МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ
CONCORDIA UNIVERSITY OF EDMONTON
ГО "НТІ " ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ"
УКРАЇНСЬКЕ ТОВАРИСТВО ГЛУХИХ
ЦЕНТР СЛУХОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ «АВРОРА»
ГО «АСОЦІАЦІЯ ДІЄВИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ»

Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ»

(19-20 жовтня 2022 року)

м. Київ

УДК 376.378.147.

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ВИКЛИКИ ВОЄННОГО ЧАСУ. Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2022. – 343 с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології **«Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу» (19-20 жовтня 2022 року).**

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

© Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2022
© Автори статей, 2022

ЗМІСТ

Абакумова І. В.,
ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВА ПІДОТОВКА УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ…….....9-13
Анохіна О. А.,
BRICKLINK STUDIO ЯК ЗАСІБ РОБОТИ З ЛЕГО-ТЕХНОЛОГІЯМИ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ……...13-17
Бабяк О. О.,
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ……18-21
Безпалько Р.В., Гула С.В., Одноконь Н.М., Пилипенко В.М.,
ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ……..21-30
Біневич І.В.,
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ…….31-34
Блеч Г. О.,
ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ…….34-39
Бурлака О. В.,
ТИПИ УРОКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ …….40-43
Василишина Н. В.
РОЗВИТОК МІЖПІВКУЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ……..43-48
Вовченко О. А.,
ПСИХОЛОГІЯ ПРОВИНИ У ДОРОСЛОГО ПОКОЛІННЯ ЗА УМОВ ВОЄННОГО ЧАСУ ……...48-53
Вовченко О. А.,
ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНА ПСИХОТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ……..53-58
Воробель Г. М.,
СПІЛЬНОТА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УКРАЇНІ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВА НА ЯКІСНІ ОСВІТНІ ПОСЛУГИ……..58-62
Гладченко І. В.,
ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ СІМ'Ї: ШЛЯХИ ПІДТРИМКИ……..62-67
Глоба О. П., Гаврилов О.В., Гладуш В.А.,Вихованець Б.О.
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ЗАХОДІВ ПРОГРАМИ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ.....67-71

Горпиненко В. С.,
РОЛЬ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ ГЛУХИМИ УЧНЯМИ…….72-77
Грибань Г. В.,
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ ……..77-80
Гудзенко Н. Г., Князюк Л. В.,
БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ……80-89
Damiani Paola, Bertolini Chiara
TRA INTEGRAZIONE E INCLUSIONE: LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI SPECIALIZZATI PER IL SOSTEGNO IN ITALIA…….89-94
Данілавічютє Е. А.,
СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ…….....94-99
Дзіядевич Л. Г.,
СУЧАСНІ ПІДЛІТКИ: ШЛЯХИ ПОШУКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ…….100-103
Дмітрієва О.І.,
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ЕДУКАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ……..103-108
Дубовик О. М., Андрусишина Т. В.,
ПРИНЦИПИ КАНІСТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ……..108-112
Душка А.Л.,
ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ І ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З РАС…….....112-117
Жук В.В.,
ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ……117-120
Жук Т. Я.,
СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ……121-126
Завацька Л. М.
МІЖДИСЦИПЛІНАРНЕ ВЕДЕННЯ ВИПАДКУ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ……. 126-130
Засенко В. В.,
ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ МИРУ І ВІЙНИ……130-137
Заяць Т. М.,
ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МОВИ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ І ГЛУХИМИ УЧНЯМИ ПРИ ТРАДИЦІЙНОМУ НАВЧАННІ……138-141

Золотарьова Т. В.,
СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ВМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ САМОСТІЙНО СТВОРЮВАТИ ПРЕДМЕТНО-СЮЖЕТНІ МАЛЮНКИ……142- 146
Іщук В. В.,
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ……...147-151
Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д., Галій А. І.,
КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СФЕРІ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ…….151-155
Квітка Н.О,
СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……..156-160
Кирста Н. Р.,
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ……..……161-166
Кобильченко В. В., Омельченко І. М.,
КОНСУЛЬТУВАННЯ РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ЇХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ……....166-171
Когтєв А. В.,
МІСЦЕ І РОЛЬ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ, ЯКІ СТАЛИ ВИМУШЕНИМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМИ І ВИЇХАЛИ ЗА КОРДОН ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ ……..……171-176
Колбасова Х. В.,
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ ……176-180
Кондратюк Ж. В.,
ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦІВ КОНСУЛЬТАНТІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ …….....181-186
Кузьміна С.В.,
УПРАВЛІННЯ РОБОТОЮ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗДО З ІНКЛЮЗИВНИМИ ГРУПАМИ……..187-191
Курєнкова А.В.,
РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА У РАННІЙ КОРЕКЦІЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС ……191-194
Лапін А. В.,

ЛЕГОКОНСТРУЮВАННЯ ЯК ФАКТОР КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ……..195-199
Легкий О. М.,
ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ……...200-205
Литвинова В.,
АДАПТОВАНІСТЬ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ У ГРУПІ ОДНОЛІТКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ ……..205-211
Литовченко В. Ф.,
АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ У РОБОТІ З ПАЦІЄНТАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ……...211-216
Литовченко С.В.,
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ……...217-222
Ляшенко В. В.,
МОЖЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……...222-227
Мякушко О. І.,
ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРАДИ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ООП ЩОДО ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ ……227-235

