна, В. Проппа, Н. Рошияну та ін.

Психологічною наукою було виявлено особливості сприймання і розуміння казки дітьми дошкільного віку (В. Андросова, Л. Гурович, О. Запорожець, О. Соловійова, Н. Циванюк). Казковий текст вивчався філософами як феномен культури (О. Величко). У філологічній науці досліджувались лексичні засоби казки у різних аспектах, зокрема, мовна картина фантастичної казки (С. Лавриненко), структурна форма мовлення персонажів (Т. Вавринюк) тощо. Терапевтичні можливості казки у роботі з дітьми з особливими потребами стали темою досліджень таких науковців, як М. Гетманська, В. Конєвич, Г. Ройко та ін.

Отже, попри наявність певної кількості опублікованих праць щодо використання казок у освітньо-корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з порушенням інтелектуальної сфери, можливості й функції казкових творів у

збагаченні словника й розвитку мовлення таких дітей, зокрема експресивного, залишаються мало вивченими. А відтак, потребують більш широкого й змістовного опрацювання.

Список використаних джерел

1. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Авт. кол. : О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко. К. : Київ. у-т ім. Б. Грінченка, 2012.

2. Закон України «Про дошкільну освіту». Документ 2628-III, чинний, поточна редакція від 31.03.2023, підстава – [2849-IX](#). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

3. Карнаухова А.В. Вплив казки на формування особистості дитини. The XXVIII International Science Conference «Trends in science and practice of today». К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2021. С. 290–295.

Сергеева В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Бегаль О. П.,

здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Формування соціальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку становить великий науковий і практичний інтерес [2, с. 72].

Набуття соціальної компетентності молодшими школярами відбувається в різних видах діяльності.

Поняття «соціальна компетентність» за визначенням Р. Лейчук полягає орієнтовано на досягненні життєвих успіхів, свідоме накопичення знань і соціального досвіду та їх застосування в реальному житті [1, с. 97].

Соціальна компетентність поєднується з компонентів – афективного, соціально-когнітивного, морально-ціннісного та комунікативного.

Слід підкреслити, що формування соціальної компетентності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями розпочинається в родині та

продовжується в закладі освіти. Тому соціальний розвиток дитини залежить від спільних зусиль батьків та педагогів.

Соціальний розвиток є одним із пріоритетних напрямків виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту. Власне, він полягає в підготовці дитини до орієнтування в навколишньому середовищі та розвитку навичок соціально-прийнятної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Формування соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями показав, що навчання спрямоване на: надання учням початкової школи із інтелектуальними порушеннями знань про соціальне середовище та особливості взаємодії у ньому; елементарне ознайомлення з людськими емоціями.

Важливу роль у формуванні соціальних навичок молодших школярів в умовах інклюзивної освіти відіграють класоводи та асистенти вчителів. Дуже важливо, щоб вони були компетентними, методично-обізнаними у своїй роботі. Адже від цього залежить розвиток дитини загалом.

Узагальнивши особливості навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту важливо зазначити, те, що саме для цієї категорії дітей надзвичайно важливе місце займає ігрова діяльність, як крок до реабілітації та адаптації в суспільстві.

Гра як особливий метод навчання і виховання учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями включає в себе такі характеристики ефективної організації навчання, як активність, емоційність, колективність, проблемність, самостійність, результативність, змагання тощо [3, с. 93].

Отже, важливу роль у формуванні соціальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з легкою інтелектуальною недостатністю відіграє соціальне середовище, включення дитини в нього та взаємодія з ним. Ефективність формування соціальних навичок у молодших школярів з порушеннями інтелекту, значною мірою залежить від систематичного, комплексного використання підібраних та доцільних за змістом, методів та

технологій, які використовують в освітньому закладі педагогі. Власне, гра є універсальною формою навчання і виховання та засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, що мають інтелектуальні порушення. Ігри займають значне місце у життєдіяльності дитини як форма, в котрій найбільш успішно може охоплюватися зміст нової діяльності або навчання, як емоційна опора особистості, яка полегшує адаптацію до нових умов, забезпечує психологічний комфорт, як елемент творчого самовираження, прояву самостійності та активності у середовищі однолітків. Гра повинна бути використана у режимі дня учнів в той мірі, в якій вона необхідна для створення гармонійного поєднання розумових, фізичних та емоційних навантажень.

Список використаних джерел

1. Лейчук Р. М. Соціальна компетентність учнів до проблеми визначення змісту і структури поняття. К., 2013. С. 97-99.
2. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Кам'янець-Подільський, 2015. 72 с.
3. Проценко О. В. Соціальна компетентність як предмет наукових досліджень. К., 2014. С. 91-93.

*Сергеева В. Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Данилюк А. Б.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ ДИТИНИ З АУТИЗМОМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Перед спеціальною психологією та корекційною педагогікою постають питання теоретичного обґрунтування та практичного використання ефективних форм та методів корекційно-розвивального впливу на емоційний розвиток дітей з розладами аутистичного спектру, зокрема молодшого шкільного віку.

Розлади аутичного спектра (РАС) – це порушення нейророзвитку, що характеризується дефіцитом соціальної взаємодії, втратою інтересу до реальності [1].

Питання освітньо-корекційної роботи, психологічного супроводу дітей з аутизмом у своїх дослідженнях піднімають такі учені, як І. Ковалець, Є. Нікіфорова, О. Нікольська, К. Островська, Т. В. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін.

Для дитини з РАС характерним є уникнення емоційних контактів з іншими людьми, навіть із близькими. Тому одним з основних завдань корекційної роботи з дітьми з аутизмом молодшого шкільного віку має стати підтримка їхньої активності та емоційної (афективної) стабільності. Науковець В. Тарасун зазначає, що «лише незначна кількість дітей з аутизмом досягають головної ознаки позитивного емоційного стану – закріпленої соціальної дії, входження в соціум» [3, с. 411].

Недоліки у розвитку емоційної сфери цієї категорії дітей піддаються корекції при використанні спеціальних прийомів та методів корекційно-розвиткової роботи.

Здійснюючи дослідження означеної проблеми, ми взяли за мету оцінити ефективність використання методів мнемотехніки у розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного віку з аутизмом.

Мнемотехніка – це система методів і прийомів, що забезпечують ефективне запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, а також розвиток мовлення [2].

В роботу включено 25 (100,0 %) дітей молодшого шкільного віку з підтвердженим діагнозом аутизм.

Під час використання мнемотехніки ми дотримувалися наступних правил:

Мнемотаблиці для дітей без підготовки складні. Починали з мнемоквадратів.

Пропонували кольорові таблиці. Чорно-білі малюнки не викликають інтересу дітей.

Не пропонували дітям більше 2-х мнемотаблиць на день. Пам'ять не розвивається, якщо таблиці належать до однієї тематики.

На початковому етапі пропонували готову план-схему, а під час навчання дитина також активно залучалася до процесу створення своєї схеми. Опанування прийомами роботи з мнемотаблицями значно скорочує час навчання і водночас вирішує завдання, створені для розвитку основних психічних процесів – пам'яті, уваги, образного мислення; перекодування інформації, тобто, перетворення з абстрактних символів на образи; розвиток дрібної моторики рук при частковому чи повному графічному відтворенні.

Етапи роботи з мнемотаблицями:

1. Розглядання таблиці та розбір того, що на ній зображено.
2. Здійснення перекодування інформації, тобто, перетворення з абстрактних символів в образи.
3. Після перекодування – переказ тексту з опорою на символи, тобто, відпрацювання методу запам'ятовування.
4. Кожну таблицю дитина відтворює самостійно, використовуючи прийом накладання.

Використовувалась така послідовність навчання:

1. Початкове ознайомлення з елементами схем та символами (позначення кольору, форми, розміру тощо).

2. Включення елементів опорних схем та символів у різні види дитячої діяльності (освітню, ігрову, побутову) для розуміння дитиною їхньої універсальності.

3. Введення прийому «від неприємного» або прийому заперечення (не солодке, не широке).

4. Навчання поєднання символів: читання ланцюжка символів.

5. Організація самостійної дитячої діяльності з пошуку певного символу (зображення), що характеризує задану якість.

6. Навчання вмінню розглядати таблиці та розбирати їх зміст.

7. Навчання перекодування інформації (перенесення з абстрактних символів у образи).

8. Переказ (казки, оповідання, історії) дітьми за заданою темою [2].

Результати та обговорення. Після проведення діагностики «Вивчення зорової довільної пам'яті», на контрольному етапі нами були отримані такі результати, наприкінці експерименту з 25 (100,0 %) дітей з аутизмом 12 (48,0%) мали високий, 8 (32,0 %) – середній рівень, а 5 (20,0 %) – низький рівень зорової довільної пам'яті. При проведенні діагностики «Оцінка слухової пам'яті – 10 слів» з 25 (100,0 %) дітей з аутизмом 10 (40,0 %) мали високий, 11 (44,0 %) – середній рівень, а 4 (16,0 %) – низький рівень слухової пам'яті.

Діагностика «Вивчення розвитку словесно-логічної пам'яті» на контрольному етапі мала наступні результати: 9 (36,0 %) високий, 12 (48,0 %) – середній рівень, а 4 (16,0 %) – низький рівень словесно-логічної пам'яті.

Із результатів діагностики видно, що розвиток пам'яті дітей перебуває на середньому та високому рівнях.

Здійснивши дослідження, ми дійшли наступних висновків:

Період молодшого шкільного віку – один із найінтенсивніших періодів розвитку людини. У цьому віці активно розвиваються пізнавальні процеси, інтелектуальні здібності, які є найважливішою складовою психічного розвитку. Пам'ять у дитячому віці є однією з основних, центральних, психічних функцій.

На початкових етапах навчання найкраще використовувати зрозумілі та прості мнемоквадрати з барвистими зображеннями та яскравими тонами. При використанні мнемодоріжок не слід використовувати багато картинок, оскільки це ускладнює сприйняття інформації. Оптимальною кількістю вважається 8-9 картинок. Прийоми мнемотехніки значно розширюють світогляд дітей, способи пізнання навколишнього світу, розвивають фантазію.

В результаті експериментального дослідження ми встановили, що використання прийомів та методів мнемотехніки у розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного віку з аутизмом є ефективним.

Список використаних джерел

1. Борисенко О. М. Проблеми дитячого аутизму та психолого-педагогічні шляхи їх вирішення. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2015. № 1. С. 3-12.
2. Войтко В. Застосування основ мнемотехніки для корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами в педагогічній практиці вчителя-дефектолога Тетяни Леонової. С. 443-457. URL : https://znayshov.com/FR/15713/mv_58-443-457.pdf
3. Тарасун В.В. Соціально-емоційний розвиток дитини з аутизмом (до комплексної програми розвитку і навчання дитини з аутизмом). Корекційна педагогіка і психологія. К. : К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології, 2012. С. 410-419.

*Сергеева В. Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Михальчук Т. В.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Реформування системи освіти висуває нові вимоги щодо навчання й виховання підростаючого покоління. Особливої значущості набуває одне з пріоритетних завдань сучасної педагогіки – розвиток творчої, креативної особистості.

Креативність як здатність до творчості є базовою якістю особистості, її ядром, центральною характеристикою. І, як зазначає дослідниця В. Павленко, «Розвиток креативності пов'язаний із створенням нового, оригінального продукту в процесі навчально-творчої діяльності [1, с. 153].

Розвиток креативності дітей відбувається на всіх етапах зростання особистості дитини, разом з тим найдоцільніше вчити творити дітей із

раннього і дошкільного віку, оскільки саме дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку креативності.

Нині одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами, чисельність яких, на жаль, невпинно зростає і сягає понад 11 % дитячого населення України.

Важливим питанням в галузі освіти дітей з особливими потребами є питання навчання дітей з розладами аутистичного спектра. Число людей з аутизмом стає дедалі більше; на це впливають багато несприятливих чинників навколишнього середовища: харчування, мережі Wi-Fi, несприятлива екологія. За даними МОЗ щорічно кількість дітей з аутизмом зростає на 30%. За статистикою на сьогоднішній день в світі з 200 новонароджених одна дитина має аутизм.

Термін «аутизм» є загальноповживаним скороченим відповідником дефініцій «загальні розлади розвитку» (МКХ–10) та «розлади аутистичного спектру» (РАС) (DSM–V), а також застосовуваного в клінічній практиці терміну «первазивні розлади розвитку».

Питання про аутистичні розлади в дитинстві розглядається протягом пів-століття. Залежно від наукового напрямку, в аспекті якого вивчають аутистичні розлади, їхню природу і клініку, їх відповідно верифікують як симптом, синдром, хворобу, патологію розвитку. Це відображено й у міжнародних класифікаціях хвороб, у яких аутистичні розлади представлено як найрізноманітніші порушення розвитку або психози дитячого віку. У роботі науковця В. Тарасун читаємо: «МКХ–10 (міжнародний класифікатор хвороб) класифікує аутизм як первазивний (загальний) розлад розвитку, що характеризується якісними порушеннями соціальної взаємодії, своєрідними і обмеженими формами комунікації, стереотипіями, повторюваним репертуаром поведінки та інтересів (ВООЗ, 1992)» [3, с. 15]. Проте, як акцентує дослідниця Т. Скрипник, «на сьогодні немає загальноприйнятих

теоретико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також – взаємозв'язку між ними» [2, с. 9].

Основні прояви аутистичної поведінки зазвичай присутні в ранньому дитинстві, але не завжди помітні до виникнення обставин, в яких мають проявлятися більш складні форми соціальної поведінки. З віком, при досягненні повноліття або у періоді старіння, спостерігається вікова патопластика аутистичних форм поведінки. Вкрай важкі випадки аутизму зустрічаються досить рідко, частіше зустрічається «спектр розладів» або РАС (розлади аутичного спектру), оскільки цей стан зачіпає людей по-різному [3].

Маючи специфічні риси і вияви поведінки, діти з порушенням спектру аутизму здатні виявляти несподівані й нестандартні рішення в окремих ситуаціях; тобто такі діти можуть творчо й оригінально мислити і діяти. Про це свідчать дослідження учених-психологів Університету Східної Англії (UEA) і Університету Стірлінга, які виявили зв'язок між аутистичними рисами та креативністю. Про це йдеться в роботі, опублікованій в журналі «Про аутизм і порушення розвитку» (Journal of Autism and Developmental Disorders), яке цитує Фонд допомоги дітям з синдромом аутизму.

На думку вітчизняних дослідників, особи з розладом аутистичного спектру мислять дуже креативно, помічаючи і поєднуючи речі, які далеко не кожен здатен збагнути. Вчені вважають, що вони мають прекрасну пам'ять і непересічні здібності.

Обов'язковою складовою особистісного становлення дитини у дошкільному періоді є ігрова творчість. Гра – найбільш доступний для дитини вид діяльності, своєрідний спосіб переробки отриманих вражень.

Самостійна гра дитини з аутизмом істотно відрізняється від того, у що і як зазвичай грають її ровесники. Тому ігри для таких дітей покликані вирішувати не тільки завдання приємного дозвілля, а й нести елементи навчання, бути розвиваючими. Гра спроможна активізувати дитину з

аутизмом, сприяти підвищенню її життєвого тону, задовольняти особисті інтереси та соціальні потреби, а також сприяти розвитку її креативності.

Завдання і зміст ігрової діяльності визначається Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (сфера «Культура», субсфера «Світ гри»), новою програмою розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі». Розроблено програми розвитку дітей з аутистичними розладами: Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень. Програми вміщують матеріали щодо організації ігрової діяльності з дітьми з аутистичними порушеннями.

Проблемам аутизму свої дослідження присвятили такі науковці, як Я. Багрій, Т. Власова, К. Гілберт, В. Лебединський, О. Доленко, В. Каган, М. Кузьміна, К. Лебединська, К. Островська, Т. Пітерс, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, В. Хаустова, Г. Хворовата, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.

Проблема гри широко висвітлена в науково-педагогічній літературі (у працях Д. Менджеричької, Л. Усової, А. Сорокіної, Р. Жуковської, В. Нечаєвої та інших авторів-класиків), у сучасних розробках, зокрема Л. Артемової.

Опрацьовуючи проблему розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності ми переконались, що, на жаль, спеціальних досліджень, присвячених саме цьому важливому аспекту педагогічної, зокрема дефектологічної науки, майже немає. Окремі питання особливостей ігрової діяльності дітей з аутизмом та ігротерапії в процесі корекції висвітлені у роботах І. Грінченко, Н. Євдокимової, Т. Скрипник, А. Співаковської, О. Чеканової, Е. Янушко.

Отже, вивчення наукових джерел переконує, що означена проблема вимагає вагомого теоретичного аналізу та змістовного практичного вивчення, що зумовило вибір теми магістерського дослідження: *«Розвиток*

креативності дітей старшого дошкільного віку з аутизмом в ігровій діяльності». Метою дослідження ми визначили теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов і специфіки розвитку креативності дошкільників з аутизмом в ігровій діяльності під час освітнього процесу у закладі дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема. *Проблеми освіти : Наук-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2015. Вип. 85. С. 152–158.
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. К. : Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
3. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. К. : «Вадекс», 2018. 590 с.

Сергєєва В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Мичка К. С.,

здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У НАВЧАННІ Й ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Останніми десятиліттями у нашій країні отримала державне значення проблема забезпечення належної суспільної підтримки, толерантності і пошуку ефективних шляхів включення у соціум дітей з особливими освітніми потребами, що є також основоположними засадами успішного розвитку, навчання, реабілітації і соціалізації таких дітей.

У Законі України «Про дошкільну освіту» (редакція 2023 р., Стаття 2., Стаття 3.) йдеться про те, що дитина з особливими освітніми потребами, як і всі діти відповідного віку, має конституційне право на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти; держава забезпечує доступну і безоплатну дошкільну освіту в державних і комунальних закладах дошкільної освіти таким дітям з урахуванням особливостей їх інтелектуального,

соціального і фізичного розвитку у тій формі, яка для них є найбільш зручною та ефективною [1].

Окремою категорією дітей з особливими освітніми потребами є діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Проблема вивчення і корекції затримки психічного розвитку дітей дошкільного віку стала предметом досліджень таких учених, як Л. Виготський, Т. Власова, В. Глухів, Н. Жукова, С. Забрамная, В. Єрмакова, Л. Куненко, А. Литвак, В. Лубовський, В. Лебединський, К. Лебединська, І. Левченко, Є. Мастюкова, І. Марковська, І. Моргуліс, М. Певзнер, Т. Філічова, У. Ульєнкова, Є. Синьова, Л. Солнцева, Г. Сухарєва, Ц. Шевченко та інші.

Особливості дошкільної освіти дітей із затримкою психічного розвитку зумовлені специфікою структури дефекту, яка характерна для зазначеної аномалії розвитку – зниження інтелекту, недостатність пізнавальних процесів, незрілість емоційно-вольової сфери. Науковці й педагоги-практики стверджують, що за умови раннього освітньо-корекційного впливу можливе суттєве підвищення рівня інтелектуального розвитку дітей з ЗПР.

Важливим чинником, який забезпечує високу ефективність дошкільної освіти дітей з затримкою психічного розвитку, є створення розвивального предметно-ігрового простору, підпорядкованого інтересам дитини.

Проблема гри широко висвітлена у працях видатних педагогів минулого - у працях Д. Менджерицької, Л. Усової, А. Сорокіної, Р. Жуковської, В. Нечаєвої та інших авторів-класиків, у сучасних розробках, зокрема Л. Артемової, Г. Беленької, З. Істоміної, З. Мануйленко, Т. Поніманської, О. Савченко, Т. Піроженко, у багатьох статтях педагогів-практиків і методистів, які друкуються в журналах «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» та інших педагогічних виданнях. Ігри, спрямовані на розвиток дошкільників з особливими освітніми потребами, зокрема з ЗПР, докладно проаналізовано у роботі О. Мельниченко та В. Третяк [2].

Гра, організація ігрової діяльності посідає чільне місце в системі освітньо-виховної роботи закладу дошкільної освіти. В. Сухомлинський називав гру величезним світлим вікном, крізь яке в духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень, понять про навколишній світ.

Наголосимо, що завдання і зміст ігрової діяльності визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (сфера «Культура», субсфера «Світ гри»), чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Малятко», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Зернятко», «Соняшник» тощо, а також спеціальними програмами, що визначають зміст освітньо-корекційної роботи з дітьми з особливими потребами, зокрема з ЗПР, а саме: Програмою розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко», Парціальною програмою з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» та ін.

Варто зазначити, що для дітей із ЗПР, які мають певні особливості і відповідний рівень розвитку пізнавальної діяльності та мовлення, традиційні заняття є малоефективними; вони не викликають у них зацікавленості, інтересу. Виникає необхідність пошуку інших шляхів і методів, що сприяють більш якісному засвоєнню необхідних знань, визначених освітньою програмою.

Найбільш вдалим і дієвим засобом у роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку, як на фронтальних корекційно-розвивальних заняттях, так і в індивідуальній роботі, є дидактична гра. Саме дидактичні ігри допомагають дитині набути знання в легкій, доступній і невимушеній формі. Виконуючи неабияку навчальну функцію, вони забезпечують дитині психологічний комфорт, дають можливість практично застосовувати знання, а відтак сприяють становленню її життєвої компетенції.

Дидактична гра – це інтегрована система впливів, спрямована на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може

стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь [3].

Кожна дидактична гра виконує різні функції – збагачує пізнавальний досвід дітей, розвиває сприйняття, увагу, пам'ять, мислення і мовлення .

Оскільки у дітей дошкільного віку ведучою діяльністю є гра, тому доцільно створити таку систему дидактичних ігрових вправ і завдань, які б одночасно активізували мовленнєву діяльність і пізнавальні процеси, викликали інтерес і зацікавленість дітей з ЗПР.

Виховне значення дидактичних ігор полягає в тому, що вони сприяють розвитку в дітей активності, самостійності, віри в свої сили, загартовують волю, навчають гідно перемагати та програвати. Цікава гра не набридає, а відтак, дає можливість самовдосконалюватись – малюки повертаються до неї знову й знову, запрошують до неї нових партнерів, придумують нові правила.

В дошкільному віці закладається основа уявлень про світ, про об'єкти та явища дійсності, а також певний стиль мислення. Сучасні наукові дослідження, практична робота засвідчують, що активізувати процес пізнання дитини особливо необхідно у дошкільному віці і це можливо, якщо формування та розвиток основних структур мислення дітей йтиме єдино правильним шляхом – шляхом вибору змісту й методів навчання, адекватних інтересам дітей. Навчання, що ґрунтується на використанні спеціальних дидактичних ігор, належить саме до таких методів.

Дидактична гра сприяє також соціалізації дитини, формує всі сторони її душі: виховує емоції, розвиває моральні якості, зміцнює волю дитини тощо. Саме гра слугує дітям мотиваційно-значущим, доступним і посильним середовищем, перебування в якому полегшує процес засвоєння суспільних норм у час дошкільного дитинства, вельми пластичного за своєю фізіологічною і психологічною природою.

Отже, проблема використання дидактичної гри у навчанні й вихованні дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку надзвичайно

важлива і актуальна. Дидактичні ігри забезпечують набуття відповідних знань дітей, стимулюють загальний особистісний розвиток, в цілому сприяють становленню їхньої життєвої компетентності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259.* Документ 2628-III, поточна редакція від 31.03.2023, підстава – [2849-IX](#). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
2. Мельниченко, О., Третяк, В. (2019). Вирішення проблеми ігрової діяльності в українській педагогічній науці : останнє десятиліття. *Молодий вчений*, 10 (74), 233-238. URL : <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-10-74-54>
3. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : Навчальний посібник. К. : Абрис, 1998. 448 с.