Новіцька Л. Ф., Стандрійчук А. В.
ЖЕСТОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ЗДАТНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ СПІЛКУВАННЯ СЛОВЕСНОЮ МОВОЮ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ……235-240
Омельянович І. М.,
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ…….240-244
Пац О. В.,
СУРДОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ…….244-250
Попович І. С.,
ПСИХІЧНИЙ СТАН ДІТЕЙ У ВИМІРАХ ЛОКДАУНУ І ВОЄННОГО СТАНУ……..250-253
Прохоренко Л.І., Ярмола Н.А,
СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……254-259
Рібцун Ю. В.
ПАТОГЕНЕТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЗАЇКАННЯ ……....259-264

Руденко Н. М., Мурдза Х. В.,
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ …….264-269
Самойлова І. В., Кулешова В. В., Мальована В. В.,
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ……..269-273
Серпутько Г. П.,
ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ МОЛОДШОГО, СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ …….273-276
Скакодуб Т. С.,
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ……..277-281
Супрун Г.В.,
ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ ……281-284

Сухарєва Л.А.,
ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ …….285-289
Таранченко О.М.,
КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ОСВІТІ ОСІБ З ООП У ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД …….289-294
Товстоган В. С.,
СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК НАУКОВА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА……..294-298
Трофименко Л.І.,
СПЕЦИФІКА НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З АЛАЛІЄЮ…….299-304
Труляєв Р. О.,
ВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ……..304-308
Ходинецька М. Й.,
СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ 308-313
Холодова Д. О.
СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОСВІТИ ДЛЯ ОСОБЛИВИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ……314-316
Хохліна О. П., Горбенко С. Л.,

ДО ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ……...316-321
Чеботарьова О. В.,
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ ……..321-326
Чупахіна С. В.,
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА – ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ…….326-321
Шевцов А.Г.
СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ЕПОХИ ПОСТМОДЕРНУ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ…….332-338
Шишко І. М.,
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……..…..338-344
Щуцький В. П.,
ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ……344-347

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

ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВА ПІДОТОВКА УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Процес соціалізації учнів з порушеннями інтеле ктуального розвитку передбачає успішну підготовку їх до самостійного життя , посильної діяльності та участі в суспільному житті , їхнього самовизначення. Саме такі завдання постають перед спеціальними навчальними закладами, де навчаються, виховуються та опановують основи професії учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Професійно-трудова підготовка у корекційній педагогіці розглядається одночасно як засіб формування компенсаторних механізмів (емоційно-вольова сфера, психомоторика, сенсорно-перцептивна сфера : окомір, кольорosприймання, такильні відчуття тощо) і як умова підготовки та реалізації життєвих планів у випускників спеціальних закладів освіти (В. Бондар, В. Засенко, Г. Дульнєв, А. Корнієнко, Г. Мерсіянова, Б. Пінський, В. Синьов, Н. Стадненко, І. Татьянчикова, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.) [1; 3-6].

На систему трудового навчання і виховання в спеціальній школі в нинішніх соціально -економічних умовах покладаються нові функції і завдання – підготовка особистості випускника, здатного запропонувати якісні послуги на ринку праці в доступних для нього сферах промислового , сільськогосподарського виробництва та побутового обслуговування . Ефективність цієї роботи визначається різними показниками , критеріями: рівнем соціалізації випускн иків школи , показниками професійно -трудової адаптації (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, В. Карвяліс, С. Мирський,

Г. Мерсіянова, А. Раку, К. Рейда, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін .) [1-3], соціальної адаптації (А. Долженко, В. Синьов, І. Татьянчикова та ін .), побутової (Н. Видрич, Л. Дробот, С. Конопляста, Г. Мерсіянова та ін .), виробничої психологічної адаптації (А. Висоцька), «соціальної зрілості » (В. Бондар) [1, с. 67], результатами працевлаштування , зокрема, продовженням трудової діяль ності за професійним напрямом , обраним у школі, чи після закінчення СПТУ – «професійною стійкістю » (К. Турчинська) та ін.

Сучасні наукові дослідження , присвячені формуванню позитивного ставлення до професійно -трудової діяльності ; особливостям професійного орієнтування та розвитку професійних якостей , як основи успішної соціально-трудової адаптації школярів , забезпеченню корекційної спрямованості професійно-трудового навчання та інші , суттєво доповнюють науково-методичні засади професійно -трудового навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку (В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, А. Корнієнко, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, К. Рейда, М. Супрун, І. Татьянчикова, В. Товстоган, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.). Втім, аналіз практичного досвіду професійно -трудового навчання школярів означеної категорії засвідчує низку проблем , які потребують негайного вирішення : необхідність оновлення та розширення профілів професійно -трудового навчання учнів, розроблення змісту програмного матеріалу на основі введення сучасних виробничих технологій , необхідність активізації творчої діяльності школярів , підвищення рівня їхньої професійно -трудової компетентності.

Таким чином , науково-теоретичні дослідження в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології та вивчення практичного досвіду формують основу для оновлення змісту професійно-трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку , спрямованого на пріоритетний розвиток особистості та створення для цього відповідних умов навчання, які

допоможуть надалі випускникам бути незалежними і самостійними в дорослому житті.

Найчастіше на уроках професійно -трудового навчання застосовують такі форми й види індивідуального підходу до учнів : 1) надання допомоги учневі, коли він не може розпочати виконання практичного завдання (у такому разі пояснюють, що необхідно робити спочатку, а якщо це не допомагає, вчитель починає роботу разом з учнем); 2) проведення пропедевтичних вправ перед виконанням завдання; 3) збільшення обсягу завдання для сильнішого учня; 4) ускладнення завдання для сильнішого учня; 5) спрощення завдання для слабшого учня ; 6) стимулювання мотивації, заохочення учнів, що не вірять у свої сили ; 7) опора на більш розвинуті сторони особистості учнів з метою подолання недоліків.