Сергеева В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Місюра Н. І.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ І ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ У РОЗУМОВОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави. Вона є визначальним чинником політики, економіки, культури і науки. ХХІ століття висуває до освіти нові вимоги. Закон України «Про освіту» визначає метою освіти у нашій державі забезпечення всебічного розвитку людини «як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей..., формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [1, с. 5].

Серед основних завдань сучасної початкової школи, сформульованих у Концепції безперервної системи національної освіти, визначається розумове виховання дітей, яке передбачає удосконалення пам'яті, мислення, уяви,

допитливості дітей, збереження їхньої пізнавальної активності, розвитку творчих здібностей в ігровій та навчальній діяльності.

Проблеми розумового виховання дітей молодшого шкільного віку знаходяться в центрі уваги і науковців, і практиків. Для розвитку педагогічної теорії розумового виховання важливе значення мають дослідження Л. Венгера, О. Запорожця, Г. Костюка, Л. Проколієнко. О. Проскура та ін.

Розумове виховання є важливим питанням освіти дітей, що мають порушення психічного розвитку.

Порушення або затримка психічного розвитку (ЗПР) стала предметом досліджень таких учених-класиків, як Т. Власова, Т. Єгорова, М. Певзнер, К. Лебединська, В. Лубовський, Н. Никашина. Внесок у розвиток теорії освіти дітей з порушеннями психічного розвитку зробили такі вітчизняні науковці, як В. Бондар, С. Гвоздецька, С. Ілляшенко, Т. Лазаренко, Т. Лускаєва, О. Мамічева, Т. Сак, Н. Стадненко та ін.

За клінічною класифікацією К. Лебединської, до категорії дітей із ЗПР належать діти з церебрастенічними станами, з психофізичним і психічним інфантилізмом, а також ті, які перенесли в ранньому дитинстві складні соматичні захворювання, або ж отримали травму мозку, що призвело до функціональної недостатності центральної нервової системи.

Автори наукових досліджень особливостей дітей з ЗПР відзначають, що такі діти мають великі труднощі у будь-якому прояві психічної діяльності, особливо в тих ситуаціях, коли треба проявити розумове зусилля, розумову активність. Діти з ЗПР мають доволі невисокий рівень розвитку розумових операцій, слабку пам'ять, відсутність працьовитості. Вони, як правило, не вміють організувати свою розумову діяльність, не мають навичок самоконтролю. Однак, не дивлячись на такі клініко-психологічні особливості, у них є наявним певний резерв збережених розумових функцій, які дозволяють планувати і здійснювати належну освітньо-корекційну роботу [2].

Як свідчать наукові публікації І. Омельченко, діти з ЗПР мають потенційно збереженні можливості розумового розвитку, однак для них характерні особливості пізнавальної діяльності, пов'язані з незрілістю емоційно-вольової сфери, зниженою працездатністю, функціональною недостатністю низки вищих психічних функцій; порушення у них емоційно-вольової сфери та поведінки проявляються в слабкості вольових установок, емоційній нестійкості, імпульсивності, афективній збудливості, руховій розгальмованості або, навпаки, в млявості, апатичності [3, с. 12].

Діти молодшого шкільного віку з ЗПР, що відвідують заклад загальної середньої освіти, як і всі інші діти, повинні засвоїти обов'язковий мінімум змісту початкової загальної освіти. Однак, успішне освоєння школярами з ЗПР знань, умінь і навичок потребує особливої уваги як класоводів, так і інших фахівців, що працюють з такими дітьми.

У молодших класах школяр повинен навчитися мислити, оволодіти способами мислительної діяльності – уміннями спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, що в цілому складає завдання розумового виховання.

Важливим напрямком розумового виховання молодших школярів, зокрема з ЗПР, є розвиток мови і мовлення – поповнення і активізація словника, виховання звукової культури, формування зв'язного мовлення. Особливе значення для розумового розвитку дітей має розвиток уваги. Важливо також розвивати пам'ять дитини (логічну, моторну, зорову), збагачувати її обсяг, тренувати довільне запам'ятовування.

Чи не найперше місце у розумовому вихованні молодших школярів належить дидактичним іграм, завдяки яким у дітей, на думку О. Савченко, «зароджується інтерес до розумової праці» [5, с. 192].

Сучасна наукова школа гри (Л. Артемова, Л. Беляєва, З. Богуславська, І. Власова, Д. Ельконін, Н. Михайленко, О. Савченко, І. Школьна та ін.) досліджує різні аспекти проблеми теорії гри, зокрема дидактичної. Так, у

дослідженнях З. Богуславської виявлено особливості пізнавальної діяльності дітей у дидактичній грі і показано, як поступово на базі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні.

Іншим важливим засобом активізації розумового розвитку дітей є пізнавальні завдання. Як зазначає науковець О. Пометун, «Пізнавальні завдання є тим механізмом, що дає змогу вчителю передбачати, програмувати навчальні та розумові дії школярів, оптимально керувати ними. За допомогою навчально-пізнавальних завдань об'єктивні дані, що містяться у викладі учителя, в підручниках, спостережуванні під час дослідів і практичних занять, самостійно виведені у розв'язанні проблемних ситуацій, перетворюються в суб'єктивні знання учнів» [4, с. 187].

Дидактичні ігри і пізнавальні завдання мають посісти особливе місце у розумовому вихованні молодших школярів з ЗПР, оскільки вони спеціально створюються і розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з навколишнім, опанування елементарних математичних уявлень тощо.

Дидактичні ігри і пізнавальні завдання розвивають в учнів увагу, пам'ять, вчать їх логічно мислити, виявляють творчі здібності школярів. Вони мають важливе значення для розвитку мови і мовлення учнів, збагачують їхній словниковий запас.

Здійснюючи експериментальне дослідження ефективності використання дидактичних ігор і пізнавальних завдань під час навчання молодших школярів з ЗПР, ми переконалися, що гра для дитини – це творчість, гра – це праця. У процесі гри, при виконанні творчого пізнавального завдання у дітей виробляється звичка мислити самостійно, розвивати уміння і навички. У процесі цих форм навчальної роботи діти досить уважні і дисципліновані. Захопившись грою, пізнавальним завданням діти не помічають, що вчаться: орієнтуються у незвичних ситуаціях, розвивають фантазію, поповнюють словниковий запас.

Досліджуючи проблему, ми пересвідчилися, що гра не передує виконанню навчальних завдань і не чергується з ними, а є однією з форм організації навчальної, творчо орієнтованої роботи дітей.

Підсумки та результати нашого дослідження показують, що використання дидактичних ігор і дидактичних завдань на уроках, зокрема рідної мови, під час вивчення різних тем, сприяє підвищенню пізнавального інтересу учнів, а також і якості набутих учнями знань.

Наше дослідження констатувало, що дидактичні ігри, дидактичні пізнавальні завдання мають перевагу над традиційними методами навчання, оскільки під час уроків, на яких використовувались названі дидактичні засоби, діти з ЗПР краще запам'ятовували навчальний матеріал, були активні й ініціативні.

Отже, дидактичні ігри, дидактичні пізнавальні завдання – незамінний важіль розумового виховання дитини з порушеннями психічного розвитку. Їх широке використання у освітньому процесі забезпечує всебічний розвиток особистості молодшого школяра з ЗПР, зокрема сприяє оптимальному розвитку розумових можливостей такої дитини.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». *Голос України*. 1996. 25 квітня.
2. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / укл. О. В. Гаяш. Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.
3. Омельченко. І. М. Методичні рекомендації з організації і проведення корекційно-розвивального навчання школярів із затримкою психічного розвитку: методичні рекомендації. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. К., 2019. 59 с.
4. Пометун, О. І. (2015). Система пізнавальних завдань у компетентісно орієнтованому підручнику історії. *Проблеми сучасного підручника*, (15), 186–197. URL : <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/496>
5. Савченко О. Я. Дидактичні ігри. *Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів*. К. : Генеза, 2002. С. 190–196.

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

*Нікітюк О. А.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

СПІЛЬНА РОБОТА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї З МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Сучасні наукові погляди формуються на тому, що батьки є головними вчителями дитини. Дослідження проблеми взаємодії закладу дошкільної освіти (ЗДО) і сім'ї у вихованні особистості знайшло відображення в багатьох наукових працях українських вчених – О. Буздуган, С. Бабишиної, З. Болтаровича, Н. Горбенко, А. Кошель, М. Стельмаховича та інших.

Як зазначає О. Ковшар, коли дитина з розумовими та/або фізичними вадами починає відвідувати регулярно групу дошкільного навчального закладу, вона реалізує своє право на отримання якісної освіти за місцем проживання, а батьки відчують полегшення, тому що дитина отримує шанс на повноцінне, активне життя [1].

Одним із найпоширеніших порушень психічної сфери дитини, яке характеризується складнощами у їхній соціальній комунікації, повільним розвитком мовлення, стереотипною поведінкою, є аутизм або комплекс розладів аутистичного спектру (РАС). Аналіз останніх публікацій дозволяє встановити, що РАС серед дітей в Україні невпинно зростає, про що свідчать дані діагностичних досліджень.

Українська науковиця Н. Пахомова зазначає, що «визначення поняття аутизму належить Е. Блейлеру (1911 рік), який вперше використав його як термін на позначення особливого типу мислення, що залежить від емоційних потреб людини і не обумовлюється реальною дійсністю, а вже у 1943 році його вперше описав психіатр Л. Каннер» [2, с. 158].

Вчена В. Тарасун поняття «дитячий аутизм» (від лат. *Aitos* – сам) розглядає як один із клінічних проявів дизонтогенезу, що характеризується як спотворений розвиток (за термінологією В. Лебединського) [4, с. 4].

У всіх дітей з аутизмом зустрічаються виражені порушення мовлення.

В науковій літературі представлено ґрунтовні дослідження особливостей мовленнєвого розвитку дітей з РАС (Н. Базима, В. Каган, Т. Коломоєць, В. Лебединський, К. Лебединська, О. Нікольська, О. Таранченко, М. Шеремет), запропоновано підходи до виявлення, корекції та профілактики мовленнєвих порушень (І. Ананьєва, Г. Волкова, Н. Жукова, М. Ілюк, О. Купчак, О. Мастюкова, В. Сандрикова, Т. Філічова, Г. Чиркіна та ін.).

Мовленнєвий розвиток при аутизмі характеризується досить специфічними рисами і багато в чому залежить від того, чи проводиться корекційне втручання, і з якого віку. Діти з аутистичними порушеннями часто-густо не здатні налагодити спілкування, підтримувати вербальний контакт з однолітками та дорослими без явного психологічного дискомфорту; для них характерні труднощі сприймання інформації і розуміння ситуації взаємодії.

Як акцентує Т. Куценко, «порушення розвитку мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами аутичного спектра» [3, с. 4].

Найпершим середовищем мовленнєвого розвитку дитини є сім'я. Для успішної інтеграції дітей з аутизмом у суспільство необхідна співпраця педагогів і родин, зокрема у розвитку їхніх комунікативних здібностей.

Єдині вимоги в роботі ЗДО і сім'ї з розвитку, зокрема мовленнєвого, дітей з аутизмом передбачають повне розуміння освітніх й корекційних завдань, що стоять перед педагогами і батьками, скоординованість їхніх дій. Ефективність освіти дітей дошкільного віку з РАС пов'язана з організацією освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства. Робота вихователів із

батьками має проводитись в різних напрямках і охоплювати традиційні і нетрадиційні форми. Існує багато способів залучення батьків до співпраці: зустрічі, свята, участь батьків у роботі гуртків, проведенні ігор, занять і екскурсій з дітьми; організаційно-господарська допомога вихователю з виготовлення іграшок, посібників, допомога у проведенні екскурсій, культпоходів тощо.

Взаємодія ЗДО з сім'єю, в якій виховується дитина з аутизмом, полягає в організації адресної професійної допомоги родині в контексті розв'язання психолого-педагогічних та соціальних проблем; забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку, у тому числі і мовленнєвого, відповідно до їхніх нахилів, задатків, здібностей, уподобань тощо. Діти з РАС потребують емоційного комфорту, стабільності та доброзичливого ставлення рідних.

Вивчення досвіду спільної роботи ЗДО та сім'ї з мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку з РАС свідчить про те, що в умовах ЗДО потрібно вибудовувати цілісну модель, що забезпечить належну корекцію мовленнєвої функції вихованців.

Щоб включитися у вербальну взаємодію, батьки та педагоги повинні проявляти фантазію, контролювати силу голосу, швидкість вимови тощо.

Згідно рекомендацій науковця Д. Шульженко, логопедичну корекційну роботу з дітьми з аутизмом варто здійснювати у таких площинах: 1) у повсякденному житті як у ЗДО, так і вдома, під час живого спілкування з дитиною з приводу побутових, ігрових і пізнавальних інтересів (розвиток соціальної спрямованості мовлення, комунікативної потреби, оволодіння різними видами комунікативних висловів); 2) у процесі спільної ігрової діяльності з батьками в домашніх умовах, з вихователем у дитячому садку (активне використання мовних засобів, засвоєння різних типів комунікативних висловів); 3) під час образотворчої діяльності дітей – малювання, ліплення, конструювання, ручної праці (сприйняття явищ і предметів за словом); 5) у процесі індивідуальних логопедичних занять

(артикуляційна корекція, вправлення у звуковимові тощо) та удосконалення логопедичних вправлень вдома разом з батьками [5].

Для батьків надзвичайно важливо бути обізнаними у закономірностях розвитку при нормі і при порушеннях процесу розвитку психіки дитини, тонко відчувати особливе сприймання нею оточуючого світу, що дозволить встановити певний «емоційний контакт», який стане запорукою налагодження й мовленнєвого спілкування.

Отже, взаємодія ЗДО з сім'єю, в якій виховується дитина з аутизмом, передбачає наявність спільних цілей та прагнень. Батьки і вихователі мають стати зацікавленими партнерами та рівноправними учасниками процесу як загального, так, зокрема, і мовленнєвого розвитку дитини з аутистичними розладами.

Список використаних джерел

1. Ковшар О. В. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. 2019. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347>
2. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
3. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : методичні рекомендації / Т. О. Куценко. К. : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 28 с.
4. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : Навч. посіб. для вищих навч. закладів. Київ : Наук. світ, 2004. 100 с.
5. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. К. : Слово, 2009. 381 с.

Сергєєва В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Омельчук О. В.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Завданням сучасної школи є виховання особистості, здатної ефективно працювати і навчатися протягом життя (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті). З переосмисленням пріоритетів, цілей і завдань навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку актуальною стає проблема формування у них пізнавальної активності.

Означена проблема стала предметом наукових досліджень таких учених, як Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, В. А. Гладуш, І. Г. Єременко, С. Ю. Конопляста, І. П. Колесник, Н. П. Кравець, А. В. Міненко, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, С. В. Трикоз, О. В. Чеботарьова та ін. Загалом пізнавальна активність розглядається вченими як специфічна властивість особистості школяра, спрямована на активне набуття знань в інтересах суспільства.

Енциклопедія освіти за ред. В. Г. Кременя трактує пізнавальну активність як «рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості» [1, с. 678].

Виключно важливе значення для розвитку пізнавальної активності людини має початкова школа. Це зумовлено психологічними особливостями молодших учнів, які характеризуються майже невичерпними пізнавальними можливостями і готовністю до пізнання нового.

Порушення інтелектуального розвитку – це стійке, виражене зниження пізнавальної діяльності, причиною якого, як правило, є органічне ураження центральної нервової системи (переважно ураження головного мозку) [4]. Виділяють 4 ступеня порушення інтелектуального розвитку: легкий ступінь –

F70; помірний ступінь – F71; тяжкий ступінь – F72; глибокий ступінь – F73. F – це шифр, який засвідчують у висновках про обстеження дитини в інклюзивно-ресурсному центрі.

Легкий ступінь порушення інтелектуального розвитку має свої ознаки: дитина не концентрує свою увагу, потребує додаткового часу, індивідуальних інструкцій, вказівок або нагадувань; у неї уповільнений розвиток відчуттів, пасивний словник превалює над активним, переважає фразове мовлення; дитина має низьку мотивацію через те, що у неї знижена пізнавальна діяльність.

Порушення пізнавальних процесів, які виявляються у молодших школярів з порушенням інтелекту, посилюють їхні труднощі у навчанні, нерівномірність й уповільненість опанування і засвоєння навчального матеріалу. З цього приводу науковець О. І. 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].

Однак, науковці сходяться на тому, що освітня діяльність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є однією з основних і невід'ємних умов їхньої успішної соціалізації й належної самореалізації в різних видах професійної й соціальної діяльності. Дослідниками визначені основні чинники, від яких залежить формування й розвиток пізнавальної активності дитини з порушенням інтелекту, зокрема легкого ступеня.

Одними з таких чинників є різноманітні методи, засоби, інтерактивні технології розвитку дітей, що використовуються учителями на уроках літературного читання. Це, зокрема, цікаві пізнавальні завдання, дидактичні ігри, традиційні ігри і вправи, словникова робота, мовленнєві розминки, імітаційні творчі вправи, робота в малих групах, розвивальні дискусії,

конкурси, бесіди з елементами вибіркового читання та інші інтерактивні прийоми і форми роботи, що сприяють збагаченню словникового запасу дітей, розвивають мовлення, мислення, творчу уяву, забезпечують активізацію пізнавальної активності.

Згідно з новими вимогами Державних стандартів загальної середньої освіти, метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є складовою комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в середніх і старших класах.

Вивчення джерел з досліджуваної проблеми дозволило констатувати, що активна навчальна діяльність учнів з порушенням інтелекту легкого ступеня на уроках читання досягається шляхом поєднання змісту навчального предмета, засобів навчання та практичних дій дітей. Навчальна активність виявляється у їх ставленні до змісту і процесу учіння, у прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за відповідний час, морально-вольових зусиль на досягнення мети. Тому важливим завданням педагога в роботі з дітьми з порушенням інтелекту легкого ступеня є не лише допомогти їм включитися у навчальну діяльність, а й стимулювати їхню зацікавленість тематичним матеріалом, підтримувати емоційно-сприятливу атмосферу протягом усього уроку.

До прийомів, що сприятимуть зацікавленості дітей, вияву їхніх емоцій у навчальному процесі можна віднести: незвичайний початок уроку (наприклад, прихід у гості до дітей персонажа з казки або оповідання); музичне або віршоване привітання тощо. Доречними будуть також повідомлення цікавої інформації у процесі навчальної діяльності, «розвантажувальні цікавинки» для зняття дитячої втоми. Матеріалом можуть слугувати приказки, прислів'я, загадки, потішки фразеологічні звороти.

Розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями можна значно покращити, якщо способи

керування цим процесом (відповідно до підходу О. Я. Савченко щодо освітньо-пошукової діяльності [3]), забезпечать повноцінне формування і взаємодію мотиваційного, змістового й організаційно-процесуального компонентів учіння.

Найважливішими показниками формування пізнавальної активності є швидкість включення дитини в навчальну діяльність, ступінь стійкості інтересу до неї і наполегливість у досягненні результату роботи.

Загалом аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що питання розвитку пізнавальної активності молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями є актуальним і значимим та потребує подальшого змістовного вивчення. Зокрема, дослідження потребує такий аспект проблеми, як варіативність напрямів, форм, прийомів роботи з такими дітьми на уроках читання, на що спрямовується наш науковий пошук.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 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. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К. : Абрис. 1997. 416 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка). Підручник. К. : Вид-во КПУ імені М. Драгоманова, 2013. 242 с.

Сергеєва В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Оніщук В. В.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Одним із важливих питань освітньої галузі, відповідно до положень Законів України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2017), на

сучасному етапі є забезпечення доступності до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини.

Діти з особливими освітніми потребами (ООП) або з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, які зумовлені вродженими або набутими розладами. Це такі категорії дітей: сліпі; зі зниженим зором; глухі; зі зниженим слухом; з важкими порушеннями мовлення; із затримкою психічного розвитку; з порушеннями опорно-рухового апарату; з порушенням інтелектуального розвитку; зі складними порушеннями розвитку [2].
С.П. Миронова, О.В. Гаврилов,

Сучасні фахівці дефектологічного профілю шукають такі засоби, які б якнайкраще допомагали таким дітям фундаментально засвоїти матеріал програми відповідного закладу освіти, набути вміння самостійно вчитися, сприяли б їхньому розвитку.

Період дошкільного дитинства – сприятливий час для поступового формування у дитини характеру, основ світорозуміння, досвіду діяльності. Найскладніші розумові вміння – міркувати, рахувати, доводити, аналізувати і порівнювати – походять від первинних зовнішніх дій, від роботи з конкретними предметами у дошкільному віці. Як правило, діти дошкільного віку будь-яку розповідь, повідомлення прагнуть уявити собі у формі якоїсь наочної картини, події. І це є свідченням того, що будь-яка інформація буде найкраще засвоєна ними на засадах наочності, тобто через зорове і слухове сприйняття.

Нині принцип наочності – це найвідоміший принцип навчання, який використовують з найдавніших часів. Аналізуючи сучасні підручники з педагогіки, легко побачити, що зміст цього принципу навчання дослівно перегукується із «золотим правилом», сформульованим у XVII ст.

В дидактиці й предметних методиках існують різні класифікації наочності та різні погляди щодо її ролі й використання у навчальному процесі (С.П. Баранов, Н.П. Волкова, В.І. Євдокімов, А.І. Зільберштейн, А.М. Маслов, Н.О. Менчинська, О.Я. Савченко, Л.М. Скаткін, І.Ф. Харламов, В.В. Ягупов та ін.).

Діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що відвідують заклади освіти з інклюзивною формою навчання, залучаються до різноманітної спільної діяльності, зокрема навчальної, з дітьми з нормотиповим розвитком. Для таких дітей особливе значення мають різноманітні візуальні матеріали.

Мозок людини сприймає інформацію завдяки 5 органам чуття: зору, слуху, дотику, смаку та нюху. Однак 80-90% інформації сприймається людиною візуально. За допомогою візуалізації або наочності ми можемо подавати інформацію цікавіше та зрозуміліше.

Наочність у процесі навчання дітей з ООП має виконувати поряд з ілюстративною, ще й когнітивну функцію, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння інформації.

У наукових дослідженнях зазначається, що у психічному розвитку особистості найважливішу роль відіграє зорове сприймання. Саме через зоровий аналізатор людина отримує найбільше вражень про оточуючий світ: розрізняє предмети довкілля, недосяжні об'єкти, їх зображення, різнобарв'я кольорів, розміри, форми предметів, напрямки руху, стани людини тощо. Особливих труднощів у навчальному процесі зазнають діти з порушеннями зорової та слухової функції. Тому при організації навчальної роботи з дітьми з ООП одним з основних завдань є виявлення резервів розвитку особистості, її сильних сторін [1, с. 174].

Формами наочної передачі навчального матеріалу у роботі з дітьми з ООП можуть бути:

- спостереження (сприймання предметів та явищ довкілля);

- подорожі, екскурсії, прогулянки тощо);
- об'єкти (рослини, тварини, люди, арифметичні записи, тексти тощо).
- ілюстрація;
- демонстрація або показ об'єктів у динаміці).

Серед основних наочних засобів навчання варто назвати такі, як предмети навколишньої дійсності, природні матеріали, спеціально виготовлене навчальне устаткування (малюнки, таблиці, моделі, конструктори, пазли тощо), використання різноманітної символіки, технічні засоби.