Для учнів зі складними порушеннями інтелектуального розвитку на уроках частіше змінюють види роботи, оскільки такі школярі не можуть довго зосереджуватися на виконанні тривалого завдання або на одноманітних практичних діях.

Отже, учителеві трудового навчання спеціальної школи для забезпечення ефективності навчального процесу необхідно знати потенційні можливості кожного учня, його психофізичні особливості та труднощі, що можуть виникати в нього в процесі трудової діяльності й яких можна уникнути чи послабити завдяки організації індивідуального підходу.

Слід наголосити на забезпеченні спеціального педагогічного впливу усіх фахівців спеціального закладу загальної середньої освіти, який передбачає роботу за основними змістовими лініями:

– орієнтування учнів щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі);

– підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

При цьому особливої уваги потребує посилення профорієнтаційної роботи, яка здійснюється у школі. Профорієнтаційний процес повинен включати наступні напрями:

– професійна діагностика учнів з наступним аналізом їх нахилів, здібностей, особливостей і можливостей щодо обрання професій, які пропонує спеціальна школа. Ця робота має здійснюватись в контексті добору для учнів профілів професійно-трудового навчання;

– підвищення рівня мотивації учнів до визначення професій, яких навчають у школі, формування до них позитивного ставлення. Ця робота має реалізовуватись через опанування учнями визначених профілів.

– отримання більш повної та якісної інформації про ринок праці, особливості працевлаштування, професійні вимоги щодо можливостей і здібностей школярів, шляхи підвищення успішності їх професійно-трудової діяльності, визначення перспектив професійного зростання старшокласників, набуття досвіду виробничої практики через взаємодію з професійними навчальними закладами.

При цьому особливого значення набуває всебічне вивчення учня, визначення його можливостей, які мають відповідати вимогам певної професії. Встановлення цієї відповідності здійснюється лише за умови систематичного і довготривалого вивчення кожного школяра з метою його професійного орієнтування. Педагогам потрібно мати уявлення про загальні основи профорієнтаційної роботи у спеціальному навчальному закладі, володіти методами діагностики особливостей учнів, розумітися на вікових етапах розвитку особистості. При визначенні професії для учнів повинні враховуватися: можливості, здібності, характер, темперамент. Лише на основі нахилів учня, здібностей, позитивних якостей характеру вчитель може робити висновки щодо відповідного професійного визначення школярем.

Професійно-трудова підготовка учнів з порушеннями інтелектуального розвитку має бути спрямована на формування професійно-трудової компетентності, як здатності застосовувати на практиці отримані професійні

знання, вміння та навички. Для досягнення цієї мети необхідно адаптовувати освітні програми, враховуючи рівень розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативної діяльності школярів, їхніх інтересів та здібностей. Невід'ємною складовою професійно-трудової підготовки є соціально-професійна орієнтація, яка реалізується через засвоєння та застосування насамперед у побуті, а також, під час виконання професійних обов'язків, отриманих в школі техніко-технологічних знань, умінь та навичок.

Список літературних джерел:

1. Бондар В .І., Рейда К .В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів : Навчальний посібник . К.: «МП Леся», 2010. 168 с.

2. Мерсіянова Г .М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.

3. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту . Київ: Симоненко О.І., 2020. 350 с.

4. Чеботарьова О.В. Особливості соціалізації школярів із порушеннями розумового розвитку засобами професійно -трудового навчання . Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Вип. 17. Київ, 2015. С. 265-268.

Анохіна О. А.,
аспірантка ІСПП імені
Миколи Ярмаченка НАПН
України,
м. Київ, Україна

BRICKLINK STUDIO ЯК ЗАСІБ РОБОТИ З ЛЕГО-ТЕХНОЛОГІЯМИ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Можливості для реалізації потенціалу людства на вістрі технологічної революції відкривають все більше шляхів для навчання та результативної практики. Тому одним з головних завдань сучасної освіти є створення комфортного середовища, в якому здобувач освіти буде здатний розкрити власний потенціал.

Для досягнення цієї мети потрібні нові інтуїтивно зрозумілі, інклюзивні та адаптовані способи залучення дітей до освітньої діяльності, незалежно від їхніх здібностей до навчання, особливостей розвитку чи соціально-економічного статусу. Одним із багатьох способів забезпечення доступності навчання для всіх є цілеспрямована гра. Навчання через гру допомагає всім учасникам розвинути важливі навички, необхідні їм для досягнення успіху на будь-якому етапі життя. До того ж, абсолютно всі діти можуть досягнути успіху в грі.

Тому у сучасному освітньо-виховному процесі застосують вже випробувану в багатьох країнах світу методику з використанням конструкторів ЛЕГО. Метод конструювання підходить для більшості предметів, що вивчаються у закладі освіти та допомагає формувати правильне уявлення про навколишній світ у тривимірному просторі. Використання цього методу урізноманітнює уроки, робить їх більш цікавими, а матеріал доступним, у здобувачів освіти значно легше формуються всі ключові компетентності, які необхідні сучасній людині. У спеціальній школі конструювання як вид діяльності впроваджується вже з першого класу. Здобувачі освіти під контролем вчителя моделюють та конструюють об’єкти з реального життя, активно включають їх до своєї ігрової діяльності і можуть використовувати їх як наочність на навчальних заняттях.

Використання ЛЕГО-технологій в освітній діяльності спрямовані на розвиток конструктивного мислення, уяви, бажання досліджувати, експериментувати і винаходити. Це дозволяє створити мотивуюче, захопливе освітнє середовище не тільки для вивчення ключових предметів шкільної

програми, а й для розвитку найважливіших навичок: критичного і творчого мислення; вирішення завдань; вміння працювати в команді; вести дискусію; знаходити єдине рішення в спірній ситуації [2].

У сучасній педагогіці вже існують цікаві методики навчання та програми з використанням ЛЕГО-технологій. У сфері спеціальної освіти є програма з корекційно-розвиткової роботи «ЛЕГО-конструювання» для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Розробник програми Лапін А. зазначає, що використання ЛЕГО-конструкторів у освітній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами виступає оптимальним засобом формування навичок конструктивно-ігрової, навчальної діяльності та критерієм їх психофізичного розвитку, в тому числі становлення таких важливих компонентів діяльності, як уміння ставити мету, підбирати засоби для її досягнення, докладати зусилля для точної відповідності отриманого результату до попереднього задуму [3].

В умовах активного цифрового розвитку в сфері ЛЕГО-технологій з’являються нові можливості. Програма BrickLink Studio дозволяє займатися конструктивно-моделювальною діяльністю без використання «реального» конструктора [1].

BrickLink Studio (раніше LEGO Digital Designer) – це безкоштовне програмне забезпечення, що почало працювати в 2018 році та дозволяє створювати моделі з віртуальних кубиків ЛЕГО. Зараз для цієї програми відкрилися нові перспективи в зв’язку з впровадженням в Україні дистанційного навчання.

Інтерфейс доступний, головне вікно програми можна поділити на п’ять одновних частин представлених на рисунку 1:

1. Панель керування – розташовуєтьсяя у верхній частині екрану, містить вкладки функцій доступних в програмі.

2. Робоча зона – місце, де розташовується модель, що проєктується.

3. Бібліотека деталей – розташовується у нижній частині.

4. Палітра кольору – розташовується праворуч зверху.

5. Список «кроків» – розташовується праворуч, під палітрою кольору.

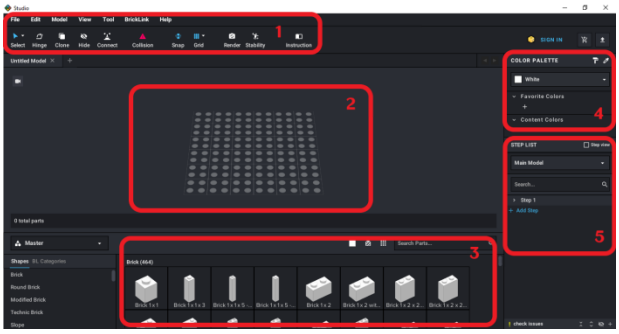


Рис. 1 – Інтерфейс програми BrickLink Studio

Хоча інтерфейс програми англомовний, інтуїтивно досить легко зорієнтуватися у ньому. BrickLink Studio дозволяє вчителю демонструвати здобувачам освіти побудовані моделі та поетапність їх конструювання, що значно розширює можливості педагога при підготовці до навчальних завдань з використанням конструктора ЛЕГО. Будь-яке завдання можна з легкістю адаптувати під кожної дитини, відповідно до можливостей, віку та особливостей розвитку. На рисунку 2 можна побачити результат конструктивно-моделювальної діяльності, якого можна досягти за допомогою програми.

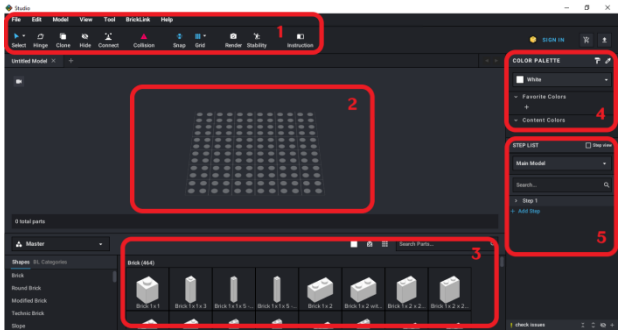


Рис. 2 – Моделі, створені в програмі BrickLink Studio

Можна відмітити високий рівень моделей, їхню реалістичність, чітке розмежування кожної деталі, що дозволяє їх використовувати в якості наочності в освітній діяльності.

Організація роботи з ЛЕГО онлайн вирішує ряд актуальних проблем, які виникають у процесі дистанційної освіти здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку. Так,

наприклад, у частини дітей є певна слабкість м’язів рук, через це у них виникають труднощі у роз’єднані деталей ЛЕГО. А неможливість виправити найменшу помилку негативно впливає на вмотивованість до конструктивної діяльності та самооцінку. У BrickLink Studio здобувач освіти може знову і знову вправлятися у виконані завдання та набувати впевненості у своїх силах. Також можна уникнути труднощів при демонстрації поєднання дрібних деталей. Робота в тривимірному просторі програми дозволяє розглянути найдрібніше поєднання деталей з усіх сторін у максимальному приближені. Ще одним вагомим плюсом є те, що в такій системі ніколи не буває недостачі деталей. При очному навчанні можуть виникати труднощі у забезпечені кожного здобувача освіти необхідним комплектом деталей. У BrickLink Studio вибір кількості, форми, розміру, кольору деталей необмежений.

Таким чином, можна переконатися в тому, що програма BrickLink Studio, будучи засобом впровадження ЛЕГО-технологій в освітню діяльність, дозволяє здобувачам освіти з порушеннями інтелектуального розвитку та педагогам сформувати цифрову та предметні компетентності під час дистанційного навчання.