Навчальна наочність, зокрема різноманітні навчально-методичні матеріали, має бути естетично привабливою, тематично змістовною, пізнавальною і спрямованою на максимальне полегшення сприйняття теми заняття. До засобів наочності, що використовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, висувуються вимоги, які пов'язані з особливостями їхньої перцептивної діяльності. Тобто, особливого значення набуває врахування провідного способу сприймання, притаманного конкретній дитині, з врахуванням характеру порушення [1].

У науковому дослідженні, яке було присвячено проблемі використання наочності у навчанні дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами, ми розглянули теоретичні та методичні засади дидактичного принципу наочності та визначили оптимальні шляхи його реалізації під час навчання дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти.

У першому розділі розглянуто історіографію проблеми використання наочності у навчанні, наочність як один з основних принципів дидактики, види і функції наочності у навчанні дітей дошкільного віку.

У другому розділі представлено аналіз програм відповідно до реалізації принципу наочності у навчанні дітей старшого дошкільного віку з ООП, вивчення досвіду роботи педагогів-вихователів щодо використання наочності

у навчанні дошкільників та досліджено вплив наочності на ефективність навчання дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

За результатами дослідження сформульовано висновки про те, що використання наочності на заняттях сприяє розвитку активності, ініціативності та креативності таких дітей; діти стають більш незалежними, самостійними, наполегливими; з цікавістю приймають участь у різноманітній навчальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Луцько К., Махлун В. Домінуюча перцептивна діяльність та її вплив на формування мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць. Випуск № 16. Том 1. 2020. С. 173-186.
2. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2010. 119 с.

*Сергєєва В. Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
*Посільська О. Р.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Згідно державних документів у галузі освіти, зокрема Закону України «Про освіту» (прийняття від 05.09.2017; набрання чинності 28.09.2017), у пошуках нової освітньої системи на перший план висувуються гуманістичні ідеї та орієнтири, що ґрунтуються на повазі до особистості дитини, турботі про її розвиток. Такий підхід передбачає визнання кожного учня як унікальної особистості, його права на якісну та доступну освіту; ставлення до нього як до суб'єкта власного розвитку [2].

У великій мірі ці тези реалізуються у сучасній практиці освітньо-корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» (ООП) використовується у розумінні інклюзивної освіти й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю. Освіта таких дітей сьогодні ґрунтується на засадах педагогіки гуманності, партнерства, відкритості, взаємодії, особистісної орієнтації.

У ракурсі освіти дітей з ООП окремим аспектом виділяється проблема формування їхньої пізнавальної активності, пізнавального інтересу.

Результати аналізу досліджуваної проблеми переконують, що в працях видатних педагогів і психологів минулого і сучасності широко досліджувались питання пізнавальних інтересів школярів та їх розвитку різноманітними засобами.

У психолого-педагогічних дослідженнях інтерес трактують: як вибіркочу спрямованість уваги людини (С. Рубінштейн); як прояв розумової й емоційної активності (Е.Стронг, С. Рубінштейн); як активатор різноманітних відчуттів (Д. Фрейер) і своєрідну чутливість дитини (Ш. Бюлер); сукупність емоційно-вольових і інтелектуальних процесів, що підвищує активність свідомості й діяльності людини (Л. Гордон); структуру, що складається з потреб (Ш. Бюлер); активне пізнавальне (В. Мясищев, В. Іванов), емоційно-пізнавальне (Н. Морозова) ставлення людини до світу.

Питанням розвитку пізнавальних інтересів школярів з ООП присвятили свої дослідження такі науковці, як М. Адамів, В. Засенко, Н. Квітка, Л. Коваль-Бардаш, А. Колядинська, Н. Компанець, О. Кузенко, А. Лапін, Л. Мацук, В. Щербакова, Н. Ярмола та ін.

Як зазначають автори статті «Формування пізнавальних інтересів дітей із особливими освітніми потребами засобами ейдетики», для дитини з ООП предметом пізнавального інтересу, як і для її однолітків із нормотиповим розвитком, є не все довкілля, а тільки окремі його елементи, які особисто для

неї відзначаються актуальністю, привабливістю, цінністю. Науковцями обґрунтовано, що пізнавальний інтерес дітей одночасно може мати як ситуативний, так і стійкий характер; він виникає в процесі виконання певної дії, проте може зникнути одразу ж після її завершення. Водночас, при систематичному педагогічному супроводі може стати відносно стабільною особистісною якістю дитини з ООП [3].

Формування пізнавального інтересу особистості тісно пов'язане з вихованням самостійності, ініціативи, сумлінності, сили волі та інших рис та якостей людини.

Поступ сучасного суспільства вимагає часткового відходу від традиційних уроків, впровадження найрізноманітніших форм, методів, що містять інноваційні елементи для кращого засвоєння учнями, зокрема з особливими освітніми потребами, навчального матеріалу, розвитку у них пізнавальних інтересів, підвищення рівня їхньої пізнавальної активності та творчої самостійності.

Здійснюючи наукове дослідження, ми поставили за мету з'ясувати шляхи підвищення пізнавальних інтересів молодших школярів з ООП засобами інноваційного навчання. В межах дослідницького пошуку ми проаналізували роль, зокрема, інтерактивної навчальної взаємодії. Інтерактивні навчальні технології вивчались такими науковцями, як І. Дичківська, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко, А. Хуторський та ін.

Як свідчить педагогічна теорія і практика, найбільш яскраво інноваційне навчання дітей з ООП виявляється у використанні інтерактивних дидактичних методів у освітньому процесі («інтерактив» від «inter» – «взаємний», «acti» – діяти). Інтерактивне навчання – діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня.

Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, що робить освітній процес продуктивним. Інтерактивне навчання має чимало переваг: учні вчаться

працювати у групі (команді); формується доброзичливе ставлення до опонента; кожна дитина має можливість пропонувати свою думку; за короткий час опановується багато нового матеріалу [1].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор і спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах.

Інтерактивні методи, як засвідчують наші спостереження, дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це надає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти і реалізовувати індивідуальні можливості. За таких обставин освітній процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництву.

Таким чином, інтерактивна взаємодія, створюючи психологічну ситуацію успіху, активізує нейродинаміку мозкової діяльності дітей з ООП, що забезпечує корекцію проблемних ділянок центральної нервової системи та девіантної поведінки дітей.

Отже, проблема навчання дітей з ООП з використанням новітніх технологій, зокрема, форм інтерактивної роботи, є актуальною і потребує активного і змістовного дослідження.

Список використаних джерел

1. Гадкевич Л. Інтерактивні технології. *Завуч*. 2004. № 6. С. 23-25.
2. Закон України «Про освіту» (прийняття від 05.09.2017; набрання чинності 28.09.2017). URL : <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>

3. Кузенко О. Й., Мацук Л. О., Адамів М. М. Формування пізнавальних інтересів дітей із особливими освітніми потребами засобами ейдетики. *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. 2022. Т. 9. № 1. С. 196-202.

*Сергеева В. Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Секлій Ю. Ю.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Комунікація є одним із ключових аспектів розвитку дитини. Вона сприяє взаєморозумінню, соціальній взаємодії та успішній адаптації у суспільстві. Проте, в дітей із розладами аутистичного спектру (РАС) виникають труднощі у формуванні та розвитку комунікативних навичок.

РАС – це група розладів, що впливають на різні аспекти розвитку, включаючи мовлення та спосіб сприйняття інформації.

У наукових джерелах знаходимо таке визначення РАС: розлади аутистичного спектра (РАС) – це розлади, які впливають на розвиток соціальної взаємодії, спілкування та поведінки. Вони характеризуються різноманітністю симптомів та рівнів функціонування, від легких до тяжких. РАС також впливає на розвиток комунікативних навичок в дітей молодшого шкільного віку [3, ст.46].

Діти з аутизмом можуть мати обмежену вербальну компетенцію, труднощі у сприйнятті та вираженні емоцій та інші типові комунікативні проблеми. У них можуть виникнути труднощі у встановленні взаємодії з іншими людьми, розумінні та використанні невербальних сигналів та емоційних виразів. Ці труднощі можуть ускладнити спілкування з

однolitками та дорослими, а також їхню соціальну адаптацію та участь у повсякденних ситуаціях.

У сучасній дефектологічній науці розроблено значну кількість певних корекційних підходів і методів відповідно до типу розладів аутистичного спектра. Серед них є такі, у яких ураховано різний стан розвитку дітей з аутизмом. Тому окремі їх змістовні частини або вправи можна застосовувати до всіх груп дітей. До таких засобів корекції належать: нейропсихологічні методи, середовищний підхід, корекція афективної сфери, а також методи та прийоми формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом. Вони призначені для покращення спілкування та розвитку мовлення у дітей цієї групи. Деякі з них включають:

- Використання візуальних засобів комунікації: використання піктограм, символів або жестів може допомогти дітям з аутизмом висловити свої думки, потреби та бажання.

- Структуровані ігри та вправи: розроблені спеціально для розвитку комунікативних навичок такі ігри та вправи можуть включати ситуації, що моделюють реальні спілкування, а також сприяють встановленню контакту та розвитку соціальних навичок.

- Вправи на розвиток мовлення: спеціалізовані вправи, спрямовані на розвиток мовлення, включають в себе навчання новим словам, фразам, а також розвиток граматичних структур та спонтанного мовлення.

- Практика соціальних навичок через рольові ігри та співпрацю з партнерами: включення дітей з аутизмом у рольові ігри та спільні проекти сприяє вивченню соціальних навичок, таких як спілкування, співпраця, взаємодія та розвиток емпатії [1; 2].

Названі методи та техніки вимагають індивідуалізованого підходу та адаптації до потреб кожної дитини з аутизмом. Вони спрямовані на стимулювання комунікативних навичок та поліпшення спілкування таких

дітей, забезпечуючи їм можливість виражати себе та взаємодіяти з оточуючими людьми.

Отже, розлади аутистичного спектра впливають на розвиток комунікативних навичок в дітей молодшого шкільного віку. Вони зазнають типових комунікативних проблем, зокрема таких, як обмежене мовлення та складнощі у сприйнятті та вираженні емоцій. Для розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом використовуються спеціальні методи та прийоми. Використання візуальних підказок, структурованих ігор та вправ допомагає покращити комунікативні навички цих дітей. Важливим є індивідуальний підхід та адаптація вправ та ігор до потреб кожної дитини з аутизмом.

Подальші дослідження та співробітництво фахівців можуть сприяти розробці ефективніших підходів та програм розвитку комунікативних навичок у дітей з розладами спектру аутизму. Це забезпечить найкращі можливості для спілкування та соціальної взаємодії у цій групі дітей.

Список використаних джерел

1. Голуб В., Голуб Н. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2021. Вип. №1, С.171–182. URL:<https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228837>

2. Скрипник Т.В. Умови реалізації особливих освітніх потреб дітей з аутизмом. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Львів. 2014. № 1(01). С. 110–114.

3. Loukusa S. Autism Spectrum Disorder. У Cummings L. Handbook of pragmatic language disorders : complex and underserved populations. Cham, Switzerland: Springer. 2021. С. 45–78. ISBN 978-3-030-74984-2.

Сергєєва В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Снатовська Г. В.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

СІМЕЙНІ ОБСТАВИНИ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ ПОЗИТИВНИЙ СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Державотворення, на шлях якого стала Україна, починається з міцної сім'ї, в якій ростуть діти. В умовах сім'ї відбувається становлення особистості, укріплюються її якості, здібності, таланти.

У Конституції України (ст. 48) говориться, «кожен має право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї, що включає достатнє харчування, одяг, житло». Конституція визначає права сім'ї та обов'язки батьків і дітей. У ст. 51 йдеться про те, що «шлюб ґрунтується на вільній згоді жінки і чоловіка. Кожен із подружжя має рівні права і обов'язки у шлюбі та сім'ї. Батьки зобов'язані утримувати дітей до повноліття, Повнолітні діти зобов'язані піклуватись про своїх непрацездатних батьків. Сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою». Ці основоположні ідеї були у звичаєвих та залишаються у юридичних правах української сім'ї [2].

Сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку є її першим соціалізуючим інститутом.

Сім'ї, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами (ООП) кожного дня стикаються з багаточисельними проблемами психологічного, побутового, морального та іншого змісту. Не всі батьки здатні прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на труднощі й постійно виникаючі проблеми. У певних складних ситуаціях окремі батьки можуть не витримати, декого з батьків трагічність ситуації надламає. Тому важливою є наявність у батьків такої якості як стресостійкість; саме вона необхідна для підтримки дитини з особливими потребами. Адже саме особистісні якості батьків визначають житеві установки такої дитини, її адаптацію в соціумі.

Проблема становлення особистості дитини з особливими потребами в умовах сім'ї цікавить багатьох учених, зокрема таких, як Т. Коломoeць, А. Колупаєва, Т. Кончанін, Т. Кот, Т. Марчук, С. Миронова, Л. Тарабасова та ін.

Дослідження науковців засвідчують, що головним завданням школи, учителів є навчання батьків сприймати власну дитину з ООП як особистість, всебічно залучати батьків до активної участі у її навчанні й вихованні на всіх етапах підготовки до самостійного життя.

Процес формування і розвитку особистості, зокрема і дитини з ООП, починається з моменту її народження. Сім'я багато в чому передбачає те, якою стане людина в майбутньому. Саме сім'я закладає фундамент розвитку нахилів, здібностей дитини, формування її моральних якостей, здоров'я та ін. Саме через сім'ю дитина опосередковує норми людських стосунків, засвоює моральні відносини.

З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки і діяльності.

Саме родина є першим шаблоном соціального поступу особистості дитини, на якому починають закладатись у її свідомості уявлення про життєві цілі, моральні цінності, виробляються зразки поведінки [3, с. 131]. За словами дослідниці М. Верхоляк, серед чинників, які найбільш впливають на успішність соціалізації дитини з ООП в сім'ї, є: повага до дитини; сприйняття її такою, якою вона є; похвала і заохочення дитини; розмова з дитиною, вислуховування її, спостереження за нею; підкреслення її сильних сторін; вплив на дитину проханням – найефективніший спосіб давати їй інструкції [1].

Сім'ї, де виховуються діти з особливими освітніми потребами потребують особливої уваги зі сторони адміністрації закладу освіти, цілеспрямованої соціально-педагогічної підтримки, консультативної психологічної допомоги тощо.

У магістерському дослідженні ми здійснили спробу детально вивчити наукові джерела, в яких піднімається проблема сімейного виховання як

чинника становлення особистості молодшого школяра з особливими освітніми потребами та накреслити оптимальні шляхи покращення такого виховання.

Об'єктом дослідження став процес виховання молодших школярів з ООП в умовах сім'ї. Предметом – особливості змісту та умови сімейного виховання молодших школярів з ООП.

Метою дослідження було обрано: дослідити та обґрунтувати особливу роль сім'ї у соціалізації та становленні всебічно розвиненої особистості молодшого школяра з особливими освітніми потребами.

У процесі дослідження, ми здійснили науково-теоретичний аналіз проблеми; визначили оптимальні сімейні обставини, що забезпечують позитивний розвиток дитини з ООП; вивчили і окреслили зміст, форми і методи спільної виховної діяльності початкової школи та сім'ї.

Серед сімейних обставин, що найкраще сприяють позитивному соціальному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, ми визначили такі: батьківська любов, знання внутрішнього світу дитини, загальний позитивний моральний клімат сім'ї, створення в лоні родини радості і добра, організація цікавого й змістовного життя для дитини, довіра дитини до батьків, поради і допомога батьків дітям, постійне й активне спілкування дитини з батьками, особистий приклад батьків, розумна вимогливість, наявність чіткого режиму, всебічне сприяння загальному розвитку дитини.

Сімейне виховання, зокрема молодших школярів з ООП, потрібно розглядати як сферу, в якій діють певні закони і специфічні принципи педагогіки. А отже, сім'я виступає принциповою умовою становлення і розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Відтак, у процесі дослідницької роботи, проаналізувавши стиль взаємовідносин певної сім'ї, ми змогли з'ясувати особливості виховання, які

сприяють розвитку у молодших школярів з ООП як певних особистісних якостей, так і їхнього загального особистісного становлення й соціалізації.

Список використаних джерел

1. Верхоляк М. Роль сім'ї в соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивної освіти. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Професійна освіта та зайнятість осіб з особливими потребами : інноваційні підходи», 16-17 жовтня 2019 р. Львів. 2019 р.* URL : <https://pedcollege.lnu.edu.ua › Stattia-Rol-Simi>
2. Конституції України. Стаття 48. URL : https://kodeksy.com.ua/konstitutsiya_ukraini/statja-48.htm
3. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / [О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко]; за ред. О. В. Безпалько. К. : Академвидав, 2013. 312 с.

Сергеева В. Ф.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Царук О. О.,

здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

У віці старшого дошкільного віку формування мовленнєвої готовності є важливим етапом у розвитку дитини. Однак, для дітей з загальним недорозвитком мовлення цей процес може стати справжнім викликом у підготовці до навчання в школі. Тому проблема формування мовленнєвої готовності у цій особливій групі дітей є неабияк актуальною. Загальне недорозвиток мовлення включає різноманітні порушення у всіх аспектах мовлення, що впливають на комунікативні навички та здатність розуміти й висловлювати думки. Водночас важливо пам'ятати, що діти з недорозвитком мовлення розвиваються та досягають успіхів з належною підтримкою і спеціалізованим навчанням.

Спілкування та мовлення відіграють досить вагомую роль у житті кожної людини. Якщо дитина має обмежену здатність висловлювати свої думки та розуміти мову оточуючих, це може негативно вплинути на її соціальну і академічну успішність [3, с. 346-347]. Вивчення та розуміння механізмів формування мовлення у дітей з недорозвитком мовлення допоможе розробити ефективні методи та підходи підготовки цих дітей до навчання в школі.

Підвищена увага до інклюзивної освіти також підкреслює актуальність цієї теми. Інклюзивна освіта ставить за мету забезпечити рівні можливості навчання та розвитку для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей. Проблематика формування мовленнєвої готовності дітей до школи має глибокі коріння у світовій та вітчизняній педагогічній спадщині, відображена в працях видатних педагогів і вчених (Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський). Питання педагогічних та методичних аспектів мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до школи було об'єктом досліджень таких вчених, як А. Богуш, М. Вашуленко, Є. Соботович, О. Белова, Н. Пахомова, Н. Шиліна, М. Шеремет, А. Яковенко та інші.

Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення до навчання в школі є складною задачею, яка вимагає спеціалізованого підходу та ефективних стратегій. Основна мета – розвиток комунікативних навичок, лексичного запасу, граматичних вмінь та розуміння мовлення.

Одним з важливих аспектів є рання діагностика. Вчасне виявлення та оцінка рівня розвитку мовлення у дитини дає змогу визначити її індивідуальні потреби та розробити належні підходи до навчання. Індивідуалізовані програми допомагають стимулювати розвиток мовлення та підготувати дитину до школи. План навчання та розвитку мовлення повинен бути адаптованим до конкретної дитини і спрямованим на її поточні потреби. У процесі формування мовленнєвої готовності важливо створити сприятливе

мовне середовище, де дитина матиме можливість активно взаємодіяти та практикувати, розвивати свої комунікативні вміння. Партнерське спілкування з батьками та педагогами грає важливу роль у розвитку мовлення. Взаємодія, включаючи спільні ігри та активності, сприяє покращенню мовленнєвих навичок та мотивації дитини. Разом із тим, використання спеціальних методик та вправ допомагає покращити фонетичний розвиток, лексичний запас і граматичні навички [1]. Це можуть бути спеціальні логопедичні заняття, ігрові активності, використання візуальних матеріалів та ресурсів, що сприяють розвитку мовлення. Логопедичні заняття та ігрові активності сприяють активному залученню дитини до мовленнєвого процесу й розвитку її комунікативних вмінь. Остаточні рекомендації для педагогів, батьків та спеціалістів включають використання різноманітних підходів та ресурсів для підтримки формування мовленнєвої готовності у дітей з недорозвитком мовлення. Рекомендується встановити співпрацю між педагогами, логопедами та батьками для обміну інформацією та впровадження спільних стратегій.

Значна увага приділяється розвитку мовленнєвої самосвідомості дитини, її почуттю власної компетентності та позитивного ставлення до мовлення. Сприяння самовираженню, пошуку рішень і власних думок є важливими елементами формування мовленнєвої готовності. Усі заходи, спрямовані на формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з недорозвитком мовлення, повинні бути гнучкими і індивідуально підлаштовуватися під потреби кожної дитини [2, с. 246-248]. Забезпечення позитивного та підтримуючого середовища, де дитина відчуває себе комфортно і може розкривати свій потенціал, є ключовим чинником успіху.

Отже, враховуючи індивідуальні потреби та особливості кожної дитини, встановлення сприятливого мовного середовища, розробка й застосування ефективних методик та підходів, співпраця між педагогами й батьками забезпечує успішний розвиток мовлення та підготовку до школи для цієї

особливої групи дітей. Важливо пам'ятати, що кожна дитина має потенціал для розвитку мовлення, незважаючи на її початкові труднощі. Забезпечуючи індивідуальний підхід, стимулююче середовище та підтримку з боку педагогів і батьків, ми можемо допомогти дітям з недорозвитком мовлення досягти своїх потенційних можливостей. В результаті успішне формування мовленнєвої готовності у цій особливій групі дітей сприятиме їх подальшій успішній адаптації до шкільного середовища, підвищенню комунікативних навичок, розумінню та висловлюванню думок. Такі навички відкриють перед ними можливості для активного спілкування, ефективного навчання та розвитку в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Литвинова О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення до навчання у школі. *Освіта і наука*, (1). 2021.
2. Степанова О., Дмитрук І. Діагностика стану сформованості старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення до навчання в школі. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*. 2020. С. 246-248.
3. Ямпольська А. В. Мовленнєва готовність старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня до навчання у школі. *Редакційна колегія*. 2021. С. 346.

Сидорук І. І.,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Басюк В. А.,

здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Проблема розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є однією із ключових проблем сучасної освіти. Педагоги, батьки повинні розглядати розвиток комунікативних знань, умінь, навичок, здатностей як основу успішної соціальної діяльності дитини, важливим напрямом соціально-особистісного розвитку.

Під поняттям «здібності» ми розуміємо здатність чи компетентність особи виконувати певний вид роботи на певному якісному рівні. Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, що є у дитини, але вони забезпечують їх швидке надбання, фіксацію й ефективне практичне використання.

Комунікативні здібності, або здатність спілкуватися – це індивідуально-психологічні особливості особистості, здібності дитини, що забезпечують ефективність обміну інформацією в процесі її взаємодії з оточенням. Вони включають такі компоненти: бажання вступати в контакт з оточуючими; знання норм і правил, які потрібно використовувати при спілкуванні; уміння організувати спілкування.

Вивчення літератури показало, що проблему розвитку комунікативних здібностей дітей з інтелектуальними порушеннями частково розкрито у наукових працях Ю В. Михайлової (розвиток комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями як засіб формування їх життєвої компетентності), А. О. Пономаренко (розвиток комунікативних компетентностей у дошкільнят з інтелектуальними порушеннями), К. В. Рейди, К. С. Тороп (особливості комунікативної діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку) та ін. Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями актуалізують у своїх працях такі науковці, як І. Алієва, Г. Блеч, О. Боряк, Н. Гаврилова, Н. Демченко, С. Конопляста, Є. Кузьмінська, С. Миронова, В. Петрова, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тищенко, А. Богуш, М. Зеєман та ін. Аналіз науково-педагогічної літератури також засвідчив, що перед науковцями та педагогами-практиками нині постає психолого-педагогічна проблема – труднощі комунікативного спілкування дошкільників. Причини такого регресу потребують глибокого вивчення.