Список літературних джерел:

1.BrickLink Studio. URL: https://www.bricklink.com/r3/studio/download.page (дата звернення: 16.09.2022).

2. Офіційний сайт Lego. URL: http://www.lego.com/en-us/ (дата звернення: 15.09.2022).

3. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лего-конструювання» для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. URL: https://ispukr.org.ua/?p=4243#.YyRkSnZBxPY (дата звернення: 16.09.2022).

Бабяк О. О.,
кандидат психологічних науку, старший дослідник,
завідувач відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Входження України у європейський освітній простір супроводжується змінами у психологічній теорії й освітній практиці. Одним із пріоритетних напрямів Національної стратегії розвитку освіти є створення умов для особистісного розвитку людини з огляду на її індивідуальні задатки, здібності, потреби, навчання упродовж життя. Саме у межах цієї парадигми, особистість розглядається як творець власної діяльності, активний самодетермінований суб'єкт, здатний до самоудосконалення та самоактуалізації. У зв'язку з цим актуальною проблемою в психологічній науці є формування емоційного інтелекту, емоційної компетентності у дітей, в тому числі і з особливими освітніми потребами, як необхідної умови гармонійної, соціально адаптованої особистості. Адже, саме емоційний компонент в структурі зазначених перетворень є одним з основоположних елементів для психічного розвитку особистості.

Вивчення емоційного розвитку є новим сегментом у дослідженні емоційного інтелекту особистості з особливими освітніми потребами. Важливість розв'язання проблеми емоційного розвитку зумовлено тенденцією до зростання кількості дітей з порушеннями інтелектуального

розвитку, у яких офіційно діагностовано низький рівень функціонування пізнавальних процесів, відхилень поведінки, спостерігається дезадаптація в освітньому та соціальному середовищі.

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

Втім, незважаючи на досить широке відображення ЕІ в контексті психології особистості, у практичній, віковій та спеціальній психології проблематика емоційних станів і детермінантів їх виникнення й до теперішнього часу випереджає рівень її теоретичної розробленості.

Теоретико-методологічний аналіз дозволив виділити декілька підходів до розуміння проблеми «емоційного інтелекту». На нашу думку, більш доцільним є теоретичний підхід який розглядає емоційний інтелект як здатність сприймати і виражати емоції, засвоювати емоції в думках, розуміти і міркувати емоціями, регулювати емоції в собі та інших.

Бачення ЕІ як сукупності здібностей які утворюють складний та багатогранний конструкт вимагає певної специфіки організації емпіричного дослідження. Так, з метою виявлення особливостей емоційного інтелекту школярів з порушеннями інтелектуального розвитку нами було проведено експериментальне дослідження, участь в якому взяли 76 учнів 7-9 класів віком 14-17 років. Серед них 45 дітей з порушеннями інтелектуального розвитку і 31 школярів з нормотиповим розвитком.

В емпіричному дослідженні було використано такі методики: «Розуміння емоційних станів» Г.Урунтаєвої, Ю.Афонькіної, проективну методику «Малюнок людини» К. Маховера, адаптована методика «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової, спостереження тощо.

Отримані дані діагностики інтегративного показника емоційного інтелекту свідчать про те, що у 1% школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та 36% опитаних школярів з нормо типовим розвитком був діагностований високий рівень емоційного інтелекту, 17% школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та 41% школярів з нормтиповим розвитком досліджуваних продемонстрували середній рівень, низький рівень притаманний 82% школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та 23% школярів з нормотиповим розвитком.

Якісний аналіз дозволив визначити, що школярі з порушеннями інтелектуального розвитку недостатнього глибоко аналізують емоційні стани, їм складно вербалізувати емоції, діти не можуть співвідносити виразність міміки та жестів на картинках, їм важко диференціювати емоційні стани, що свідчить про недостатню здатність розуміти емоційні стани інших людей.

Таким чином, узагальнення даних емпіричного дослідження особливостей емоційного інтелекту у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку показало, що для них характерне домінування середніх та низьких рівнів сформованості базових його складових: впізнавання і розуміння емоційних станів, адекватного використання власних емоцій, емоційного регулювання власних емоційних станів. Для них характерні труднощі у вираженні емоцій, недостатність оволодіння експресивно-мімічними засобами, нестійкість емпатії, недостатнє усвідомлення власних емоційних станів та їх саморегуляція. Також було виявлено пасивність, негативізм та знижений емоційний фон у школярів означеної групи. В цілому в дітей з порушеннями інтелекту відмічається незрілість емоційної сфери і примітивність емоційного реагування, що

відповідає в нормі онтогенезу стану розвитку дітей молодшого шкільного віку. На нашу думку такий стан описаних психічних явищ свідчить про недостатню сформованість у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку емоційного інтелекту, що доводить необхідність упровадження системи психологічної підтримки розвитку емоційного інтелекту.

Список літературних джерел:

1. Davies M. Emotional intelligence: In search of elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1998. 75. P. 989 – 1015.
2. Epstein, S. Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. 54. P. 332 – 350.
3. Ciarrochi J.V. On being tense yet tolerant: The paradoxical effects of trait anxiety and aversive mood on intergroup judgments. *Group Dinamics: Theory, research and Practice*. 1999. 3. P. 227 – 238.

Безпалько Р.В.,
вихователь-методист
Хмельницького закладу
дошкільної освіти № 56 «Боровичок»
Гула С.В.,
вчитель-дефектолог,
Хмельницького закладу
дошкільної освіти № 38 «Світанок»
Одноконь Н.М.,
вчитель-логопед,
Хмельницького закладу
дошкільної освіти № 38 «Світанок»
Пилипенко В.М.,
вихователь,
Хмельницького закладу
дошкільної освіти № 38 «Світанок»

ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

«Дитяче довір'я -, яким би воно не було, – це довір'я істоти, яка прагне до духовного багатства, багатогранності особистого життя – до багатства вражень, думок, естетичних насолод, до багатства спілкування з людьми. Дитині хочеться, щоб хтось старший, мудрий, який має життєвий досвід, узяв на себе турботу про її благо. Бережіть, як неоціненне багатство,
це бажання.
Поки воно є, шлях до дитячого серця перед вами відкритий…».
В.О. Сухомлинський.

Сучасний етап розвитку освіти орієнтується на створення необхідних умов, які забезпечують повноцінний розвиток особистості кожної дитини, допомагає переосмисленню у суспільстві і державі права людей з особливостями у розвитку одержати рівні можливості в різних галузях життя, включаючи освіту.

В процесі інклюзії наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей з особливими освітніми потребами. Взаємодія між дошкільниками з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних групах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Одним із завдань забезпечення оновлення змісту та якості змісту дошкільної освіти є переведення системи дошкільної освіти у режим інноваційного розвитку, трансформування наукових ідей, сучасних інноваційних технологій у практику, забезпечення інноваційної діяльності дошкільних навчальних закладів.

Упровадження інноваційних технологій в освітній процес сприяє якісному оновленню змісту освітнього процесу в дошкільному навчальному

закладі, стає основою реалізації особистісно зорієнтованої моделі, сприяє активній пізнавальній, комунікативній, продуктивній діяльності дітей.

Застосування інновацій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами допомагає вирішувати такі питання:

- здійснення системного підходу в ознайомленні дітей з людиною і зі світом;
- виховання інтересу до особистих відкриттів через дослідницьку діяльність;
- вивчення та пізнання свого «Я»;
- виховання у дітей рис, необхідних для життя у сучасному суспільстві;
- забезпечення навчальних видів діяльності, що відповідають рівню розвитку кожної дитини.

Саме процес вивчення, апробації та впровадження елементів інноваційних терапевтичних технологій в освітній процес з дітьми з особливими освітніми потребами модернізує якість освіти та суттєво поліпшує результати освітньої діяльності.

Одним із найприємніших способів навчання вихованців з особливими освітніми потребами є - акватераіпія. Це природна і доступна для кожної дитини форма діяльності. Аква-терапія застосовується в освітньому процесі з дітьми із затримкою психічного розвитку, дітьми з аутизмом, дітьми з інвалідністю, з дітьми змовними порушеннями, дітьми з порушеннями зору. Пізнавальна мотивація в ході ігор з водою досить висока через використання нетрадиційних методів навчання, ігрового матеріалу і можливості безпосередньо діяти з ним. Організовуючи ігри дітей з водою, ставлять такі цілі:

- стабілізація емоційного фону.
- зняття психоемоційного і фізичного напруження.
- розвиток та вдосконалення навичок позитивної комунікації.
- поповнення і збагачення активного і пасивного словника.

- стимулювання сенсорно-перцептивної сфери.
- розвиток навичок імпресивної та експресивної мови.

На різних етапах розвитку дитини і залежно від поставлених завдань, педагоги інклюзивних груп використовують такі варіанти ігор:

- ігри в об’ємному просторі (ванночка, іграшковий басейн);
- ігри у двох ємкостях однакового або різного розміру (велика і маленька ванночка, глибока і мілкатарілка (миска) тощо);
- ігри з водою і різними пластиковими фігурами, які прикріплюються до кахельної стіни або дзеркала для створення площинних композицій: овочів, фруктів, предметних картинок тощо;
- ігри з різними посудинами, які наповнюються водою (пластмасові пляшки, миски, відерця тощо).

У ході ігор активно використовується психогімнастика, яка допомагає подолати бар’єр у спілкуванні педагога та дитини, дитини з дитиною, краще зрозуміти себе та інших, знімає психічне напруження, дає можливість самовираження.

Для дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі (з метою заспокоєння, стабілізації емоційного стану) можна проводити наступні акваігри:

- «Ручки, а де ви ?» — опустити руки в теплу воду і вийняти;
- «Тепла й холодна водичка « — в одній ємкості тепла вода, а в іншій — холодна, по черзі занурити обидві ручки в ємкість та визначити, де тепла, де холодна вода.
- «Дістань іграшку» — ситечком виловити з води іграшку(декілька іграшок, мілкі предмети);
- «Плаває чи тоне?» — визначити плавучість предметів;
- «Дістань з води кольоровий предмет» — дістати з води кольорові предмети (камінчики);
- «Веселий фонтанчик» — налити воду в пластикову ємкість, у якій зроблено багато дірочок;

- «Налий воду в пляшку» — налити воду в пляшку за допомоги дорослого;
- «Привітайся з Губка Бобом» — набрати губкою воду і сильно її віджати.

Для осушення рук дітям можна пропонувати пограти чарівними серветками, включаючи елементи самомасажу: прогладжування, розтирання, постукування вказівним пальцем або кулачком по іншій долоні, витягування кожного пальчика.

Метод акватерапії можна проводити як у ранковий, так і у вечірній час, використовувати як елемент безпосередньо освітньої діяльності, так і у вільній діяльності. Ігри з водою створюють у дітей радісний настрій, підвищують життєвий тонус, дають чимало приємних і корисних вражень, переживань і знань.