Діти з інтелектуальними порушеннями не мають порушень у будові органів мовлення та втрати слуху, але вони певним чином повільно вивчають мову [2, с. 85]. Невміння використовувати мову як засіб спілкування –

відмінна риса дітей цієї категорії. Причинами цього є вкрай знижена вербальна комунікація, потреба у висловленні, вкрай вузьке коло знань, слабкий інтерес до оточення, пасивність [1, с. 24]. Пізніше діти з інтелектуальними порушеннями починають розуміти звернену до них мову і, відповідно, використовують активну мову [2, с. 85].

Особливостями розвитку комунікативних здібностей дошкільників з інтелектуальними порушеннями є слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, порушення програмування мовленнєвої діяльності.

Розвиток комунікативних здібностей у дошкільному віці відбувається не самостійно, а завдяки праці батьків, дефектологів, логопедів, педагогів і самих дітей.

Арттерапія (терапія мистецтвом) – один з методів роботи з дітьми, що використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному й особистісному розвитку людини [3, с. 179].

Арттерапія класифікується за видами мистецтв: терапія образотворчими мистецтвами (арттерапія у вузькому сенсі); музикотерапія; драматерапія; танцювально-рухова терапія; бібліотерапія (казкотерапія – як один з її методів). Іноді до арттерапії відносять піскову терапію, кінотерапію як метод зцілення через створення екранного продукту. Розвивається інтегративний (мультиmodalний) підхід – використання кількох видів мистецтва в межах однієї групи чи індивідуальної сесії. Існують різні форми арттерапії при роботі з дітьми. Проте більш розповсюдженими є два основні варіанти арттерапевтичної роботи - індивідуальної і групової. Кожна з них, у свою чергу, має різновиди. Ключовим у розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є те, що арттерапія використовує мистецтво як посередника в комунікації.

Широке використання арттерапії мистецтвом у різних типах закладів освіти обґрунтовано властивими їй функціями, а саме: діагностичною,

колекційною, розвиваючою, навчальною, реабілітаційною, психотерапевтичною, соціальною та іншими [3, с. 179]. Вона є однією із перспективних технологій, ефективним засобом розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями інтелекту, оскільки під час творчої діяльності у дітей виникає взаємодія з дорослими та іншими дітьми (суб'єктами комунікації), потреба в спілкуванні, вміння контактувати з партнерами. Діти навчаються вербальним та невербальним способам вираження своїх думок і почуттів, оволодівають навичками мовного етикету. Науковці пояснюють ефективність арттерапії м'яким процесом розвитку в дітей внутрішніх ресурсів.

Отже, використання арттерапії у роботі з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями у різних її видах і формах як багатофункціонального засобу корекції мовленнєвих та інших порушень є надзвичайно важливим для розвитку комунікативних здібностей дошкільників. В освітньому процесі закладу, де активно відбувається розвиток, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, вона має зайняти почесне місце. Адже впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини з інтелектуальними порушеннями створює більше шансів для її комунікативно-мовленнєвого розвитку і соціалізації.

Список використаних джерел

1. Борак О. Причинна обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих дітей. *Особлива дитина: «навчання і виховання»*. 2015. № 4. С. 24-32.
2. Литвиненко В. А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Суми: Вид-во: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2011. 112 с.
3. Чорноус Н. О. Роль і місце арт-терапії у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими потребами. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. №4. С. 10-12.

Сидорук І. І.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Войтович М. М.,

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

На сучасному етапі розвитку освіти висуваються нові вимоги до організації та проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. В інклюзивному просторі сучасної освіти діяльність педагога-дефектолога залишається однією із затребуваних видів діяльності. Забезпечення інтеграції, всебічного розвитку, соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в здорове дитяче середовище є основним напрямком роботи фахівців-дефектологів.

Відповідно до Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 06.12.2010 № 1205 (із змінами, внесеними наказом Міністерства освіти і науки від 01.02.2018 № 90), у закладах загальної середньої освіти можуть вводитися посади вчителів-дефектологів у штатний розпис закладів загальної середньої освіти, де запроваджене навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних і спеціальних класах.

В умовах постійної орієнтації на соціальний прогрес, врахування змін у суспільстві, розвитку нового педагогічного мислення, творчих пошуків передового освітнього досвіду, інновацій у галузі, висуваються нові вимоги до професійної діяльності вчителя-дефектолога. Нині проблеми навчання дітей з психофізичними порушеннями виходять за рамки традиційних (особливо дефектологічних) підходів, а відповідно навчання цих дітей потребує поліфункціонального вчителя-дефектолога, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах якісно нового освітнього й соціокультурного простору.

Найбільш повно діяльність педагога-дефектолога можна представити через такі функції: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; корекційна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча [1, с.12].

Кожен напрям роботи вчителя-дефектолога має свої особливості, спрямовані на забезпечення конкретних освітніх потреб учнів. Проте для професійної діяльності вчителя-дефектолога характерна корекційна функція. Його суть полягає в корекції або послабленні дефектів психофізичного розвитку дитини в процесі навчання і виховання з метою попередження ускладнень структури дефекту; створювати умови для максимально можливого цілісного розвитку особистості дитини; формування дитячого колективу; Навчати батьків навичкам і корекційним прийомам організації ігрової, трудової та навчальної діяльності дітей. Тож діяльність учителя-дефектолога є корекційно-педагогічною [3, с.84], пов'язаною з вивченням структури і характеру порушень, їх впливу на навчальну діяльність і загальний розвиток дитини.

Робота вчителів-дефектологів набуває нового змісту із запровадженням інклюзії в закладах загальної середньої освіти та відкриттям інклюзивно-ресурсних центрів.

У закладі освіти з інклюзивним навчанням вчителі-дефектологи повинні вирішувати багато завдань: створення необхідних умов для інклюзивного навчання дітей; створювати взаємодії для учасників інклюзивного процесу прийняття, щоб адекватно та толерантно сприймати дітей такими, якими вони є; пояснювати напрямки навчання та виховання дітей; надання корекційно-розвиткових послуг дітям за індивідуальною програмою розвитку (ІПР); проводити моніторинг досягнень у сферах, пов'язаних з розвитком дитини відповідно до ІПР; надавати рекомендації педагогічним працівникам щодо

характеру організації навчального процесу; проводити консультаційну роботу з батьками дитини.

Зміст корекційно-виховної роботи вчителя-дефектолога базується, насамперед, на комплексному підході до забезпечення взаємодії дітей з учасниками реалізації програм корекційної роботи. Тому учителі-дефектологи засобами рекомендацій включають у процес корекційного навчання батьків, учителів, і, за необхідності, адміністрацію. Співпраця вчителів-дефектологів та інших спеціалістів є важливою та реалізується як частина психологічної та педагогічної підтримки дитини [2, с.6].

Цей підхід також передбачає реалізацію комплексу заходів, що забезпечують ефективне проведення індивідуального та групового навчання. Вчителі-дефектологи повинні забезпечувати комплексний корекційно-педагогічний (дефектологічний) супровід у вигляді моніторингу навчально-виховного процесу дитини, у тому числі динамічного спостереження за розвитком дитини, а також проведення корекційних занять.

Важливим напрямком діяльності вчителя-дефектолога є організація систематичної допомоги вчителю інклюзивного класу, асистенту вчителя в адаптації змісту освітньої програми до індивідуальних можливостей дитини.

Таким чином, ми солідарні з позицією багатьох науковців, що ключовою фігурою в інтеграції дітей з психофізичними порушеннями мають бути саме вчителі-дефектологи. Оскільки тільки вони достатньою мірою обізнані з особливостями організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Горбатюк О.Ф. Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливими потребами. *Розкажіть онуку*. 2020. №8. С.12-14
2. Громовий В. Звичайна освіта для особливих дітей. *Директор школи*. 2019. №2. С.6-9
3. Нижник О. Допомога дітям з особливими потребами: *Психолог. Бібліотека*. Київ: Главник, 2015. 112 с.

Сидорук І. І.,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Матвіюк О. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ЗМІСТ ТА ФОРМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Інклюзивний освітній простір не стоїть на місці. Він постійно розвивається та потребує все нових методів організації та проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Інклюзивна освіта формується на співпраці із соціумом є рівноправною, доступною та забезпечує якість надання знань дітям з порушеннями [1, с. 24].

Діяльність вчителя-дефектолога в інклюзивному просторі залишається однією із затребуваних спеціальностей. Розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, соціальна адаптація та об'єднання їх із дітьми з нормотиповим розвитком – це головний із обов'язків роботи вчителів-дефектологів (олігофренопедагогів).

Корекційна робота дефектологів, пов'язана із корекційним спрямуванням навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями, важливості їх діяльності висвітлено у наукових працях В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, М. Кота, В. Лапшина, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, С. Федоренко, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Ярмаченка та ін.

У дефектологічних дослідженнях та в практичному досвіді спеціальних шкіл доведено величезну роль особистого прикладу вчителя у вихованні дітей з особливими освітніми потребами, оскільки багато хто з них схильний до засвоєння способів дій та поведінки за наслідуванням [3, с. 136].

Зміст корекційно-розвиткової роботи вчителя дефектолога вибудовується на основі співпраці, що, насамперед, передбачає взаємодії учасників, які реалізують корекційну програму роботи з дітьми.

За допомогою надання рекомендацій, консультацій, нарад вчитель-дефектолог включає у корекційний процес батьків, учителів та за необхідності адміністрацію закладу [2, с. 74].

Дефектолог (олігофренопедагог) також співпрацює з іншими фахівцями, які перебувають у команді психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями.

Учитель-дефектолог не тільки проводить корекційні заняття, але і здійснює корекційно-дефектологічний супровід у формі спостереження за процесом навчання і виховання дитини з інтелектуальними порушеннями, яке включає динамічне спостереження за розвитком дитини і обов'язковим мінімумом змісту освіти, консультацій з батьками, вчителями-предметниками [4, с. 180].

Основними формами роботи вчителя-дефектолога є: індивідуальні, групові, підгрупові, фронтальні заняття. У практиці переважають індивідуальні заняття, так як вони дають змогу враховувати вікові особливості кожної дитини.

Діяльність учителя-дефектолога сформульована вченими спеціалістами в галузі корекційної педагогіки і спеціальної психології (Л. Виготський, С. Забрамна, В. Синьов, С. Миронова), яка вибудовує такі принципи [4, с. 183]: комплексність і єдність діагностики і корекції; побудова корекційно-педагогічної роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; співпраця спеціалістів на корекційному впливі; здійснення аналізу стану сформованості навчальних досягнень (знань, умінь і навичок) і психофізичного розвитку дитини; вивчення динаміки розвитку пізнавальних процесів і засвоєння програмних знань, умінь і навичок.

Отже, зміст та форми корекційно-розвиткової роботи формують вчителі-дефектологи. Їм належить вирішальна роль у підготовці учнів до самостійного трудового життя на основі корекції розвитку особистості дитини, зокрема її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, системи потреб та мотивів, фізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Колишкін О.В. Корекційна робота. Суми: 2012. С. 30-33.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «Атопол», 2011. 274 с.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с.
4. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка Нова, 2007. 304 с.

Сидорук І. І.,

доктор педагогічних наук,

професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Павлюк Ю. В.,

здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я одна дитина зі 160 страждає розладом аутистичного спектра (РАС). Центр громадського здоров'я МОЗ України надає такі статистичні дані: 1 із 88 дітей має аутизм (при ранньому втручанні дитина може бути повністю адаптована до соціального життя). Водночас в Україні на 30% кожного року зростає кількість дітей з діагнозом аутизм. У хлопчиків у 4 рази частіше діагностують аутизм, ніж у дівчаток [2].

Аутизм (від грецького *autos* – сам) – це стан психіки, що має характер замкненої особистості як внутрішнього «Я» так і зовнішнього, тобто

відсторонення від навколишнього світу; розлад нейророзвитку або спектр психологічних характеристик, що описують широке коло порушень поведінки і труднощів в соціальній взаємодії і комунікації, а також жорстко обмежених інтересів і часто повторюваних поведінкових актів. Згідно з міжнародною класифікацією хвороб (МКХ-10), яка наразі діє в Україні, аутизм відносять до загальних розладів психологічного розвитку (F84). Але вже у версії МКХ-11, з'явилася діагностична одиниця «розлад аутистичного спектра» (код 6A02). У новій версії МКХ-11 розлад аутистичного спектра ділиться на підтипи із зазначенням наявності/відсутності порушень інтелекту і зазначенням здатності людини використовувати «функціональну мову» (усну чи письмову). РАС розглядається як спектральний розлад.

РДА відрізняється від усіх порушень розвитку максимальною складністю і дисгармонійністю як клінічної картини, так і психологічної структури порушень.

Аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу засвідчити інтенсивну увагу з боку науковців та практиків до всебічного вивчення властивостей психічного розвитку дітей з аутизмом, їхніх когнітивних можливостей, до виявлення особливостей формування в них пізнавальних, психічних функцій, розвитку емоційно-вольової сфери, соціальних відносин, комунікативної поведінки, що має велике науково-практичне значення. А оскільки РАС у дітей мають різні форми прояву, то цей феномен достатньо важко підлягає вивченню. Відповідно, на сьогодні є недостатньо розкриті психологічні аспекти виховання та навчання дітей з РАС загалом та формування в них комунікативних навичок зокрема.

Проблемами комунікації та поведінки дітей з РАС займалися як українські, так і закордонні науковці. Зміст понять, класифікації та особливості дітей з розладами аутистичного спектра розкриті в наукових працях А. Аспергера, К. Гілбрета, Л. Каннера, О. Нікольської, А. Ретте, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. В останнє десятиріччя в Україні

спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко) [4].

До характерних ознак РДА належить порушення мовлення, що відображає основну специфіку аутизму, а саме – не сформованість комунікативної поведінки. Тому у дітей з аутизмом, перш за все, порушений розвиток комунікативної функції мови і комунікативної поведінки в цілому. Незалежно від часу появи мовлення і рівня його розвитку, дитина не використовує мову як засіб спілкування, вона рідко запитує, зазвичай не відповідає на питання оточуючих в тому числі і близьких для неї людей.

Комунікація – це процес обміну інформацією, а саме вміння обміну думками з іншими людьми (уміння ставити запитання та відповідати на них; уміння правильно називати предмети, дії; уміння розуміти інструкції та виконувати їх; уміння вести розмову спонтанно, правильно інтерпретувати жести, міміку та ін.). Із практики відомо, значна частина людей з аутизмом мають проблеми у взаємодії з іншими людьми та спілкуванні. Ця проблема залишається на досить актуальному рівні.

Комунікативні навички – це те, як людина взаємодіє з іншими людьми під час спілкування, як вона їх розуміє, і як вірно передає інформацію. Можна вважати, що дитина оволоділа навичкою, лише за умови, що вона здійснює діяльність самостійно, спонтанно, хоча б у двох ситуаціях, хоча б із трьома людьми [3].

У розвитку комунікативних навичок у дітей з РАС можливі перешкоди: знижена стимуляція, швидка зміна мотивації, гіперактивність, відмова від співпраці, порушена артикуляція [2].

На нашу думку, психолого-педагогічну корекцію комунікативно-мовленнєвого порушення у дітей із РАС доцільно вести за такими напрямками: розвивати довербальну комунікацію; домагатися від дитини розуміння мовлення; розвивати мову лише на рівні перших слів; розвивати

мову лише на рівні комбінації слів; розвивати мову лише на рівні пропозицій; розвивати мову на рівні зв'язного мовлення; застосовувати альтернативні методи комунікації [3].

Цілі та задачі розвитку комунікації такі (формування навичок): 1) запитання: запитувати про предмети, діяльність, дії, про інформацію; звертатися по допомогу, коли в цьому є потреба; правильно застосовувати займенники у запитаннях; 2) називання предметів, понять: називати предмети, діяльність, дії, емоції; правильно використовувати прийменники, прикметники, займенники; 3) сприймання: розпізнавати предмети, дії, прийменники, прикметники, емоції; виконувати інструкції; 4) розмова: закінчувати незавершені речення; відповідати на питання, які починаються зі слів: хто, що, чому, коли, яким чином, тощо; ставити соціальні запитання; запитувати певну інформацію; ініціювати розмову; розповідати про майбутні/минулі події, жарти; коментувати дії інших; обговорювати спільні інтереси; розуміти концепції, що засновані на особливостях діяльності, заняття; 5) вітання: казати слово «Привіт!», коли вітається з кимось; підходити до людини, щоб привітатися; виявляти прихильність за допомогою рухів, міміки; відповідати на привітання інших; 6) невербальні засоби: контактувати очима; показувати на предмет, що зацікавив; використовувати жести; хитати і кивати головою: «ні», «так»; 7) прагматичні аспекти комунікації: змінювати тон, уміти читати; мати власні судження та коментувати судження інших; використовувати та відповідно інтерпретувати ідіоми, жарти, абстрактні поняття, повсякденні вирази; швидко включати нову інформацію в розмову; підтримувати розмову; реагувати на сигнали навколишнього середовища відповідним чином; змінювати тему розмови, коли партнер її змінює; закінчувати розмову вчасно [3].

Отже, аутизм – порушення, що характеризується вираженим обмеженням власних, соціальних, комунікативних та інших сторін розвитку

навичок спілкування. Саме корекційно-розвивальна робота з логопедами, дефектологами, здатна покращити комунікативні навички дітей з РАС, допомогти у розвитку словникового запасу, фонематичних процесів, зв'язного мовлення.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва І. П. Маленькими кроками у великий світ знань. Київ, 2014. 400с.
2. Базима Н. В. До проблем обстеження стану мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія*. № 1, 2011. С. 5–10.
3. Недозим І. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. С. 62
4. Шульженко Д. І., Шеремет М. К. Психолінгвістичні основи корекції мовлення дітей зі спектром аутистичних порушень. *Логопедія*. 2013. № 4. С. 86–92.

*Сіліч С. М.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Гац Г.О.*

КАЗКОТЕРАПІЯ – ІННОВАЦІЙНА ОЗДОРОВЧА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Казкотерапія є інноваційною оздоровчою технологією, яка допомагає дітям з особливими освітніми потребами впоратися зі стресом, тривогою, страхом, незручністю та іншими негативними емоціями. Ця технологія базується на використанні казок та інших літературних творів як інструментів для стимулювання розвитку когнітивних, емоційних та соціальних навичок.

Казкотерапія є ефективним методом підтримки психологічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами. Ця технологія допомагає дітям розвивати уяву, креативність, мовленнєві та інші навички, а також знижувати рівень тривоги та стресу, що в свою чергу допомагає покращити загальний стан здоров'я та самопочуття дітей.

Казкотерапія – це процес пошуку сенсу та інтерпретації знань про світ та системи його відносин; оживлення казки; об'єктивація проблемних ситуацій, активізація потенціалу особистості, всебічне навчання та виховання;

екологічна терапія, в особливій казці казкова ситуація, мрії можуть збуватися, а головне, в ній з'являється відчуття безпеки [2].

Тому казкотерапія – це екологічний, неінвазивний і безболісний спосіб спілкування з дітьми. Можливо тому, що за допомогою казки (або під її впливом) формується життєва сцена, а відповідно за допомогою казки відбувається рефлексія особистості, перетворення, перетворення внутрішнього і зовнішнього світів, формування краще майбутнє.

Казки – це візуалізація реального життя. Дії, які відбуваються в казках, можуть відбуватися в реальному житті, але не буквально. За допомогою казки діти вперше опановують основні принципи людського буття, вміють порівнювати добре і погане. Діти можуть самостійно визначити, хто є позитивним, а хто негативним героєм. Хоча діти не зрозуміють це відразу, ця форма гри є найлегшою для дітей.

Саме під час заняття дитина стає казковим героєм і може спокійно розповісти про свої почуття та думки. Діти засвоюють необхідні моделі поведінки, вчаться реагувати на життєві ситуації, підвищують рівень усвідомлення себе та оточуючих, адже казки їм сприймати легше, ніж пояснення вчителів і батьків [1].

Казки сприяють пізнавальному розвитку дітей, виховують моральні почуття, впливають на характер дітей, спрямовують розвиток бажань і вчинків дітей. В основі казок лежить найкраще, що вже є у кожної дитини.

На думку Р. Ткача, щоб казка чи оповідання були дієвими та корисними, необхідно дотримуватись певних правил композиції:

1. Спочатку вигадайте казкового героя, близького дітям за статтю, віком, характером. Далі опишіть героя, його життя в казці так, щоб дитина помітила (але не відверто) схожість із собою.

2. Казки повинні містити ситуації, які чимось схожі на проблему дитини, але ні в якому разі не повинні мати прямої паралелі з нею.

3. Казки мають давати новий досвід, який дозволяє дітям робити різні вибори під час розв'язування задач. Або їй у цьому повинен допомогти психолог.

4. Сюжет казки необхідно розгортати в певному порядку (початок оповідання, ситуація проблеми, кульмінація, розв'язка, мораль оповідання).

Створені дітьми казки не тільки відображають їхню внутрішню дійсність і поточні проблеми, а й допомагають вирішити труднощі. Зазначається, що створення казок позитивно впливає на психічне здоров'я: дитина стає більш урівноваженою та краще долає життєві труднощі. Вигадані казки можна просто читати дитині без обговорення, даючи дитині можливість подумати, а головне – дати можливість дитячому розуму «обробити» інформацію на підсвідомому рівні. Ви також можете намалювати цю казку і пограти в пісочниці з фігурками за допомогою ляльок [3].

За допомогою казкотерапії можна вирішувати почуття сорому, провини, брехні, різні психосоматичні розлади, агресію, невпевненість, сором'язливість, тривожність у дітей, розвивати пізнавальну, морально-етичну сфери дошкільників. Крім того, під час казкотерапії дитина конкретизує власні проблеми та бачить різні шляхи вирішення.

Отже, казкотерапія є інноваційною оздоровчою технологією, яка допомагає дітям з особливими освітніми потребами покращувати їх фізичне і психологічне здоров'я. Ця технологія використовує казки як засіб забезпечення розвитку дитини та підтримки її емоційного стану.

Казкотерапія може бути використана для різних цілей, включаючи розвиток комунікаційних та соціальних навичок, зменшення поведінкових проблем, покращення самооцінки та підвищення мотивації для навчання. Крім того, казки можуть бути використані для стимулювання розвитку мовленнєвих навичок, а також для підтримки розвитку емоційного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку // Початкова школа. 2004. № 8. С. 1–4.

2. Дубинська О. Казкотерапія як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників / О. Дубинська // Психолог дошкілля. 2014. №10. С. 12-13.

3. Макеєва І.П. Казка як засіб розвитку емоційної сфери у дошкільнят з порушеннями поведінки // І.П. Макеєва // Дошкільня освіта. 2002, № 1. С. 70-75.

*Смірнова Н. О.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З.С.*

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Модернізація освіти зумовлює нагальну потребу у високоосвічених педагогічних кадрах, спроможних ефективно використовувати набуті знання на практиці, активно розробляти і впроваджувати нові методи роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Професійна підготовка студента забезпечує молодому фахівцеві успішне виконання своїх обов'язків, правильне використання знань, досвіду, збереження самоконтролю і перестроювання при появі непередбачених перешкод. Професійна готовність студента – вирішальна умова його швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [2].

Пошук шляхів професійної підготовки відбувається в декількох напрямках: вивчення проблем з історії та філософії організації вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий та ін.); удосконалення технологій навчального процесу в умовах вищих навчальних закладів (В. Беспалько, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Тализіна та ін.); розробка нових педагогічних технологій (В. Бондар, Л. Вовк, О. Глузман, О. Падалка та ін.).