Наступним методом, який вдало використовують педагоги є арт-терапія — це напрям у психотерапії, психокорекції та реабілітації, заснований на заняттях учнів з образотворчої діяльності. Арт-терапія є засобом вільного самовираження, методикою лікування за допомогою художньої творчості в особливій символічній формі. Через малюнок, гру, казку, музику ми можемо допомогти дитині дати вихід своїм сильним емоціям, переживанням, отримати новий досвід розв’язання конфліктних ситуацій.

Основною ціллю арттерапії в роботі з особливими дітьми**:** сприяння формуванню високого життєвого тонусу і гармонійних відносин з навколишнім світом, розвиток взаєморозуміння, навчити дитину вмінню керувати своїми почуттями, переживаннями, емоціями.

Серед поширених технікарт-терапії, особливо дітям з ООП подобаються техніка «ляпко-графіі»; пальчиковий живопис; малювання м’ятим папером; малювання долонею (ступнями ніг); техніка «нитко-графія»; техніка малювання листям,камінчиками, техніка віддруковування ватою; техніка «відтиск пробками»; малювання долонями та ін..

Використовуються різні види арт-терапевтичних методик залежно від характеру порушень у дітей, компенсаторних можливостей організму, насамперед центральної нервової системи, характеру і глибини патологічного стану:

- імаготерапія — корекція і розвиток за допомогою образів і театралізації;
- музикотерапія — через сприйняття музики;
- ізотерапія — за допомогою образотворчого мистецтва;
- казкотерапія — інсценування казок;
- ґудзикова терапія — корекція рухами (логопедична, фонетична ритміка);
- кріотерапія – полягає у використанні ігор з льодом;
- піскова ігротерапія - це незвичайна техніка аналітичного процесу.

Імаготерапія — театралізація психотерапевтичного процесу (образу). В основі її лежить використання переказу дитячого твору, обігравання сюжету. Театралізована діяльність формує у дітей бажання взаємодіяти з дорослими й однолітками, залучатися до виконання ролей, закріплює вміння передавати різні рухи, стимулює образно-ігрові прояви під час використання костюмів персонажів. У ході підготовки до інсценування тієї чи іншої вистави у дітей закріплюються вміння орієнтуватися на властивості і якості предметів, розвивається пам’ять, уява. Беручи участь в театралізованій діяльності, діти ознайомлюються з навколишнім світом через образи, звуки, а поставлені запитання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки, узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов’язано і вдосконалення мовлення. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура мовлення, його інтонаційний лад.

Завдання, які вирішує імаготерапія:

- зміцнення та збагачення емоційних ресурсів і комунікативних можливостей;

- створення певних творчих інтересів, що збагачують життя новим змістом;

- виховання живого інтересу до самостійного пізнання і роздумів;

- удосконалення артикуляційного апарата;

- підтримка емоційного підйому;

- сприяння розвитку елементів мовленнєвого спілкування: міміки, жестів, пантоміміки, інтонації, модуляції голосу;

- формування досвіду соціальної поведінки;

- стимулювання активного мовлення.

Види театрів, які доцільно використовувати: настільний театр іграшок найпоширеніший у роботі з особливими дітьми; театр на липучках (магнітах). Пальчиковий театр. В'язаний театр. Театр-топотушки. Театр масок.

Казкотерапія — метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. Уведення елементів казкотерапії в процес корекційної роботи з особливими дітьми дозволяє вирішувати різноманітні завдання:

- корекційно-освітні: розвиток мовлення (всі компоненти, що стосуються як звукового, так і змістового аспектів); розвиток фонематичного сприйняття; робота над артикуляцією, автоматизацією, диференціацією звуків, введенням їх у вільну мову; вдосконалення складової структури слова; уточнення структури речення; вдосконалення зв'язних висловлювань (будувати поширені речення, удосконалювати діалогічне мовлення, вміння переказувати і розповідати казки, придумувати кінець до казок (складати свої).

- корекційно-виховні: виховання духовності, любові до природи, гуманності, скромності, доброти, уваги, витримки, відповідальності, патріотизму.

- корекційно-розвивальні: розвиток пізнавальних процесів

(мислення, пам’яті,уяви, відчуття, фантазії); розвиток просодичної сторони мовлення (розвиток темпоритмічної сторони мовлення, робота над правильним диханням, голосом, паузацією, дикцією, інтонацією); розвиток уміння передавати образ через міміку, жест і рух.

Особливості вибору казки: використовують прості, добре знайомі дітям казки, наприклад: «Курочка Ряба», «Ріпка», «Три ведмедя»,»Теремок», «Зайчикова хатинка»; «Гуси-лебеді» і т. ін. Сюжет казки повинен бути цікавим, викликати емоційний відгук у дітей; можливе використання елементів сюжету, а не казки цілком. В атмосфері казки діти вивільнюються, стають більш відкритими до сприйняття дійсності, виявляють значну зацікавленість у виконанні різних завдань.

Кольоротерапія — це найдавніший вид терапії. У сучасному світі кольоротерапія — це один з розділів психотерапії. Кольоротерапію можна використовувати і окремо, і в поєднанні з музикотерапією. Застосовувати кольоротерапію можна не тільки за допомогою фахівців, але і самостійно. Для цього необхідно лише знати, як на людину діє певний колір.