У наукових працях відзначено, що довготривала готовність діє постійно, її не потрібно кожного разу формувати у зв'язку з поставленим завданням, на відміну від тимчасової, яка заздалегідь сформована, що є вагомою передумовою успішної діяльності. На основі загальної психологічної

готовності – надбані установки, знання, уміння й навички, досвід, мотиви діяльності – виникає готовність до виконання визначених поточних завдань діяльності. До позитивних рис тривалої готовності відносять: відповідність структури змісту та умовам професійної діяльності, легкість актуалізації та включення у виконання задач, пластичність, поєднання стійкості та динамізму. Тимчасова психологічна готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент; ситуативна – динамічний, цілісний стан особистості, внутрішня настроєність на певну поведінку, мобілізація всіх сил на активні та доцільні дії – визначає розуміння задачі, усвідомлення відповідальності, бажання домогтися успіху. Позитивними рисами тимчасової готовності є: відносна стійкість, відповідність структури оптимальним умовам досягнення цілі, дієвість впливу на процес діяльності. Обидва види готовності поєднані й взаємодіють під час діяльності [3, с. 271].

Важливим етапом є апробування діагностичного інструментарію, визначення змісту, критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх корекційних педагогів до професійної діяльності є з'ясування сучасного стану їх професійної підготовки, зокрема:

- по-перше, з'ясувати наскільки майбутні фахівці вважають свою підготовку в закладі вищої освіти достатньою для успішного здійснення професійної діяльності;

- по-друге, підтвердити наявність факторів, що зумовлюють специфіку професійної діяльності корекційного педагога та необхідність внесення змін до змісту підготовки майбутніх фахівців задля забезпечення їх готовності до роботи в зазначених умовах.

Необхідність підвищення доступності до корекційно-розвиткових послуг для дітей із порушеннями мовлення, які проживають у сільській місцевості, насамперед у віддалених від опорних закладів освіти сільських населених пунктах, змушує корекційного педагога вибудовувати роботу

відповідно до цих умов. Тож, від вчителя-логопеда вимагаються певні здатності, а саме: уміння виявляти та аналізувати зміст проблем, своєчасно і правильно на них реагувати, обираючи оптимальні шляхи їх розв'язання; уміння планувати, організовувати та удосконалювати власну корекційно-розвиткову роботу; обирати оптимальну стратегію педагогічної взаємодії з дітьми з порушеннями мовлення; налагоджувати та підтримувати взаємодію з педагогічним колективом закладу освіти, родиною, надавати їм консультативну допомогу з метою забезпечення наступності в корекційно-розвитковій роботі; активно застосувати в корекційно-розвитковому процесі сучасні засоби інформаційно-комунікативних технологій; здійснювати психолого-педагогічний супровід процесів соціалізації дітей із порушеннями мовлення. Тому, набуття майбутніми корекційними педагогами певних компетентностей та здатностей щодо роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти в закладах дошкільної, загальної середньої освіти сільської місцевості, є однією зі складових їх професійної підготовки. Фахова готовність корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає систему знань основ загальної, корекційної педагогіки і психології, індивідуальних відмінностей і вікових особливостей дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, а також володіння високим рівнем практичної підготовки до роботи [1].

Отже, ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього корекційного педагога до роботи в зазначених умовах. При низькій якості підготовки та низькому рівні освіченості майбутніх корекційних педагогів, недостатній сформованості етичних та моральних норм, інклюзивне навчання не виправдовує сподівань щодо ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної реалізації.

Список використаних джерел

1. Берегова М. Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць* / за ред. В. Засенка, А. Колупаєвої. К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. Вип. 13. С. 216-225.
2. Лапа О. В. Теорія і практика підготовки соціального педагога до роботи з молоддю в сільському соціумі: монографія. Київ : ЦП КОМПРИНТ, 2014. 266 с.
3. Москалець В. Проблема вивчення поняття «готовність до професійної діяльності» у психології. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4. С. 268–273.

Соха М. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З. С.

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

Слово дидактика відноситься до грецької мови і в перекладі означає: «didaktikos» – повчаючий; «didasko» – вивчаючий. Дидактика розуміється і як наука про викладання та учіння. Встановлено, що викладання має тісний зв'язок з учінням, і ці два боки процесу складають інтегративну цілісність у вигляді процесу навчання [1, с. 251]. Дидактика як наука розробляє закономірності навчання, аналізує його залежності, визначає принципи, методи, організаційні форми і засоби навчання. Саме цим і зумовлені її функції: теоретична (діагностична та прогностична) і практична (інструментальна).

Важливою дидактичною умовою формування фахових компетенцій є використання у навчальному процесі інклюзивно зорієнтованих технологій, лекцій і семінарів проблемного характеру, ділових ігор, що імітують професійні дії у логічній послідовності.

Особливістю дидактичних умов є те, що педагогічні технології й дидактичні прийоми, використані у ході становлення особистості молодого фахівця, можуть сформувати основу майбутньої професійної діяльності та унікального стилю й форми її.

У науковій педагогічній літературі не існує однозначного визначення дидактики. Рівнозначно функціонують різні точки зору на визначення дидактики: по-перше, як галузь педагогіки, що досліджує закономірності навчання та освіти; по-друге, як розділ педагогіки, в якому розкриваються наукові основи навчання та освіти; по-третє, як теорія навчання та освіти або як частина педагогіки, яка вивчає закономірності, принципи, методи, форми, засоби навчання, зміст освіти, цілі навчання та його результати [2].

Вперше слово «дидактика» з'явилося у працях німецького педагога В. Ратке, який розумів під цим поняттям мистецтво навчання. Фундаментальну розробку наукових основ дидактики запропонував чеський педагог Я. Коменський у праці «Велика дидактика». Виходячи із своїх поглядів, під поняттям «дидактика» він розумів «мистецтво всіх навчати всьому» [2].

Запровадження системи інклюзивної освіти вимагає використання у системі освітнього інклюзивного простору оновлених технологій, форм, методів, засобів навчання, які вивчає і розробляє дидактика.

Предмет вивчення дидактики в умовах інклюзивного освітнього простору – двосторонній процес взаємодії корекційного педагога з дітьми з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами, спрямований на формування гармонійно розвиненої особистості та подальшої її соціалізації [3].

Термін «лінгводидактика» ввів у науковий обіг у 1969 р. М. Шанський для позначення нових напрямів і підходів, що сформувались у викладанні та вивченні мов унаслідок інтеграції двох наук – лінгвістики й дидактики. Водночас методика навчання мови і лінгводидактика не ототожнювалися М. Шанським, оскільки вони співвідносяться між собою як окреме й загальне. До того ж лінгводидактика – це теорія навчання мов, яка складається з трьох рівнів: загальної, конкретної та часткової лінгводидактики.

Загальна лінгводидактика охоплює закономірності процесу навчання, що не залежать від системи конкретної мови. Конкретна – ґрунтується на виявлених закономірностях з урахуванням специфіки навчання конкретної мови. Своєю чергою, навчання конкретної мови завжди здійснюється з урахуванням загальних, специфічних лінгводидактичних закономірностей і тих часткових відмінностей, які зумовлені метою, змістом, формами навчання, віковими особливостями та соціальним, національним статусом певної аудиторії. Цей рівень навчання конкретної мови охоплює часткова лінгводидактика (дошкільна, шкільна, вищої школи), у межах якої виокремлюються методики навчання мови і рідної, і іноземної. Розглядаючи усі рівні лінгводидактики у взаємозв'язку і діалектичній єдності, М. Шанський зауважував, що «самостійною наукою методика стає лише настільки, наскільки, будучи частковим щодо загального, вона певним чином входить до загальної й конкретної лінгводидактики і, виявляючи методичні закономірності, керується теорією навчання мов».

Термін «дидактика» вважаємо правомірним як обізнаність із теорією навчання та методами формування умінь і навичок дітей з нормотиповим розвитком та особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. У більшості педагогів спеціальної освіти, як доводять сучасні дослідження, сформовані знання, уміння та навички роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку за нозологічним розподілом у сфері спеціальної освіти. Це зумовлює пропедевтичну організованість спільного процесу взаємодії у дуєті «дитина з нормотиповим розвитком – дитина з особливими освітніми потребами».

Зокрема, логодидактика, розробляючи питання навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення, оперує положеннями загальної дидактики щодо мети, завдань, змісту, дидактичних принципів, форм і методів навчання. Водночас враховується специфічність застосування перелічених дидактичних компонентів відповідно до характеру порушень дітей.

Таким чином, в умовах освітнього інклюзивного простору для успішного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами необхідна організація такого простору, який мінімізує усі можливі бар'єри, сприяє розвитку знань умінь та навичок дітей, їх творчого потенціалу тощо. Це можливо шляхом формування професійної компетенції майбутніх фахівців в умовах освітнього інклюзивного простору, які забезпечать організацію навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з використанням новітніх технологій та форм і створять для кожної дитини середовище, у якому мінімізовані будь-які бар'єри, що потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Державна служба статистики України. Освіта. Статистичний бюлетень «Загальноосвітні навчальні заклади України». Початок 2012/13 навчального року. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2013/bl/bl_shool_12-13.zip.
3. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори 2006, 2013. С. 16–23.

Стасюк Л. П.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ:

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Стрімкий розвиток українського суспільства, його соціальні, економічні, політичні та культурні перетворення, воєнний стан у країні висувають нові вимоги до фахівців, які у складних професійних ситуаціях мають характеризуватися стійкою системою цінностей, розвиненою рефлексивністю, самоорганізацією, здатністю до самопізнання та саморозвитку. Це зумовлює пріоритетність напрямів спеціальної освіти, зокрема дефектологів, першочерговим завданням якої стає створення умов

для гармонійного професійного та особистісного розвитку фахівців, що відображено в державних нормативних документах: Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір.

Професія педагога відноситься до класу складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що вимагають від людини значних резервів самовладання й саморегуляції. На це є певні об'єктивні причини: комунікативні перевантаження, поява певних професійних деформацій, велике емоційне напруження, соціальна незахищеність і низький статус професії у масовому сприйманні. Окрім цього, професія педагога належить до так званих хелперських (від англ. Help – допомагати), оскільки пов'язана з роботою у системі «людина-людина», наданням підтримки і допомоги підопічним.

Педагоги, які безперервно і безпосередньо мають справу зі школярами з особливими освітніми потребами, сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю, які потрапили у складні життєві обставини і змушені долати труднощі, перебувають у нелегких умовах психічно й фізично напруженої праці. Обтяжені професійними деформаціями та деструкціями фахівці не здатні до застосування інноваційних підходів та технологічного забезпечення, ефективно допомагати іншим, втрачають можливості особистісної самореалізації, врешті, глибоко занурюються в депресивний стан, вдаються до вживання заспокійливих засобів.

Гостроту проблеми професійного вигорання фахівців підтверджують численні дослідження закордонних і вітчизняних учених, присвячені його змісту та структурі (Г. Бредлі, Г. Діон, С. Король, У. Шауфелі й інші), визначенню симптомів і фаз (В. Бойко), особливостей прояву у фахівців різних професій (Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Н.Коляда, С. Максименко), вивченню засобів його подолання та профілактики (Б. Лазоренко, Н. Перхайло, Т. Титаренко), методів діагностики (С. Джексон,

О. Старченкова) тощо [5]. Феномен професійного вигорання науковці трактують як стан фізичного, психологічного виснаження фахівців, зумовлений професійною діяльністю: її змістом, напруженістю, нерегламентованим робочим часом, численністю і складністю категорій дітей.

Водночас залишається малодослідженим питання зв'язку вигорання фахівця з його гендерними особливостями, що визначають специфіку не лише індивідуального стилю професійної діяльності, але й поведінки в умовах стресу. Сказане спонукає до вивчення проблеми професійного вигорання фахівців педагогічної сфери в аспекті їхніх гендерних особливостей, встановлення відповідних гендерних відмінностей. Тобто функціонал вчителів-дефектологів представлений інтегрованим видом діяльності, спрямованим на задоволення соціальних та особистісних інтересів і потреб, соціально вразливих верств населення.

Перелічене вимагає від фахівця значних інтелектуальних, психічних та енергетичних витрат, уміння управляти емоційно напруженим професійним спілкуванням. Негативні емоційні стани школярів з ментальними порушеннями (розчарування, відчай, апатія, фрустрація, страх, пригніченість, тривога, самотність, безнадія тощо) педагоги відчують дуже емоційно. Услід за науковцями (Т. Зайчикова, Т. Колтунович, Л. Помиткіна, І. Степанова) детермінантами виникнення синдрому «професійного вигорання» фахівців освітянської сфери вважаємо такі: 1) соціально-економічні чинники; 2) соціально-психологічні; 3) індивідуально-психологічні; 4) професійні.

Відтак виокремлюємо стрес-фактори в діяльності педагогів, що зумовлюють їхнє професійне вигорання: 1) інформаційне навантаження; 2) інформаційна невизначеність, що викликає інформаційний стрес; 3) відповідальність за результат роботи, спілкування, за себе, колегу; 4) дефіцит часу; 5) міжособистісні конфлікти; 6) чинник «нецікава робота» – втрата мотивації й інтересу до своєї діяльності [3]. «Синдром професійного

вигоряння» фахівців є тим деструктивним фактором, що знижує продуктивність діяльності працівників, свідчить про професійний регрес, незадоволеність самореалізацією, руйнує їхнє фізичне та психологічне здоров'я.

Педагогічна праця як сфера професійної діяльності традиційно асоціюється з фахівцями-жінками. До того ж саме із жінками частіше пов'язують професійне вигоряння. Якщо розпочати з визначення саме їхніх гендерних ознак (вдячна донька, гарна дружина, турботлива мама, сумлінна працівниця, активна громадянка), то ми побачимо наскільки це тисне і прирікає жінок-дефектологів до пошуків свого місця в житті, власної справи, образу «Я-ідеальної» тощо. Натомість чоловіки, на думку соціуму, мають право переживати неуспіх, робити паузи, зосереджуватися на головному, самореалізуватися в одній, уподобаній, сфері.

Жінкам рідше, ніж чоловікам, вдається будувати професійну кар'єру, тому що цьому не сприяє упереджене ставлення до їхніх успіхів, менша довіра до жінки-керівника, а також необхідність «розриватися» між сімєю та роботою.

Отже, вивчення проблеми професійного вигоряння освітян в гендерному контексті потребує опанування знаннями про сутність статево-рольових ознак фахової діяльності, гендерних особливостей професійного вигоряння, стереотипів фахової поведінки тощо. На цій основі вироблення у здобувачів освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки готовності до протидії професійному вигорянню передбачає опанування технік управління стресом, здатності до саморозвитку, фахового самовдосконалення, формування низки фахових характеристик (мобільність, відкритість, доброзичливість, самостійність, асертивність, стресостійкість, здатність підтримувати в собі позитивні, оптимістичні настанови) забезпечується під час вивчення освітнього компонента «Попередження емоційного вигорання спеціального педагога». Здобувачі освіти опановують

реабілітаційні методики, спрямовані на зменшення дії стресу (зняття напруження, досягнення балансу між затраченими зусиллями і очікуваним результатом), сформувати вміння саморегуляції, уникнення нераціонального перфекціонізму, щоб відкрити широкі перспективи професійної діяльності й самореалізації в житті та професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Колтунович, Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Колтунович. - Івано-Франківськ, 2016. - 352 с.
2. Маслач, Х. Професійне вигорання: як люди справляються. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.top-personal.ua>.
4. Степанова І. Якість і сенс життя у професійно зайнятих жінок. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Особливості підготовки суч. фахівця. НТУ «ХП», 2012. С. 433–442.
5. Старик В. Гендерні відмінності стресостійкості фахівців допоміжних професій. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Психологічні науки. 2017. Вип. 4. Т. 2. С. 152–1
6. Пиголенко, І. Емоційне вигорання фахівців із соціальної роботи РЦСССДМ. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право. 2012. № 3. С. 108–112

Стасюк Л. П.,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Гайчук А. М.,

здобувачка освіти 2 курсу, ОС «бакалавр»,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Під час воєнного конфлікту діти з особливими освітніми потребами постійно переживають стан невизначеності. Звуки повітряних тривог, вибухів, незнайомість дороги та навколишнього простору під час евакуації – все це спричиняє у них страх, розгубленість і тривогу. Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з оточуючого середовища, важливо включати у навчальний процес певні

заходи підтримки, що допоможуть зменшити негативні наслідки психологічної травми.

Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розробив відповідні поради та рекомендації:

- **Для дітей з порушеннями зору:** ці діти знаходяться в ситуації, коли кожен наступний вибух, крок у нове приміщення, звук повітряної тривоги викликають не тільки страх, розгубленість, тривогу, а й стан невизначеності. Через це, важливим є застосування 5 кроків підтримки таких дітей під час війни, щоб мінімізувати у них наслідки психологічної травми:

1. Знайомте дитину із навколишнім середовищем (надавайте описову характеристику, можливість хоча б мінімально обстежувати приміщення!

2. Спілкуйтеся із дитиною, надавайте їй можливість висловлювати переживання, ставтисся до них із повагою, говоріть слова підтримки.

3. Будьте прикладом емоційних проявів, транслуйте спокій та розсудливість, станьте надійною опорою як вербально, так і невербально.

4. Задіюйте дитину до щоденних, підтримуючих життєдіяльність, цікавих справ:, грайтеся, читайте, досліджуйте, обговорюйте, плануйте тощо.

5. Підтримуйте тактильний контакт із дитиною, обіймайте її, коли їй страшно, сумно тощо.

- **Для дітей з порушеннями слуху:** Першочергова мета – заспокоїти, створити психологічний комфорт, не такою мірою надати знання, як відволікти дітей від тривожних новин та страшних подій, надати можливість спілкування зі своїми вчителями, друзями, однолітками. Специфіка полягає в тому, що навчання відбувається в умовах воєнного стану, необхідно враховувати психологічний стан учнів, не перевантажувати, відволікти їх на конструктивну діяльність, емоційно підтримувати. Забезпечення доступу до спеціалізованої освіти: Діти з порушеннями слуху мають право на доступ до якісної освіти, включаючи спеціальні навчальні програми та послуги. Важливо забезпечити наявність спеціалізованих вчителів зі знаннями у сфері

навчання дітей з порушеннями слуху та використанням адаптивних технологій.

- **Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку:** Такі діти є особливо вразливими до цих страшних подій. Вони здригаються від вибухів, не розуміють нове переміщення у безпечне місце (бомбосховище), опиняються в ступорі або виявляють істерики під час сирен повітряної тривоги, відчувають постійний страх, розгубленість, тривогу та мають інші негативні психічні прояви.

Слід пам'ятати, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають обмежені можливості пізнавальної діяльності, не можуть швидко та правильно реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища. Через це, важливим є застосування необхідної підтримки та допомоги таким дітям під час війни, враховуючи максимально їхні інтелектуальні можливості з метою мінімізувати у них наслідки психологічної травми [2].

Дитина, котра перебуває у ступорі, може чути та бачити, її необхідно вивести із цього стану розмовляючи чітко, тихо та повільно. Можна зігнути пальці на обох руках та притиснути до основи долоні, великі пальці мають бути виставлені назовні; кінчиками великого та вказівного пальця масажувати точки, що розташовані на лобі, над очима рівно посередині між лінією волосся та бровами.

Якщо у стані страху дитина говорить, треба вислухати її, проявляючи інтерес, розуміння, співчуття поклавши руку дитини на своє зап'ястя так, щоб вона відчувала ваш спокійний пульс, це буде сигналом, що вона не одна; дихання повинно бути глибоким і рівномірним, зробити легкий масаж напружених м'язів тіла, який заспокоїть дитину.

Дитину, яку лихоманить і яка перебуває у нервовому тремтінні, треба взяти за плечі та сильно струсити протягом 10-15 секунд чітко та спокійно розмовляючи. Виконати вправу: упертися ногами в підлогу та рівномірно дихати: довгий вдих, довгий видих, повторити кілька разів. Легко постукати

по грудях – один раз за секунду, зі словами: «Я є», «Я стою», «Зі мною все гаразд». По можливості огорнути дитину пледом, ковдрою та зав'язати спереду – дати тілу міцний, теплий каркас.

Варто бути поруч з дитиною, яка плаче, щоб вчасно покласти їй руку на плече, на спину, взяти за руку, обійняти, не перебиваючи дати їй можливість плакати та говорити, не ставити запитань, не давати поради, а використовувати засоби «активного слухання»: співчувати, повторювати фрагменти фраз, в яких дитина висловлює свої почуття.

Неадекватні бажання дитини в істеричному стані слід ігнорувати. По можливості перейти разом з дитиною у спокійне місце, де немає сторонніх людей, розмовляючи із нею впевнено короткими фразами, запропонувати випити води, вмити обличчя.

Рухове збудження у дитини зазвичай триває недовго й може перейти в інші стани: нервові тремтіння, плач чи агресивну поведінку. Але потрібно пам'ятати, що у такому стані дитина може завдати шкоди собі та оточуючим. Розмовляти про почуття, які дитина відчуває в цьому стані потрібно спокійно, уникаючи фраз з часткою «не» (наприклад: «Не біжи», а «Ходи повільно»). Можна використовувати техніку «захоплювання»: перебуваючи позаду, притиснути дитину до себе й злегка підняти.

Агресію у дитини можна нівелювати ситуацією з кумедними коментарями чи діями, при цьому бути доброзичливим, не звинувачувати дитину, дати їй можливість заспокоїтися, збільшивши фізичне навантаження та зменшивши кількість оточуючих.

Дитині у стані панічної атаки запропонуйте випити води, теплою напою або потримайте її руки під струменем теплої води. Також допоможуть дихальні вправи: рахувати та здійснювати вдих через ніс на рахунок 4, видих через рот на – 8 та заспокійливі техніки: назви 5 речей, які бачиш; 4 речі, до яких можеш доторкнутися; 3 речі, які можеш почути.

Взаємодія фахівців з дітьми та допомога їм має будуватися на повазі до їхніх почуттів, безумовному прийнятті та цінуванні особистості дитини, позитивному та гідному ставленні до неї. Необхідно надавати дитині можливість висловлювати свої почуття та емоції, вислуховувати думки та ідеї, підтримувати та допомагати у реалізації, відзначати невеликі успіхи та позитивні зміни, залучати дитину до допомоги іншим [1].

Отже, умови війни створюють виклики та складності для всіх, але особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Вони потребують особливої та індивідуальної підтримки, яка враховує їхні потреби і забезпечує їм можливість отримувати якісну освіту, незалежно від складностей, що виникають в умовах конфлікту.

Зрозуміло, що війна має негативний вплив на освітні системи та інфраструктуру, що безпосередньо впливає на доступ дітей з особливими потребами до якісної освіти. Проте, необхідно звернути належну увагу на цю проблему та забезпечити належну підтримку цій уразливій групі дітей.

Підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни вимагає комплексного підходу. Це включає в себе забезпечення доступу до освіти для всіх дітей без обмежень, незалежно від їхньої фізичної, розумової або емоційної сфери. Крім того, необхідно надавати належну підтримку педагогам, які працюють з цими дітьми, і забезпечувати їхню професійну підготовку, зокрема в галузі інклюзивної освіти.

Для успішної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни необхідна співпраця між урядовими органами, неприбутковими організаціями, громадськими активістами та міжнародними партнерами. Ця співпраця повинна спрямовуватися на створення сприятливих умов для життя і розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Кірішко Людмила. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану URL: [pv_2022_1-2-101-103.pdf](#).
2. Розроблено поради для організації інклюзивного навчання під час війни: Міністерство освіти і науки України від 05 квітня 2022 року URL: [https://www.gov.ua/ua/press-releases/2022-04-05-1](#)

*Стасюк Л. П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Кіреєва Т. І.,
здобувачка освіти 3 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК ДІТЕЙ З ООП

Непопулярність трудової діяльності дітей частково можна пояснити зменшенням або відсутністю її творчої спрямованості через репродуктивну малоцікаву діяльність, в якій акцент робиться на виконанні не творчих робіт за заданими умовами чи власним задумом, а завдань за зразком.

Важливо звернути увагу на формування у дітей загально-трудо-вих, конструктивних вмінь та навичок, які в наступні періоди навчання (профорієнтація та профільна підготовка у школі) будуть основою, фундаментом успішного освоєння будь-якої професії.

В процесі трудового виховання дітей дошкільного віку важливе місце займає формування трудових вмінь та навичок. Нині в побутовій і навіть професійно-педагогічній лексиці поняття «вміння» та «навичка» часто вживаються як синоніми. Проте вчені вважають, що це не зовсім тотожні, а різні компоненти практичної діяльності

Найпростіші (елементарні) вміння утворюються та функціонують під контролем свідомості на основі набутих знань. Загальна структура таких дій, способи їх виконання не змінюються. Дія на рівні вміння ще недостатньо відпрацьована та закріплена, виконується повільно, невпевнено, з помилками. Через повторення може бути доведено рівня навички.

Для формування елементарних умінь успішно використовуються вправи за зразком. У процесі добору та проведення цих вправ всіляко враховується особливість дітей. Вони не можуть зосередитись тривалий час на виконанні завдання, часто припускаються помилок. Вправи за зразком характеризуються такими особливостями:

- виконуються на самому початку закріплення матеріалу, що вивчається, з метою точного відтворення зразка дії;
- їхній зміст сконцентрований навколо нових засвоєваних правил, понять;
- введені у вправи проблеми однотипні, в них фігурують одні й ті самі істотні ознаки;
- повторне виконання дій здійснюється за відносно постійних умов, які не потребують повної самостійності дітей;
- дії та операції відтворюються повільно, невпевнено, труднощі та можливі відхилення усуваються під безпосереднім керівництвом педагога;
- забезпечується чітке усвідомлення дітьми теоретичних положень, на яких ґрунтуються практичні дії: усне коментування операцій, що здійснюються; поєднання пояснення з наочною демонстрацією результатів дій в опорних схемах, таблицях; обґрунтування операцій на основі приписів алгоритмічного типу].

На основі елементарних умінь та виконавчих дій в процесі вправ, тренінгів формуються навички. Навичка – це дія, автоматизована завдяки багаторазовим, однотипним повторенням. Дії лише на рівні досвіду відбуваються швидко, за мінімальної витраті розумових зусиль. Навичка зазвичай незмінна, константна. Вона формується порівняно швидко і досягнувши відомого рівня, тримається на ньому. Загальна структура таких дій залишається незмінною, константною. Показниками досконалості навички є: швидкість та економність рухів, підвищення їх якості (точність, впевненість, рівномірність, узгодженість), зниження нервової та фізичної

напруги. Для формування навички потрібні багаторазові тренувальні вправи, повторення заданих дій та рухів.

Методика формування навичок має специфіку. Провідну роль тут відіграють демонстрація, пояснення педагога, вправи з виконання дій. Таким шляхом у процесі ручної праці у дітей формуються такі трудові навички: роботи з олівцем, шаблоном, ножицями, пензлем для клею, ганчіркою для потирання, гайковим ключем, викруткою тощо; дотримання правил безпечної праці та особистої гігієни, згинання аркушів паперу вдвічі; з'єднання різними способами деталей, виготовлених із паперу, картону, тканин та інших доступних дітям матеріалів.

Для формування навичок ефективними є тренувальні вправи. Цей вид вправ має на меті закріплення, повторення теоретичного матеріалу, вдосконалення первинно набутого вміння та формування навички.

У теорії та практиці навчання розкрито та успішно реалізуються такі дидактичні вимоги до тренувальних вправ:

- свідомість, тривалість і повторюваність, підвищення ступеня самостійності та наростання труднощів, різноманітність завдань, перевірка результатів навчальної діяльності;

- актуалізація знань відбувається спочатку розгорнуто, потім здійснюється поступовий перехід від докладного обґрунтування до дедалі більш скороченого пояснення дітям операцій;

- забезпечення комплексного застосування досліджуваних і раніше засвоєних знань, умінь та навичок у певних поєднаннях залежно від конкретних цілей навчання.

Вміння складні (творчі, узагальнені, інтелектуальні) завжди базуються на системі раніше засвоєних знань і найпростіших вмінь та навичок. Вони вимагають від дитини володіння спрямованим аналізом, різноманітними за спрямованістю та рівнем формами синтезу, економічними способами дії. Загальна структура та способи їх виконання не залишаються постійними,

вони змінюються. Вдосконалення складних умінь постає все більш успішним та самостійним використанням дітьми найбільш раціональних прийомів та способів дії у постановці та вирішенні різноманітних завдань. Вони є дидактичними одиницями вищого рівня узагальнення, ніж базові знання, початкові вміння, навички. Складне вміння являє собою, як правило, дію усвідомлену, багатоструктурну, загалом неавтоматизовану (хоча в її змісті є автоматизовані елементи).

Вправи творчого характеру необхідні під час навчання будь-якого виду діяльності, наприклад, ручної праці. Виконання творчих вправ сприяє розширенню загального світогляду дітей, розвитку суспільно значущих якостей, творчих здібностей.

Всім видам творчих вправ властиві загальні етапи роботи та дидактичні прийоми їх підготовки та проведення:

1. Усвідомлення мети, всебічне розуміння проблеми, що виникла, змісту, структури та результатів виконання майбутньої діяльності.
2. Проведення ретельного аналізу завдання, наявності даних, визначення раціональних способів самостійного здійснення практичної діяльності, актуалізація наявних у дітей знань, умінь та навичок, необхідних для виконання робіт творчого характеру.
3. Надання майбутньої творчої діяльності суворій логічності, складання плану послідовності роботи.
4. Безпосередня реалізація наміченого плану.
5. Зіставлення отриманого результату із завданням, пошук нових, ефективних способів вирішення творчого завдання.

Послідовність формування складних умінь можна умовно представити таким чином: уявлення та знання – первісні вміння – навички – складні вміння. Причому послідовність формування складних умінь найчастіше нелінійна, має багаторівневу структуру.

Нині такі складні інтелектуальні вміння, які дозволяють дитині самостійно вчитися, називають метапредметними чи універсальними навчальними діями. Вони дозволяють досягти успіху та вдосконалюватись у будь-якому виді діяльності: пізнавальній, навчальній, самоосвітній, трудовій, образотворчій та майбутній професійній.

Для формування трудових умінь та навичок можна запропонувати дітям пам'ятку, яка допомагає освоїти вміння планування своєї діяльності за самостійного виконання виробу з різних матеріалів у такій послідовності:

1. Загальне знайомство з виробом: зовнішній вигляд, будову, призначення.
2. Більш детальний аналіз конструкції предмета: основні деталі, їх колір, форма, розмір, пропорційність, спосіб з'єднання тощо.
3. Раціональний вибір матеріалів, інструментів, методів дії.
4. Реалізація технологічних операцій; внесення відповідних доповнень та вдосконалень у зовнішньому вигляді, конструкції виробу, структуру, організації та режимі праці.
5. Аналіз та оцінка готової роботи.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навч. посіб. / В. І. Бондар, К. В. Рейда. Київ: "МП Леся", 2010. 167 с.
2. Вільхова О.Г., Манжелій Н.М. Виховання в дітей дошкільного віку позитивного ставлення до трудової діяльності. Імідж сучасного педагога. 2020. С. 88–91.
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. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.
4. Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням: Методичні рекомендації. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2014. 108 с.

Стасюк Л. П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Процик А. В.,

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Діти з порушеннями інтелекту потребують особливої уваги та підтримки для того, щоб розвиватися та жити повноцінним життям. Ось декілька причин, які підтверджують актуальність та важливість даної теми:

- Формування здорового способу життя є ключовим елементом для досягнення загального фізичного та психічного здоров'я дітей з порушеннями інтелекту. Це включає здорове харчування, регулярну фізичну активність, забезпечення достатнього сну та відпочинку, а також відмову від шкідливих звичок. Формування правильних звичок з раннього дитинства позитивно впливає на їхнє довгострокове здоров'я та добробут.
- Розвиток соціальних навичок. Здоровий спосіб життя не обмежується лише фізичними аспектами, але також включає розвиток соціальних навичок та взаємодії. Діти з порушеннями інтелекту відчують труднощі у взаємодії з оточуючими, але застосування спеціальних методик допомагає їм розвивати комунікативні та соціальні навички, встановлювати дружні стосунки й інтегруватися у суспільство.
- Підвищення самооцінки. Формування здорового способу життя допомагає дітям з порушеннями інтелекту підвищити свою самооцінку та самоповагу. Завдяки досягненням у здоровому способі життя діти почувають себе більш самодостатніми та успішними. Збереження фізичного та психічного здоров'я, а також вміння дбати про своє благополуччя сприяють розвитку позитивної самооцінки і відчуття власної цінності.
- Здоровий спосіб життя має прямий вплив на когнітивний розвиток дітей. Регулярна фізична активність і збалансоване харчування сприяють покращенню концентрації, пам'яті та когнітивних функцій. А це у свою

чергу позитивно впливає на досягнення дітей з порушеннями інтелекту, допомагаючи їм більш успішно впоратися з тими чи іншими навчальними завданнями та розвивати й вдосконалювати власні здібності.

- Практичність навичок у майбутньому. Методика формування здорового способу життя в дітей з порушеннями інтелекту включає навчання практичних навичок, які їм знадобляться у подальшому житті. Навички самостійного приготування їжі, планування режиму дня, управління фінансами та основи гігієни є важливими аспектами, які допоможуть дітям стати самостійними й незалежними особистостями.

У віковому діапазоні від 6 до 11 років, який відповідає періоду навчання у початковій школі, молодший шкільний вік є ключовим для формування особистості дитини. Це підтверджується науковими дослідженнями в галузі психології та педагогіки. У цей період спостерігається подальший фізичний та психофізіологічний розвиток, що створює передумови для успішного шкільного навчання та оволодіння дитиною новими знаннями, вміннями та навичками [2]. На основі аналізу освітньої роботи з учнями початкових класів, які мають інтелектуальні порушення можна виділити певні напрями діяльності вчителів, які впливають на фізичне та психічне здоров'я учнів. Вчителям та педагогам потрібно здійснювати фізкультхвилинки та динамічні паузи під час занять. Адже вони знижують втому, сприяють підвищенню розумової та пізнавальної активності за рахунок зміни діяльності. Неабияк важливо приділяти увагу розвитку дрібної моторики. Зорова гімнастика також є вкрай необхідною. Під час занять педагоги активно повинні застосовувати даний прийом з метою зниження зорового навантаження, розширення зорово-просторової активності. Окрім того, варто проводити розвиваючі рухливі ігри, оскільки вони передбачають контрольовану спеціально-організовану ігрову діяльність молодших школярів. Такі вправи сприяють розвитку спритності, швидкості, сили, швидкості, вихованню дружби і товариства, а також прояву активності та ініціативи [3, с. 94-102]. Цілеспрямоване емоційне ігрове

навантаження надає стимулюючу дію на організм учнів та сприяє задоволенню природної потреби в русі. Не менш важливим є створення сприятливого емоційного мікроклімату в учнівському середовищі. Несприятливе емоційне середовище і конфлікти досить часто провокують виникнення у дітей неврозів, негативного ставлення до навчання, знижують пізнавальну активність й працездатність загалом.

Для формування здорового способу життя дітей з порушеннями інтелекту є необхідним [1, с. 44-47]:

- систематичність проведення виховних занять, дотримання правил гігієни та культури здоров'я;
- послідовність у складності вивчення матеріалу;
- корекційне спрямування неправильного досвіду поведінки, що перешкоджає веденню здорового способу життя;
- принцип наочності та додаткового стимулюючого матеріалу, що сприяє сприйняттю нового матеріалу;
- врахування індивідуальних особливостей кожної дитини;
- цілісність вимог та педагогічного впливу на учнів.

Отже, методика формування здорового способу життя дітей з порушеннями інтелекту є важливою для забезпечення їхнього оптимального розвитку та добробуту. Це вимагає спільних зусиль соціальних і освітніх установ, батьків й громадськості з метою створення сприятливого середовища та підтримки для дітей. Шлях до досягнення мети полягає в постійній адаптації методик та підходів до особистих потреб кожної дитини. Важливо враховувати їхні індивідуальні можливості, здібності та особливості, щоб стимулювати їхній розвиток і допомогти розкрити власний потенціал.

Список використаних джерел

- 1.Вакуленко О. Формування здорового способу життя. Навчально-методичні рекомендації. ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики». Київ, 2018. С. 100.
- 2.Срібнюк А.В. Характеристика вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Матеріали XII міжнародної науковопрактичної конференції здобувачів вищої освіти і

молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих». Рівне: РВВ РДГУ, 2019. С. 144-145.

3. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Навчально-методичний посібник. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2018. С. 123.

Стасюк Л. П.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Шевцова О. В.,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ІНКЛЮЗИВНЕ ТА ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Навчати дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ІПР) можливо в загальноосвітньому просторі.

Науково-практичні дослідження проводяться у двох напрямках.

Один з них – інтегроване навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах ЗЗСО. За цією моделлю у закладах загальної середньої освіти відкриваються спеціальні класи (класи компенсуючого типу) для дітей з інтелектуальними порушеннями. Спеціальні класи для навчання дітей з ІП є окремими класами у ЗЗСО для навчання дітей, у яких є необхідність корекції фізичного та/або розумового розвитку, у спеціально створених умовах.

Навчально-виховний процес спеціальних класів здійснюється з урахуванням контингенту учнів за змістом, формою і методами діяльності спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів): для дітей з ІП. У ньому навчальний процес здійснюється індивідуально за спеціальними навчальними програмами, навчальними планами, підручниками з обов'язковими заняттями з корекційного блоку. У позаурочний час учні займаються зі здоровими однолітками у всіх сферах шкільного життя.

Характерною рисою навчально-виховного процесу спеціальних класів є його корекційна спрямованість.

Другий – інклюзивна освіта. Інклюзивна освіта – спосіб організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами, особливо дітей з порушеннями інтелекту в спеціальних навчальних закладах, організованих відповідно до освітнього формату закладу (денний або вечірній), із залученням дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу.

Інклюзивні класи – це класи закладів загальної середньої освіти, в яких разом з іншими учнями навчається одна, дві або три дитини з ООП. При цьому, формуючи індивідуальні плани розвитку кожного учня, асистенти коригують або модифікують навчальні матеріали, надають послуги з психоосвіти та корекційного розвитку для забезпечення індивідуальної спрямованості освітнього процесу таких дітей, забезпечують учнів спеціальними корекційними засобами для психофізіологічного розвитку.

Індивідуальні навчальні плани та індивідуальні навчальні програми розробляються з урахуванням особливостей інтелектуального розвитку учнів.

Навчальний процес тут здійснюється в умовах кваліфікованої спеціалізованої виховної допомоги за індивідуальними програмами, адаптованими до дитини. Тому, окрім учителів, до навчального процесу активно залучаються також асистенти з корекційно-компенсаторними методиками.

Асистенти вчителя допомагають учням з ППР в організації робочого місця; спостерігають за дітьми під час навчання та записують спостереження в щоденнику спостережень; допомагають у зосередженості та допомагають учням з вадами інтелектуального розвитку саморегуляції та самоконтролю; забезпечення участі учнів з особливими потребами у діяльності навчального закладу, в тому числі позакласній; забезпечення розробки індивідуальних завдань і роздаткових матеріалів для учнів з особливими потребами; адаптація або модифікація (за необхідності) матеріалів курсу відповідно до індивідуальних планів розвитку; сприяння соціалізації учнів з особливими

потребами та їх інтеграції в студентський колектив; оцінювання виконання плану особистісного розвитку, вивчати та аналізувати динаміку розвитку учня, в тому числі відслідковувати його успішність у часі, порівнювати динаміку індивідуального функціонального становлення дитини, створювати особисте портфоліо учня, спілкуватися з батьками (іншими законними представниками дитини) щодо успішності учня, методів успішності та особливостей організації навчального процесу (коли краще зосередитися, потрібно направляти руку дитини під час письма, стежити за виконання завдань тощо).

Окремої програми з корекційної роботи для дітей з ППР вчитель інклюзивного класу не складає. Навчальний процес є основним шляхом корекції розвитку особистості учнів з психофізіологічними порушеннями. На кожному уроці вчитель добирає декілька корекційних завдань залежно від навчальної мети уроку та характеру матеріалу. Важливо, щоб корекційна робота проводилася в системі щодня, кожного уроку, обираючи відповідні корекційні завдання, які фіксуються в конспекті уроку.

Інклюзивне навчання базується на застосуванні індивідуального та диференційованого підходів, оскільки педагогам доводиться працювати з різними групами дітей. Ефективність навчання залежить від того, наскільки вчителі зуміють врахувати індивідуальні розумові здібності кожної дитини, створити належні освітньо-корекційні умови.

Але навіть при вирішенні відповідних організаційних, економічних і правових питань слід мати на увазі, що всебічне та інклюзивне навчання дітей, які потребують корекції інтелектуального розвитку, можливе за таких умов:

- рання діагностика, корекційне виховання та психологічна підготовка дитини до навчання з нормальними підлітками, включаючи формування відповідної батьківської підготовки;

- педагогічний колектив звичайного ЗЗСО готовий працювати в умовах інклюзивного навчання та надавати кваліфіковану корекційну допомогу дітям з ПІ;
- належне науково-методичне забезпечення цього процесу з урахуванням прогресивного світового досвіду та національної специфіки;
- створити належні сімейні та матеріально-технічні умови в школах корекційного навчання;
- формування відповідного соціального ставлення до осіб з інтелектуальною недостатністю та їх всебічне та інклюзивне навчання.

Список використаних джерел

1. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / укл. О.В. Гаяш Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.
2. 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. 198 с.
3. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Навчально-методичний посібник / Н.В. Савінова, М.І. Берегова, Д.М. Борулько. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2020. 114 с.

***Сторожик А.С.,**
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З. С.*

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Сучасний стан і практика освіти зумовлюють активне включення осіб із вадами психофізичного розвитку в освітній процес на всіх етапах навчання. Ця тенденція характерна для розвинутих Європейських країн та України зокрема. Необхідність освіти дітей із вадами психофізичного розвитку затверджено в низці документів: Конвенції про права дитини та Декларації про права інвалідів, ухвалені Генеральною асамблеєю ООН. Саме ці документи пріоритетним визначають право дітей із вадами психофізичного розвитку на освіту [1; 2].

Корекція відхилень у дітей з вадами психофізичного розвитку та можливості їх навчання з однолітками із типовим розвитком розглянуто в працях Н. Белопольської, Є. Дмитрієвої, І. Коробейнікова, М. Супрун, Н. Шматко тощо.

У зв'язку з цим актуальним постає питання пошуку форм і методів корекції вад психофізичного розвитку на ранніх етапах онтогенезу дитини для подальшої успішної інтеграції таких дітей в освітній процес закладу дошкільної та загальної середньої освіти. Особливо це стосується корекції зв'язного мовлення.

Поряд із традиційними методиками роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку ефективною є логопедична ритміка, що ґрунтується на синтезі слова, руху та музики. Логопедична ритміка – комплексна методика, що містить засоби логопедичного, музично-ритмічного та фізичного виховання. Вона сприяє вихованню пізнавальної, вольової та емоційної сфер особистості, гармонійному фізичному розвитку дітей, формуванню музичного слуху, уваги та сприйняття, комплексних видів пам'яті, емоційної чуйності та музично-ритмічного почуття [3, с. 89].

Логоритміка також є найважливішою ланкою логопедичної діяльності, що поєднує виправлення порушень мовлення, у тому числі розвитку зв'язного мовлення, із розвитком сенсорних і рухових здібностей дітей. Під впливом включень у заняття елементів логопедичної ритміки в дітей дошкільного віку відбуваються значущі зміни у звуковимові, словотворенні, у накопиченні активного словникового запасу.

Цілі логоритмічного впливу: розвиток слухової уваги; розвиток музичного, звукового, тембрового, динамічного слуху; розвиток фонематичного слуху; розвиток загальної та тонкої моторики, міміки, пантоміміки; формування та розвиток кінестетичних відчуттів; виховання перемикання з одного виду діяльності на інший; формування, розвиток і корекція слухо-зорово-рухової координації; розвиток фізіологічного та

фонаційного дихання; розвиток співочого діапазону голосу; розвиток почуття ритму; виховання вміння визначати характер музики, узгоджувати її з рухами; розвиток мовленнєвої моторики для формування артикуляційної бази звуків; виховання зв'язку між звуком і його музичним образом, буквеним позначенням; формування та закріплення навички правильного вживання звуків у різних формах і видах мовлення, в усіх ситуаціях спілкування [5, с. 38].

Структура логоритмічного заняття складається з різних видів музичної та мовленнєвої діяльності. В основі методики таких занять покладено комплексно-тематичний метод у поєднанні з наочністю та ігровими прийомами. Сюжетно-тематична організація занять і різноманітність у піднесенні навчального матеріалу сприяють спонтанному розвитку комунікативної компетенції, зв'язного мовлення, підтримці позитивного емоційного стану дітей, інтересу та уваги, що допомагає досягти високих результатів у навчанні.

Логаритмічні заняття включають: повторювані рухові навички; врахування віку та індивідуальних здібностей дитини з вадами психофізичного розвитку; прогресивні вимоги до дитини (збільшення рухових, музичних та усних завдань); комплексний вплив на особистість дитини; засоби медико-психологічних впливів і основних видів музичної діяльності (слухання, спів, рухи музичного ритму) [4, с. 249].

Таким чином, використання логоритміки в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку, сприяє реалізації основного завдання: розвитку всіх сторін мовленнєвої діяльності, зокрема і зв'язного мовлення, вдосконаленню всіх функцій мовлення, пам'яті, уваги, мислення та інших сторін психічної діяльності дітей.

Список використаних джерел

1. Декларація про права інвалідів. URL: <http://surl.li/hadsj>. (дата звернення: 22.05.2022 р).
2. Конвенція про права дитини. URL: <http://surl.li/cetfj> (дата звернення: 19.05.2022)

3. Московченко М.О., Зелінська-Любченко К. О. Корекція заїкання у дітей дошкільного віку засобами логоритміки. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15 лютого 2019 року, м. Суми). С. 88-90.

4. Притиковська С.Д. Теоретичні та методичні аспекти розвитку темпоритму мовлення засобами музично-ритмічного та фізичного виховання Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. Вип.14. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори. 2019. С. 248-251.

5. Чеснокова Л.В. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків: Вид. група «Основа», 2017. 160 с.

Странська Т. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.

ГНОСЕОЛОГІЧНІ ВИТОКИ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Аналізуючи сучасні дослідження проблеми формування моральних цінностей юного покоління в державі під час війни та інтеграції до загальноєвропейського співтовариства є актуальною. Школярі піддаються впливу субкультури, яка часто відірвана від загальнолюдських духовно-моральних орієнтирів, багатовікової спадщини українського народу. Саме це спонукає сучасних педагогів формувати в учнів моральні компетенції у процесі становлення їх особистостей. На необхідності звернення до виховного досвіду народу, його моралі наголошено в державних програмах «Освіта (Україна ХХІ століття)», «Діти України», Концепції національного виховання, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції сучасного українського виховання, у «Національній доктрині розвитку освіти», захисту моралі та формування здорового способу життя [3].

Мораль сьогодні розглядається не просто як необхідність суспільного життя, а виокремлюється в якості важливого принципу виживання людства заради майбутніх поколінь. Звернення до духовних витоків є також механізмом у толерантному ставленні до осіб з особливими освітніми потребами у соціумі.

Етика – один з найдавніших способів регуляції життя. Моральний вибір віддзеркалює ступінь людяності суспільства взагалі та особистості зокрема.

Мислителі, філософи, правознавці узагальнювали досвід духовних пошуків, звертаючись до гносеологічних витоків проблем справедливості, гуманності, відданості в житті людини. Історичні надбання відкривають можливість розуміння морального способу життя людей на шляху освоєння людиною дійсності, вибудови сутності своєї внутрішньої складової частини. У житті важливо «чинити за загальним правилом і ставитися до людини як до мети, що віддзеркалюється в інтересах суспільства, виражається в загальних нормах та інтересах кожної окремої особистості» [2].

У науковій літературі є чимало визначень поняття «мораль». Так, одні дослідники вважають, що мораль – це абсолютно унікальний спосіб духовно-практичного освоєння світу людиною, що здійснюється в логіко-рефлексивній, емоційній і підсвідомій формах. Для інших мораль – це форми усвідомлення суспільно необхідного типу поведінки, реалізовані людьми у вільних діях з опорою на особисті переконання й громадську думку. Незаперечним є те, що мораль – універсальна суспільна форма взаємин людей, яка наявна від початку та є взагалі умовою можливості цих взаємин. Вона є суб'єктивною та проявляється в людині як суспільний її початок, що має світоглядний характер. Мораль наділена властивостями, спільними для всіх форм суспільної свідомості: імперативністю, що є вимогою дотримуватися певної поведінки, виконання принципів моралі; нормативністю, що реалізується за допомогою моральних норм двох типів (заборони, що вказують на недопустимі норми поведінки та зразки як бажані варіанти поведінки); оцінювання моралі полягає в самооцінці особою своїх діянь і вчинків, в оцінці іншими людьми та суспільством поведінки дитини з ООП: схвалення, згода чи несхвалення й осуд [1].

Моральні якості як форми поведінки, що стають звичними в результаті повторювань, спрямовуються певними мотивами. Моральна поведінка опосередкована нормою й спрямована на людей і висловлює ставлення до них. Мораль виявляється в поведінці дитини з інтелектуальними

порушеннями і в тих відносинах, які надають цій діяльності те чи інше моральне забарвлення [4].

Моральні якості людини можуть виявлятися на двох рівнях: 1) на рівні свідомих намірів, коли потрібно проявити вольове зусилля; 2) на рівні безпосередніх моральних потреб, за моральною звичкою.

Список використаних джерел

1. Батарейна І. Моральне виховання в працях дослідників минулого та сьогодення: історичний аспект. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Вип. 70. С. 10–14

2. Бех І. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 05.01.2019)

4. Нечева Є. Моральне виховання учнів початкової школи. Початкова школа. 2016. № 10. С. 53–54.

Фурманчук М. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І. І.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Як сторона, яка підписала основні міжнародні договори у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання поважати загальнолюдські права людини, зокрема права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами.

З метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу, з 2017 року в Україні створюють

Інклюзивно-ресурсні центри (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545) [2].

Одним із першочергових завдань інклюзивно-ресурсного центру (далі - ІРЦ) є надання послуг психопедагогічного та корекційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах дошкільної освіти, загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти (не відвідують заклади освіти) та не отримують відповідної допомоги [1, с.84].

Корекційно-розвиткові послуги – це комплексна система заходів, спрямованих на допомогу особам з особливими освітніми потребами в процесі навчання та корекцію порушень шляхом розвитку особистості, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, розвитку мовлення.

За результатами комплексного обстеження фахівці ІРЦ визначають напрямок та обсяг психопедагогічних та корекційно-розвивальних послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами та здійснюються через корекційно-розвиткові заняття.

Корекційно-розвиткові заняття спрямовані на вирішення конкретних завдань, які виникають у зв'язку зі специфікою психофізичного розвитку учнів. Метою їх проведення є розвиток орієнтації, комунікативної діяльності учнів, засвоєння навчального матеріалу, всебічний розвиток особистості, створення передумов для соціальної адаптації та інтеграції дітей.

Зміст корекційно-розвиткових занять визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань і напрямків роботи та реалізується на спеціально організованих групових та індивідуальних заняттях.

Правильно визначити завдання корекційної роботи можна лише шляхом комплексної діагностики, оцінки потенційного резерву можливостей дитини,

безпосереднього визначення зони її найближчого розвитку. Все це у комплексі й складе об'єкт корекції та розвитку [3, с.10].

В цілому корекційно-розвиткові заняття спрямовані на корекцію і розвиток усіх складників порушення: мовленнєвої, комунікаційної та регулятивної функцій; навчальної та практичної діяльності (навички самообслуговування, загальна грамотність, загальні трудові навички); емоційно-вольової сфери.

Плани занять складаються на основі орієнтовних розкладів і тематичних планів, розроблених педагогами та психологами на основі програм корекційно-розвиткових занять. Під час визначення теми корекційно-розвивальних занять, планування та ведення журналу можна керуватися рекомендаціями В. Гладкої. Відповідно до цих рекомендацій тематика корекційно-розвиткових занять є основною в роботі. Наприклад, якщо основним завданням заняття є формування вміння діяти з предметом (м'ячем) за наслідуванням і за словесною інструкцією, то тему можна сформулювати так: «Дії з предметом (м'ячем) за наслідуванням і мовленнєвою інструкцією» [3, с. 11]. Проте використані матеріали, ігри та вправи не виключають того, що зазначено у формулюванні теми заняття. Наприклад, гра «Збери намистини» (як і інші подібні ігри) має цілком чітку мету розвитку зорового сприйняття і зорово-моторної координації.

Результативність і ефективність корекційно-розвиткових занять залежить від засобів корекції порушень, а також правильно організованих занять, підібраних вправ, уміло застосованих методів і прийомів, які сприяють реалізації цих занять. Тому їх проведення в умовах ІРЦ повинно носити системний і комплексний характер, що, в кінцевому результаті, сприятиме корекції порушень розвитку дітей та їх успішній соціальній адаптації.

Ефективність цієї роботи залежить від того, наскільки точною і зрозумілою є модель організації корекційно-розвиткових занять для кожної

дитини на базі інклюзивно-ресурсного центру, а також від знань, умінь і бажання педагогів допомогти дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон. 2020. 114 с.

2. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/545-2017-%D0%BF> (дата звернення – 20.05.2023 р.).

3. Сітовська, Г. М. Організація та методичні аспекти корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному навчанні. *Педагогічний пошук*. 2018. № 3. С. 10–11.

*Тарасюк І. Я.,
керівник музичний
заклад дошкільної освіти №5, м. Луцьк*

ВЗАЄМОДІЯ КЕРІВНИКА МУЗИЧНОГО ІЗ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ХОДІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО- ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Масштабні соціальні зміни відбуваються сьогодні в Україні та світі. Нинішню ситуацію в цій галузі можна визначити як стадію між старою системою цінностей, установок, звичок і новою, що спрямована формувати національну ідентичність юної особистості. Сьогодні надзвичайно важливим в роботі керівника музичного є формування не тільки мистецько-творчої, але й соціально-громадянської компетентності дошкільника. Здавалось би, це першочергове заняття вихователя, хоча якщо детальніше розібратися, то музична компонента є невід'ємною частиною національно-патріотичного виховання майбутнього покоління.

Щоб сформувати соціально-громадянську компетентність через призму музики, усі учасники освітнього процесу мають консолідувати зусилля. Успіх, насамперед, залежить від професійної співдії вихователя і музичного керівника. Вихователь не може стояти осторонь музичної освіти своїх вихованців. Якщо він недооцінює її значення, сам не проявляє інтересу до

музики, не вміє зацікавлювати нею дітей, то позбавляє їх умов для повноцінного розвитку.

Музичний керівник має постійно спонукати вихователів:

- активно включатися у музичні заняття, свята, розваги;
- використовувати музику у повсякденному житті дітей, у їхній самостійній художній діяльності;
- виявляти музичні інтереси, здібності, нахили дітей;
- створювати умови для їхнього музичного розвитку.

Особливе значення має плідна взаємодія усіх учасників освітнього процесу.

Розвитку соціально-громадянської компетентності засобами музичного мистецтва сприяє використання фольклору та української класичної музики. Успішним буде постійне забезпечення музичним супроводом різноманітних активностей, зокрема здоров'язберезувальної (ранкова гімнастика, спортивні розваги до тижнів безпеки) та пізнавально-ігрової (День дошкілля, День козацтва).

У роботі з дітьми важливо дотримуватись календарної обрядовості: свято врожаю, день Святого Миколая, Новий рік, Різдво, Стрітєння, Великдень, зелені свята, медовий спас, Покрова та інші.

Цікавим та корисним заходом для дітей раннього віку може стати фольклорна розвага «Бабусині колісанки», слухання та підспівування колискових, забавлянок, потішок. Якщо дитина чує народні мелодії з раннього дитинства, вона природно «переймається» пісенними інтонаціями свого народу. Вони стають їй звичними, рідними.

З нагоди Великодня та з метою відродження народних традицій доречно використовували гаївки, величальні пісні про весну, добро, красу, любов.

Дитині важливо відчувати й красу класичної музики, накопичити досвід її сприйняття, розрізнити зміну настроїв, прислухатися до звучання різних

музичних інструментів, навчитися сприймати і старовинну, і сучасну музику як «дорослу», так і написану спеціально для дітей.

Для слухання потрібно відбирати музику, в якій виражені почуття, доступні для дитячого сприймання. Це мають бути невеликі твори або фрагменти з яскравою мелодією та ритмом, що запам'ятовуються, барвистою гармонізацією, оркестровкою.

Для ефективної музичної діяльності необхідне відповідне дидактичне забезпечення у груповій кімнаті та сучасне оснащення музичної зали. Тому сьогодні, за сприяння батьківської громади, діти забезпечені сучасними костюмами та українським національним одягом під час розваг та свят, разом з педагогами музичний кабінет поповняється атрибутами до свят.

Автентичним та неповторним інструментом є дощовиця – прадавній ритуальний музичний інструмент. Виготовляється із висушених порожнистих стовбурів рослин: борщівника, соняшника, бамбуку, кактусів тощо. В корпус основи вставляються перетинки. Наповнюється різноманітними сипучими матеріалами: піском, камінцями, висушеним насінням, крупами. Імітує звук дощу. У сучасній практиці – незамінний інструмент для виконання етномузики. Використовується з метою релаксації, сюрпризних моментів на дитячих розвагах та святах, шуму дощу під час фізкультурних розваг.

Сьогодні педагогам необхідно тісно взаємодіяти з батьками вихованців, пояснювати, що саме родина є осередком, у якому дитина ознайомлюється з народною музикою, яка тісно пов'язана з мовою, естетичними традиціями, звичаями, духовною культурою народу. А від того, яким буде вибір батьків, залежатиме усвідомлення майбутніх поколінь.

Музика голосу батьків і значимих дорослих – вихователів, музичного керівника – музика, яку чує дитина постійно. І від того, яка вона, залежить розвиток національної ідентичності дитини, а відтак – успішність її майбутнього життя. Тож робімо правильний вибір, апелюючи до музичних творів, радьмо батькам долучатися до розмаїття української культури.

Викорініймо в собі постколоніальний синдром – виховуймо впевнені в своїй унікальності особистості!

Список використаних джерел

1. Барабаш О. Оркестр в етностилі з бабусиною горища. *Музичний керівник*. 2022. №6. С.18 - 20
2. Вовк Т. Патріотичне виховання на музичних заняттях. *Музичний керівник*. 2023. №3. С.10 – 16
3. Науменко Т. Музичне виховання дошкільників засобами українського фольклору. К.:Віпол, 1996. 63 С.
4. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору. Навчально-методичний посібник. К.: Шкільний світ, 2008. 128 С.
5. Семенов О. Український фольклор: Навчальний посібник. Глухів: РВВ ГДПУ, 2004. 254 С.

Татушко І. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Ханзерук Л. О.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Одним із основних чинників, що впливають на становлення особистості дитини дошкільного віку є спосіб життя, дотримання балансу між руховою діяльністю та відпочинком, рекреацією. Науковці стверджують, що здоров'я залежить на 50-55% безпосередньо від способу життя людини, на 20% від навколишнього середовища, 18-20% від генетики і тільки на 8-10% від охорони здоров'я. Регулярні і системні заняття фізичними вправами, рухливими іграми в дитячому віці позитивно впливають на мозкову діяльність, що сприяє активнішому і ефективнішому засвоєнню навчальної інформації.

Проведені дослідження розкривають безліч складових, які безпосередньо беруть участь у формуванні здорового способу життя учнів. Бережна Т. (2012), розглядає проблему створення здорового освітнього середовища закладу освіти як шлях збереження і зміцнення здоров'я учнів, погоджуємось із твердженням Лук'янченка М. (2010), який наголошує на

тому, що «важливим для людини є вміння використовувати доступні їй заходи для підтримування власного здоров'я»; Логвиненко О. (2014) пропонує розглядати здоровий спосіб життя як наукове інтегроване поняття у формуванні знань учнів про складові цього процесу. У своїх дослідженнях Корж Г. (2020) звертає увагу дітей на розвиток ціннісного ставлення до власного здоров'я, надбання рухової компетентності.

На сьогодні основна мета навчання учнів здоровому способу життя – це формування в учнів компетентностей про складові здоров'я; розширення знань про чинники, що впливають на здоров'я людини; розвивати прагнення вести здоровий спосіб життя; виховувати відповідальне ставлення до власного здоров'я, а також дотримуватися принципів (дитино-центричного, особисто-орієнтованого, аксіологічного та акмеологічного) під час навчання, яке формує основу знань про здоровий спосіб життя дитини та дорослої людини.

Взявши за основу принципи, які рекомендувала ВООЗ щодо рухової активності та малорухомого способу життя, у 2021 р. була розроблена і затверджена Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти, яка передбачає оптимізацію процесу фізичного виховання через організацію самостійних занять руханкою і вправами в домашніх умовах, проведення різних форм фізичного виховання із застосуванням онлайн формату з використанням комп'ютерних технологій [3].

Відтак, врахування чинників у формуванні здорового способу життя, оволодіння сучасними технологіями, методиками, інноваційними засобами, які використовуються в процесі навчання та формування рухової активності, в тому числі методами організації самостійної, індивідуальної навчальної та дослідницької діяльності сприяє пізнавальним процесам і буде мотивувати дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до формування рухової компетентності, до дотримання здорового способу життєдіяльності з раннього віку.

Список використаних джерел

1. Альошина А. І. Профілактика й корекція порушень опорно-рухового апарату в дошкільнят, школярів та студентської молоді у процесі фізичного виховання: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 368 с.
2. Кашуба В., Гончарова Н. Практичний досвід впровадження здоров'яформуючих технологій у процес фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2018. № 30. С. 91–99.
3. Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти. НАКАЗ № 1141/4088 від 27 жовтня 2021 року. Про затвердження Концепції розвитку щоденного спорту в закладах освіти https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/85327/

Тимощук Н. В.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Діти з інтелектуальними порушеннями потребують особливої уваги та підтримки з боку суспільства, щоб мати рівні можливості для розвитку свого потенціалу. Інтелектуальні порушення можуть виявлятися різними способами і мають різні рівні тяжкості, але це не повинно перешкоджати дітям у відкритті довкілля навколо себе та отриманні якісної освіти. У цій статті ми розглянемо важливість розуміння та підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями, а також ролі інклюзивного середовища у їхньому навчанні та розвитку.

Інтелектуальні порушення впливають на розвиток та функціонування дитини, затримуючи її когнітивні та адаптивні навички. Це різновидні стану, які можуть мати різні причини та проявлятися на різних рівнях важкості. Діти з інтелектуальними порушеннями потребують спеціальної уваги, розуміння та підтримки, щоб забезпечити їм максимальний розвиток та якість життя. Інтелектуальні порушення виникають внаслідок розладів у розвитку мозку, що призводять до обмежень у психологічному функціонуванні дитини. Ці порушення відображаються на різних аспектах інтелекту, таких як сприйняття, мислення, мовлення та соціальна адаптація. Вони можуть бути

наслідком генетичних аномалій, хронічних захворювань, неналежного догляду під час вагітності або народження, травм мозку або інших факторів.

Розуміння потреб дітей з інтелектуальними порушеннями:

- 1) кожна дитина з інтелектуальними порушеннями унікальна, і важливо розуміти, що вона може мати індивідуальні потреби і здібності;
- 2) може виявляти відмінності в сприйнятті інформації, комунікації та взаємодії з навколишнім середовищем.

Важливо надати дітям з інтелектуальними порушеннями підтримку в таких аспектах, як освіта, здоров'я, соціальна адаптація та емоційний розвиток:

1) освіта є важливим аспектом життя дітей з інтелектуальними порушеннями. Інклюзивна освіта, яка передбачає навчання дітей з різними потребами разом з іншими дітьми, може бути корисною для їх соціального та академічного розвитку. Навчальні програми повинні бути адаптовані до їхніх потреб, забезпечуючи індивідуальну підтримку та сприяючи їхньому успіху;

2) діти з інтелектуальними порушеннями можуть мати особливі медичні потреби, які потребують спеціалізованої медичної підтримки. Важливо забезпечити доступ до медичних послуг, регулярних оглядів та реабілітаційних програм, щоб сприяти їхньому фізичному розвитку та добробуту;

3) соціальна адаптація є ключовим аспектом життя дитини з інтелектуальними порушеннями. Вони можуть мати труднощі у встановленні соціальних контактів та взаємодії з оточуючими. Тому важливо створити сприятливе середовище, де дитина може розвивати соціальні навички, спілкуватися з ровесниками та іншими людьми, а також відчувати приналежність до спільноти;

4) емоційний розвиток є важливим аспектом для дітей з інтелектуальними порушеннями. Вони можуть мати труднощі у розумінні та вираженні своїх емоцій, а також у розпізнаванні емоцій інших людей.

Підтримка в цьому аспекті включає розвиток емоційної грамотності, навчання стратегій саморегуляції та надання психологічної підтримки.

Діти з інтелектуальними порушеннями потребують особливої уваги, розуміння та підтримки з боку суспільства. Вони мають право на повноцінне життя, освіту та соціальну інтеграцію. Зусилля спрямовані на розуміння їхніх потреб, розробку інклюзивних програм та створення сприятливого середовища можуть допомогти дітям з інтелектуальними порушеннями розкрити свій потенціал і прожити щасливе життя.

Список використаних джерел

1.Засенко В., Прохоренко Л. «Особливі діти» в умовах особливого навчального року. Вісник національної академії педагогічних наук України. Том 2. № 2 (2020). С. 1-6.

2.Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. Вип. 1. С. 140–143

*Чопик М. Д.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З. С.*

ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Інклюзивний освітній простір – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і формує впевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, набуттю досвіду (комунікативного, соціального, психологічного), у результаті якого – гармонійно розвинена особа, що не дистанціює себе від суспільства і не відчуває відчуження, здатна до самостійного і повноправного життя в суспільстві [3].

Сьогодні в науці співіснують поняття, близькі за змістом поняттю «інклюзія» (інклюзивна освіта). Це – поняття «інтеграція», «приспосоване

навчання». Для кращого розуміння відмінності в змісті понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта» можна провести аналогію з поняттями «диференціація» та «диференційоване навчання», зміст яких вже більш чітко визначено в педагогіці. «Диференціація» – методологічне, теоретизовано та ідеологічне поняття, що відображає багатоаспектне педагогічне явище. «Диференційоване навчання» – практика втілення ідей процесу диференціації.

У світовій освітній практиці, на зміну терміну «інтеграція» (від англ. *integrate* – об'єднувати в єдине ціле), приходять термін «інклюзія» (від англ. *include* – утримувати, охоплювати, мати, у своєму складі). Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини.

Модель інтегративного навчання обґрунтовується тим, що кожна дитина, з будь-якими порушеннями психофізичного розвитку має такі ж потреби, як і всі члени суспільства і повинна вести життя, максимально наближене до нормального. Найкращим місцем для розвитку дитини з особливими потребами є рідний дім, тому їй повинна бути надана можливість виховуватися в сім'ї та отримати гідну освіту, незалежно від її психофізичного стану.

Термін «повна інтеграція» найбільш близько співвідноситься з поняттям інклюзивного, тобто введеного навчання. Модель повної інтеграції (інклюзивної освіти) передбачає створення у межах звичайної групи унікального навчального місця, уведення додаткової посади вихователя-асистента, пристосування всього життя освітнього закладу до потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Водночас освітній процес здійснюється за спеціально скоригованими для кожної дитини програмами, які розробляються на підставі загальноосвітніх програм, рекомендованих психолого-медично-педагогічною комісією і програм, за якими навчаються інші учні групи. Індивідуальна освітня програма максимально враховує не

тільки типологічні (пов'язані з видом порушення) і вікові особливості, а й індивідуальні потреби і можливості дитини.

Розглядаючи освітню інтеграцію як певний перехідний етап на шляху до інклюзії, можна відзначити основну перевагу даної форми навчання – перехід учнів зі спеціалізованих в масові школи за місцем проживання. Можливість здобуття освіти без «відриву» від родини і друзів, розвиток в середовищі здорових однолітків сприяє формуванню комунікативних навичок та соціокультурної активності, що згодом може допомогти їх більш успішній адаптації та соціалізації в суспільстві.

У вітчизняній спеціальній педагогіці вивчають процеси диференціації (сегрегації) та інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я в навчально-виховному процесі. Прихильники процесу диференціації виступають за обмеження, виділення дітей з недоліками в розвитку і поведінці та проведення з ними цілеспрямованої корекційної роботи. Прихильники процесу інтеграції наголошують на необхідності проведення корекційних заходів із дитиною в звичайних стандартних умовах діяльності дошкільних закладів.

У сучасній вітчизняній системі освіти розрізняють дві форми інтеграції – інтернальну й екстернальну. Інтернальна – інтеграція всередині системи спеціальної освіти, наприклад, діти з порушеннями інтелектуальної сфери та додатковими сенсорними порушеннями (поєднані дефекти) навчаються в спеціальних навчальних закладах для дітей тільки з сенсорними порушеннями (I-VI видів). В екстернальній інтеграції інтеграційні процеси пов'язані зі зближенням систем загальної та спеціальної освіти на всіх її рівнях.

Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (вихователь, корекційний педагог, логопед, психолог, лікар, соціальний працівник). Без нього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без

одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Розуміючи під інклюзивною освітою більш широкий процес інтеграції, що припускає доступність освіти для всіх, і розвиток загальної освіти в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, можна констатувати, що його здійснення призводить не тільки до зміни установи, культури стосунків у групі, а й до зміни системи освіти в цілому, зміни суспільства. На думку Е. Бунімовича, інклюзивна освіта зумовлює філософські зміни. У процесі інклюзивної освіти змінюється позиція педагога – стає більш креативною, змінюється мотивація до навчання у звичайних школярів. І найголовніше, що діти пізнають на практиці толерантність, починають сприймати іншу людину, розуміти її особливості [1, с. 22].

Таким чином, інклюзивна освіта впливає позитивно не тільки на дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й допомагає набути необхідного досвіду колективної роботи, поразок і перемог, навчити спілкуватися, товаришувати, а й стає, у відповідному педагогічному супроводі, чинником морального виховання здорових дітей, сприяючи гуманізації всієї дошкільної системи. Принцип «інклюзивності» має на увазі, що навчальний заклад може виховувати тих, хто «не вписується» в норму і створює труднощі в колективі.

Список використаних джерел

1. Дмитрієнко О., Співак І. Організація методичної роботи з учителями ЗНЗ на основі компетентнісного підходу. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 55–57.
2. Кас'яненко О. М. Індивідуальний підхід до формування виразного мовлення в умовах інклюзивного навчання. *Професійна підготовка майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої парадигми*: монографія. Київ: Кондор, 2015. С. 161–168.
3. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (21 березня 1991 року № 875-ХІІ). URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12

Чорноока З. М.,
здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І. І.

ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

Пріоритетність мовлення в становленні дитини як особистості є беззаперечною. Мовлення є однією з найскладніших форм вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички. Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості, сприяє формуванню своєрідних психологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію дитини.

В умовах сьогодення, важливим аспектом в освітньому просторі є корекційний процес, тому актуальним є пошук ефективних методів і технологій корекційно-педагогічного впливу на особистість дітей з порушеннями мовлення. Актуальним та дієвим способом розвитку психічних процесів у дітей з порушенням мовлення є застосування ігор. Особливостям застосування гри в системі корекції порушень мовлення присвячено багато наукових праць, зокрема: А. М. Богуша, С. В. Кондукова, Л. П. Лепехи, М. К. Шеремет.

Розглядаючи питання щодо ролі ігор у логопедичній роботі, професор М. Хватцев підкреслює, що вони сприяють співдружності педагога з дитиною, активізації інтересу дитини до мовлення, бажанню засвоїти дитиною ті чи інші уміння та навички, реформуванню старих та появі нових

мовленнєвих навичок, застосуванню набутих навичок у повсякденному житті [2].

В дитячому віці мовленнєві порушення негативно впливають на розумовий розвиток дитини, зумовлюючи затримку психічного розвитку. У таких дітей в більшій чи меншій мірі виявляються порушення вимови і розрізнення звуків, недостатньо повноцінно відбувається оволодіння системою морфем, тому погано засвоюються навички словозміни і словотворення. Словниковий запас відстає від норми як за кількісними, так і за якісними показниками, страждає зв'язне мовлення. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докладати максимум зусиль, щоб дітям було цікаво навчатися, а саме – навчатись, граючись.

Для дітей, які страждають різними мовленнєвими порушеннями, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку особистості та інтелекту. У процесі гри діти перебувають у ігрових стосунках та реальних, які передбачають діалогічне спілкування, у дітей виникає потреба в мовному спілкуванні, закріплюються мовні навички. Найкраще засвоєння нової інформації дітьми з порушення мовлення відбувається у русі, ненав'язливо, у формі гри.

Мета гри завжди має два аспекти: пізнавальний, тобто те, чому ми повинні навчити дитину, які способи дії з предметами хочемо їй передати та виховний, тобто ті способи співпраці, форми спілкування і відношення до інших людей, які слід прищепити дітям. Розвиваюче значення гри багатоманітне. В грі дитина пізнає світ, розвивається її мислення, відчуття, воля, формуються її взаємостосунки з однолітками, відбувається становлення її самооцінки і самосвідомості.

У процесі корекційної діяльності використовуються різні ігротерапевтичні методики [1], основною метою яких є налаштування дитини на позитивні емоції, стимулювання до мовленнєвих реакцій та створення приємних, доброзичливих відносин. Заняття з педагогом будуть мати

найефективніший характер тільки тоді, коли у дитини зберігаються позитивні емоції і вона отримує задоволення від гри, коли в неї є інтерес та бажання продовжувати корекційно-ігрову діяльність [3].

Найбільшу увагу логопеди-практики приділяють саме дидактичним іграм. Вагому роль відіграють предметні ігри, які сприяють розвитку мисленневих процесів у дітей. Також широко застосовують настільно-друковані ігри, спрямовані на формування предметно-образного мислення, розвиток уваги, стриманість та внутрішню рівновагу. Особливо слід акцентувати увагу на словесних іграх як основній складовій логопедичних ігор, адже саме при їх активному застосуванні відбувається розвиток всіх видів мовлення дитини [4].

Система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості дитини. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для дитини особливе значення і якісно ним усвідомлюється, у процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки та почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження; перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог).

Тому, враховуючи і індивідуальні особливості кожної дитини, педагогу потрібно у своїй роботі використовувати такі ігри, які б забезпечували психологічний комфорт, виконували навчальну функцію, сприяли б розвитку активності, самостійності дітей, віри у свої сили, давали б можливість практично застосовувати свої знання.

Аналізуючи досвід педагогів-практиків, можна зробити висновок, що правильне і доцільне використання ігр у процесі корекційного впливу дає позитивні результати. Завдяки невимушеному ігровому спілкуванню з дітьми

вдається досягти прогресу в роботі з корекції різних видів мовленнєвих порушень. «Лікування грою» допомагає дітям удосконалити моторні навички, знижує напруження. Цілеспрямоване та системне використання у корекційній роботі ігрових методик дозволяє дитині відчувати впевненість у собі, сприяє розвитку різних соціальних навичок.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. Моделі структур дидактичної гри . *Дошкільне виховання*. №4. 2005. С.6-8.
2. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. Київ: Слово, 2008. 187 с.
3. Серета І.В. Використання технологій корекційно-виховної роботи у практичній діяльності спеціальних педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 4, 2020. С.212-217.
4. Серета І. В. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі / Серета І. В., Збишко Є. А. *Інноваційна педагогіка: Науковий журнал*, випуск 10, том 1. Одеса, 2019. С.63-66.

Швайко В. В.,
здобувачка освіти 1 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.філолог.н., доцент Мацюк З. С.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Теорія і практика логопедії, логопсихології, корекційної педагогіки, спеціальної психології, корекційної психопедагогіки розкривають різною мірою вивчені аспекти психічного розвитку дітей з мовленнєвою недостатністю. Однак, незважаючи на чисельність наукових пошуків і їх результати спостерігається недостатній обсяг застосування знань із питань особливостей психічного розвитку дітей з тяжким порушенням мовлення у процесі їх психологічного супроводу. Психологічному аспекту в оцінці особистісних проблем дітей з мовленнєвими порушеннями приділено недостатньо уваги, за винятком випадків, коли спостерігається небажана або вкрай нетипова поведінка дитини. Надмірна сором'язливість, пов'язана з усвідомленням дитиною недоліків власного мовлення, фіксованість на

порушенні, негативні емоційні переживання, агресивність, зниження рівня домагань через мовленнєве неблагополуччя – усі ці прояви стають об'єктом спостережень передусім логопеда зазвичай уже в процесі корекційно-розвиткової роботи.

Початковий період усвідомлення дитиною себе, своїх мотивів і потреб у світі людських відносин відбувається в старшому дошкільному віці. Саме у цей період мовленнєва діяльність стає тією сферою дійсності, яка акумулює самооцінки функції дитини. У процесі мовленнєвої діяльності засвоюються форми, види і критерії оцінювання, в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація та наповнення особистісним змістом.

Мета дослідження – вивчення особливостей самооцінки дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

Наявність загального недорозвитку мовлення зазвичай впливає на порушення уявлень дитини про себе; недостатність особистісного розвитку; нездатність адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в соціальному середовищі; недостатню критичність до оцінки власних здібностей; труднощі соціальної адаптації. Рівень самооцінки – і занижений (низька самооцінка), і завищений (висока самооцінка), пов'язаний із підвищенням когнітивних та емоційних витрат на дії індивіда. Низька самооцінка корелює з відчуттям негативних емоцій; відсутністю мотивації до дії та відсутністю успіху в діях, навичок прийняття рішень; перфекціоністській діяльності, наприклад, якщо людина буде найкращою в кожному, навіть найменшому аспекті діяльності, є шанс, що її приймуть; постійному почутті провини; нездатністю справлятися з критикою та критичним мисленням; відсутністю щастя, задоволеністю життям, невпевненістю у собі та несхваленні усіх аспектів життя [4, с. 110].

Завищена самооцінка може призвести до зарозумілості в діях і у відносинах з іншими людьми, до відчуженості; постановки перед собою нереальних цілей та завдань; пошуку у своєму оточенні людей, на яких особистість могла б покласти відповідальність за допущені помилки;

самовпевненості; корисливості в задоволенні власних потреб; вимогливого ставлення та поведінки; переоцінювання власних здібностей; авторитарної поведінки [4, с. 110].

Особливе значення для правильної самооцінки дитини, зокрема дитини з обмеженими можливостями, має батьківське ставлення до прийняття її особливостей. Вони повинні приймати дитину, якою б вона не була, з усіма її недоліками, зосереджувати увагу на її сильних сторонах та насолоджуватися кожним її успіхом [3, с. 7].

Діти з порушенням мовлення, зазвичай, відчують себе неповноцінними, вважають марними свої зусилля, уникають завдань вищої складності, можуть губитися при виконанні вправи. Ці аспекти дуже затримують навчальний процес і засвоєння знань та умінь [2, с. 98]. Значний вплив на становлення особистості дитини з тяжким порушенням мовлення справляє ставлення до неї з боку навколишніх. Образливі зауваження, неоднаковість ставлення дорослих до дітей у групі (зниження вимог, виключення зі спільної діяльності через мовленнєві труднощі) накладають відбиток на формування особистості й можуть поглибити емоційні, комунікативні, особистісні проблеми дитини з мовленнєвими порушеннями.

Однак, в учнів з порушеннями мовлення відзначається формування неадекватної самооцінки (заниженої або завищеної), діти не відчують свою цінність, вони бояться, невпевнені у своїх можливостях. Вони часто бувають дратівливими, невпевненими, пасивні, схильні до спонтанності. Їм притаманні сенситивна залежність від оточуючих людей, нестійкість інтересів. Часто учні, схильні до перевтоми, мають відчуття емоційної нестійкості, проявляють імпульсивність або можуть бути млявими. Вони уповільнено навчаються, не мають інтересу до науки, тривожні [1, с. 236-238].

Отже, школярі з порушенням мовлення часто мають неадекватний рівень самооцінки залежно від ступеня тяжкості їхньої особливості. У дітей з порушенням мовлення спостережено коливання самооцінки, вона може бути

завищеною та, навпаки, заниженою – залежить від відносин у сім'ї, оточуючому середовищі та фіксованості учня на своєму порушенні.

Список використаних джерел

1. Белехова У. В. Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів з порушенням мовлення. Досягнення та перспективи сучасних наукових досліджень. Buenos Aires, 2020. С. 233–238.
2. Жук Н. В. Психологічний аналіз самооцінки з мовленнєвими порушеннями. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації. Суми, 2019. С. 219–220.
3. Borowiecki P. Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych. Niepełnosprawność i Rehabilitacja 3, 2015. S. 7–8.
4. Por. N. J., Maciejewska, Durda M. Psychologia pracy i organizacji, Samoocena pracy nauczyciela, czy warto podejść do diagnozy. «Nowe w szkole» 2002, nr 4. Gdańsk, 2003. 110 s.

Шилюк Н. В.,
*здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: д.п.н., професор Сидорук І. І.*

ОСОБЛИВОСТІ ПЛАНУВАННЯ, РОЗРОБКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Нині в Україні у процесі становлення мережі інклюзивно-ресурсних центрів тривають пошуки шляхів забезпечення ефективної організації та надання якісних корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами, оптимальної моделі організації корекційно-розвиткових послуг на базі інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Саме тому питання особливостей проведення корекційно-розвиткових занять в умовах ІРЦ залишається відкритим та актуальним [3].

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з особливими освітніми потребами – це комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини.

Зміст корекційно-розвиткової роботи визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з ООП, мети, завдань та напрямів такої роботи. У листі МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» подано чіткий перелік спеціально організованих групових та індивідуальних корекційно-розвиткових занять для кожної категорії дітей, які проводять учителі-дефектологи [2].

Корекційно-розвиткове заняття – це змістовно-структурна одиниця корекційної спрямованості освітнього процесу. Напрями та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами, та забезпечують їх надання шляхом проведення корекційно-розвиткових занять визначають фахівці за ІРЦ результатами комплексної оцінки [1].

Основними характеристиками, що окреслюють структуру корекційно-розвиткового заняття є чіткий, розмірений порядок роботи, дозованість розумового та фізичного навантажень, наявність педагогічних стимулів, що мотивують на активність (І. Єременко).

Мета проведення корекційно-розвиткових занять – формування в учнів способів орієнтування, комунікативної діяльності, засвоєння навчального матеріалу, всебічний розвиток особистості, створення передумов для соціальної адаптації та інтеграції дітей. Мета конкретизується в завданнях. Мета та завдання заняття можуть охоплювати декілька напрямків [1]. Їх зміст визначається з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, мети, завдань та напрямів такої роботи і реалізується через спеціально організовані групові та індивідуальні заняття. Програми корекційно-розвиткових занять є варіативними, їх обирають відповідно до потреб дітей [1]. Програми занять розміщені на сайті МОН України. Одночасно з традиційними програмами для корекційно-розвиткових занять на

сайті МОН рекомендують і нетрадиційні, спрямовані на розвиток різних сторін особистості дітей із особливими освітніми потребами. Т

Обов'язковими умовами корекційно-розвиткових занять є чітке визначення теми і мети (до традиційної трисдиної мети формується ще корекційна); методичні аспекти (дидактичні ігри з інтеграцією); використання наочності; включення словникової роботи.

Корекційно-розвиткові заняття регламентуються окремим розкладом, який складає директор ІРЦ за участю відповідних фахівців. Розклад складається на кожную дитину з зазначенням форми проведення корекційно-розвиткового заняття (індивідуальна чи групова) та вивіщується на інформаційному стенді. Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального – 20-25 хвилин [1].

План заняття складається на основі орієнтовного календарно-тематичного планування, яке дефектолог розробляє керуючись програмою корекційно-розвиткових занять [1].

Основний етап корекційно-розвиткового заняття (20-25 хв.) починається з повідомлення теми і стимулювання інтересу до неї (організація мотиваційної готовності) та забезпечення активно суб'єктної позиції дитини. Зміст основного етапу визначається корекційно-розвиваючими вправами, спрямованими на реалізацію корекційно-розвиткових завдань. Обов'язковим елементом є фізкультхвилинка та різні види гімнастики – пальчикова, зорова, дихальна, стимулювальна). Заключний етап (заохочення успіхів та мотивації дітей до наступних занять, присутній елемент рефлексії та момент «виведення» із заняття – приведення організму дитини у спокійний стан та налаштування на відпочинок, 5 хв.) [1].

Отже, проведення корекційно-розвиткових занять – одне із завдань діяльності ІРЦ. Корекційно-розвивальна робота – це система заходів, що дозволяють вирішувати завдання своєчасної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Гаяш О. В. Особливості планування і проведення корекційно-розвиткових занять в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 17., 2021. С.84–94.
2. Лист МОН «Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами» від 08.08.2013 № 1/9-539. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-539729-13#Text> (дата звернення: 17.05.2023 р.).
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.05.2023 р.).

Щербюк О. В.,
*здобувачка освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Науковий керівник: к.п.н., доцент Стасюк Л. П.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Одним із засобів, який дає можливість людині відчувати багатство культурного життя у всіх його проявах та гармонізувати буття у соціумі є безперечно мистецтво. Його розглядають як найдієвіший не лише виховний, але і терапевтичний інструмент. Застосування мистецьких творів з такою метою знаходить втілення в арт-терапії.

Під арт-терапією, згідно з науковою літературою [2], слід розуміти групу терапевтичних методів, застосування яких передбачає продуктивну художню творчість з використанням ігрових форм, за допомогою яких з'являється можливість зрозуміти несвідомі елементи тривожності, стресу, страху, конфлікту. Такі методи сприяють вивільненню емоцій, стимулюють експресивні здібності та допомагають дитині в процесі відкритого діалогу з арт-терапевтом зрозуміти та усвідомити сутність своїх проблем, що призводить до позитивних змін внутрішнього стану.

Існують різні погляди на визначення самого поняття арт-терапія. Питання використання мистецтва (музичного, образотворчого, драматичного, літератури) з метою розвитку особистості та аналізу його терапевтичної дії висвітлювали в своїх дослідженнях Л. Виготський, А. Копитін, Е. Крамер,

М. Наумбург, В. Петрушин, О. Пилипенко, Г. Побережна, К. Рудестам, Ю. Савченко, О. Федій, І. Чемпернон та інші. Англійські вчені трактують арт-терапію як творчу методику, що спирається на засоби мистецтва, як засоби символічної, невербальної комунікації, під час реалізації якої створюється сприятливе середовище для встановлення та підтримання позитивних відносин між учасниками терапевтичного процесу, досягнення особистих і соціальних терапевтичних цілей, що визначаються індивідуально для кожної дитини з ООП.

Розглядаючи арт-терапію як педагогічну інновацію, Кір'ян М. [3] виділяє і такі її основні ознаки, як: зв'язок соціальних, психологічних і педагогічних явищ; здатність до інтеграції та трансформації, що проявляється як активна творча варіативність; здатність вбудовуватися в різноманітні методики.

Цікавим є обґрунтування мистецтва стосовно його природовідповідності потребам дитини і будується на основі аналізу екологічного інстинкту людини. Кожен суб'єкт, на думку Г. Шевченко, діє відповідно до таких принципів природи, як ритмічність, симетричність, співрозмірність, врівноваженість. Саме такі компоненти гармонії становлять діалектику природи та слугують основним критерієм прекрасного в будь-якому виді мистецтва. Ці процеси пов'язані з ідеєю про безумовний вплив сигналів естетичної інформації. Сприймання такої інформації, згідно з науковою літературою, обумовлюється певними фізичними характеристиками. Вплив їх спрямовано безпосередньо на біофізичну природу людини, причому колір, звук, форми можуть сприйматися безумовно, не доходячи до свідомості.

Розглядаючи мистецькі твори, варто відзначити, що в процесі його вивчення, аналізу та роботи з ними по-новому структурується душа особистості, естетизується світогляд. Таке твердження показує психологічне підґрунтя прекрасного, на якому в процесі сприймання відбувається майже

повне злиття людини з об'єктом і створює умови для психічної трансформації людини з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Енциклопедичний словник з арт-терапії / [за заг.наук.ред. О. Л. Вознесенської, О. М. Скар]. К.: Видавець ФОП Назаренко Т.В., 1017.- 312 с.
2. Ільченко І.С. Арт-терапія: навчальний посібник для студентів / Умань: Видавничо-поліграфічний цент «Візаві», 2013. 150 с.
3. Кір'ян М.М. Формування естетичних почуттів у майбутнього вчителя комплексом мистецтв у процесі навчальної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Луганськ, 2005. 24 с.

Ющук Е. В.,
здобувач освіти I курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: к.п.н., доцент Брушневська І. М.

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У процесі соціалізації входження дитини з особливими освітніми потребами в соціум не може бути реалізованим без участі сім'ї. Вона є природним середовищем для розвитку особистості, дитина бере приклад зі своїх батьків. Успішність соціалізації значною мірою залежить від адекватного реагування родини на особливості розвитку дитини.

Сім'я виступає найважливішим інститутом соціалізації дитини, і від виховного потенціалу, рівня життєвої позиції, адаптивних можливостей родини, стилів спілкування, налагодження взаємодії в сім'ї, майнового стану, відсутності одного з батьків залежить процес соціалізації – її успішність, виникнення труднощів та перешкод [3].

Взаємодія батьків та навчально-виховних закладів на сучасному етапі розвитку психології і педагогіки залишається об'єктом наукових досліджень та дискусій. Актуальні питання загальної проблеми взаємозв'язку закладу освіти і родини у формуванні особистості дитини висвітлені у працях Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н.Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути та ін.

Розвиток інклюзивної освіти ґрунтується на розвитку всіх галузей, які мають причетність до інклюзії, тому сучасне трактування етапів стресу, який переживають батьки дітей з особливостями психофізичного розвитку, виглядає таким чином:

1. Розгубленість, страх – почуття страху, тривоги, безпорадності, переживання за майбутнє дитини. Проживаючи цю стадію, батьки потребують допомоги у формуванні умов для встановлення соціально-емоційних зв'язків з дитиною з особливими освітніми потребами.

2. Стан шоку: батьки заперечують, не погоджуються з поставленим діагнозом, визначення в дитини наявності особливих освітніх потреб, не приймають рекомендації, що прописані у висновку про комплексне психолого-педагогічне оцінювання. Така форма реагування негативно впливає на процес освіти.

3. Депресія: родина усвідомлює, що це незворотне, вони приймають діагноз дитини та починають адекватно оцінювати ситуацію

4. Психічна адаптація: абсолютно приймають особливі освітні потреби дитини.

5. Умотивовані батьки шукають допомоги для дитини та будують плани на майбутнє [2, с.14].

Успішність впровадження інклюзивної практики значною мірою залежить від культури ставлення суб'єктів освітнього процесу до дітей з особливими освітніми потребами, готовності вчителів та батьків до співпраці. Однією з вагомих характеристик поточних змін в освітньому просторі є позиція батьків як суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Самостійність мислення та активна позиція батьків визначає освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами, партнерську позицією батьків у ставленні до школи та їхню відповідальність за освітній результат.

В рамках інклюзивної освіти завдання закладу освіти наступні:

- створити єдине психологічно комфортне навчальне середовище для дітей з різними навчальними можливостями;

- діагностувати ефективність освітнього процесу та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами під час шкільної освіти;

- реалізовувати ефективність психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної практики шляхом взаємодії таких напрямів діяльності, як діагностико-консультативного, корекційно-розвиваючого та соціально-трудового;

- сприяти подоланню можливих порушень когнітивної, емоційно-особистісної сфери шляхом включення дітей з особливими освітніми потребами в успішну діяльність;

- поступово підвищувати мотивацію дитини на основі її особистих інтересів і через свідоме ставлення до позитивної діяльності;

- захищати і зміцнювати фізичне і психічне здоров'я дітей;

- сприяти змінам суспільної свідомості стосовно дітей з особливими освітніми потребами [1, с.61].

У закладі освіти, який розвиває інклюзивне освітнє середовище, батьки беруть активну участь в освітньому процесі, знають, за якими критеріями оцінюють досягнення їхньої дитини, відповідно на батьків покладені й певні зобов'язання, вони є постійними членами команди супроводу, залучаються до складання індивідуальної програми розвитку. Ураховуючи вищезазначене, вибудовуючи модель взаємодії та продуктивної співпраці з батьками, треба чітко розуміти, який внесок в освітній процес дитини зможуть здійснити батьки: надати інформацію про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань), створити умови для навчання, виховання і розвитку дитини.

Виконання окреслених завдань допоможе батькам почуватися вдома й у закладі освіти зручніше та впевненіше та приймати власну дитину з особливими освітніми потребами як особистість. Прийняття в такому

контексті розглядається як визнання права дитини на притаманну лише їй індивідуальність, особливість перебігу розвитку, формування особистісних якостей, несхожість на інших, зокрема несхожість на батьків. Приймати дитину – означає погоджуватися та сприймати існування саме цієї людини, визнавати її неповторність із усіма властивими їй рисами та якостями.

Список використаних джерел

1.Гаяш О.В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. №38. С.60-66.

2.Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

3.Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. К. : Міленіум, 2006. 204 с.