Ґудзикотерапія також сприяє розвитку дрібної моторики. Ж. Гаврильчик пише, що заняття з ґудзиками — справжній гімнастичний зал для тренування розуму. Головне завдання цієї ігротерапії — розвиток практичного інтелекту і навичок самостійності. Гра з ґудзиками розвиває особистість дитини, сприяє її адаптації в соціумі, активізує всі її психічні процеси: сенсорно-перцептивні, психомоторні, емоційно-вольові, пізнавальні та інші. Ґудзикотерапія — це відносно новий метод роботи з дітьми з ООП. Загальне правило ґудзикової терапії — чим раніше дитина почне гратися, тим легше зможе розвинути свої здібності і тим більших висот вона зможе досягти.

Кріотерапія — одна із сучасних нетрадиційних методик корекційної педагогіки, що полягає у використанні ігор з льодом. Дозований вплив холоду на нервові закінчення має благотворні властивості. Ефект заснований на зміні діяльності судин — первинний спазм дрібних артерій поступається

місцем вираженому розширенню (від холоду — скорочення м’язів, а від тепла — розслаблення), що значно підсилює приплив крові до місця впливу, що сприяє поліпшенню живлення тканин, імпульсації, в кору головного мозку подаються спрямовані сигнали, отже, краще розвивається рухова зона. Це впливає як на загальне оздоровлення організму, так і на розвиток дрібної моторики, що поліпшує процес опанування графіки письма, що впливає на розвиток мовлення дитини.

Для її проведення необхідні шматочки льоду, що заздалегідь готують у «шашечках», спеціальних силіконових ємностях для заморожування або просто в підставках від шоколадних цукерок.

Для того щоб дітям було цікаво маніпулювати з крижаними кубиками, можна надати їм кольору, різноманітної форми або просто помістити «секретик» у заморожений шматочок льоду.

Етапи заняття з використанням методу кріотерапії

1-й етап — чергування теплих і холодних процедур. Цей етап містить ігри, що можна розподілити за ступенем тривалості на 4 категорії:

1-ша — занурення пальців у басейн з льодяними кульками (гра «Дістань іграшку») час взаємодії з льодом — 5-8 с.

2-га — викладання за кольором різнокольорових кубиків з льоду (гра «Виклади візерунок). Час взаємодії з льодом збільшується до 10-15 с.

3-тя — викладання мозаїчного малюнка з крижаних кубиків. Час взаємодії з льодом і холодом — до 25-30 с.

4-та — викладання замків з крижаних кубиків. Найбільш тривала взаємодія і маніпуляції з льодом — від ЗО до 60 с.

2-й етап — розтягування пальців рук з подальшою пальчиковою гімнастикою.

3-й етап — розвиток тактильної чутливості, що містить розтирання в руках Шишок, кульок, пробки від пластикових пляшок; розвиток тактильної чутливості за допомогою щітки з жорстким ворсом.

Піскова ігротерапія. Метод sandplay (дослівно — піскова гра) — це

незвичайна техніка аналітичного процесу, під час якої дитина будує власний світ у мініатюрі з піску і невеликих фігурок.

Дитина виражає на піску те, що спонтанно виникає протягом заняття. У процесі роботи вона може змішувати пісок з водою, якщо їй необхідно сформувати горби, гори, створити різні вологі ландшафти, наприклад болото. Крім того, в роботі використовують безліч мініатюрних фігур: людей, тварин, дерев, будівель, автомобілів, мостів, релігійних символів і ще багато іншого. Така безліч фігур і матеріалів необхідна для того, щоб дати дитині стимул-реакцію створювати власний світ.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145–19.

2. Інформаційно-аналітичний блог Н. Шкребети «Казкотерапія дітей з особливими потребами». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://kaskoterapiy.blogspot.com/.

3. Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі Коваль Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В., Луценко І.В.– К.: 2018.- 367с. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/711769/.

4. Ленів З. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З. Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 19 : корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С. 119–125.

5. Миронова С.П. – Робота фахівців з сім’ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти. Випуск N 9. – 2017.

6. Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей: виклики та можливості : матеріали міжвузівської (заочної) науково-

практичної конференції (Хмельницький, 28 лютого 2018 року). – Хмельницький : ПП «А.В.Царук», 2018. – С. 135–138.

7. Шкребета Н.В. Казкотерапія як засіб розвитку життєвої компетентності дітей з особливими потребами / Н. В. Шкребета // Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей : виклики та можливості : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції. – Хмельницький : ПП «А. В. Царук», 2018. – С. 224–227.

Біневич І.В.,
аспірантка ІСПП імені
Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Одним із головних завдань спеціальної школи є підготовка учнів до успішної соціалізації та трудової адаптації у подальшому житті. Забезпечується це завдяки опануванню відповідними компетентностями, вказаними у положеннях концепції «Нова українська школа» [1]. Успішне оволодіння компетентностями залежить від належної сформованості у школярів пізнавальної активності.

Пізнавальна активність дитини - мобілізація її інтелектуальних, моральних і фізичних сил, спрямована на досягнення конкретної цілі пізнавальної діяльності. Внутрішні передумови, які забезпечують продуктивність пізнавальної діяльності, визначають легкість і швидкість засвоєння дитиною нових знань, можливість їх творчого використання під час розв’язання життєвих завдань.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку порушено процеси пізнавальної діяльності.

1. *Мислення* характеризується конкретністю, непослідовністю, нездатністю до розуміння абстрактних понять.

2. *Увага* відрізняється низьким рівнем продуктивності і носить нестійкий характер через швидке виснаження та відволікання.

3. Об'єм *пам'яті* невеликий. При відтворенні матеріалу, який зображений, часто виникають спотворення. Довільне запам'ятовування порушене. Страждає як логічна, і механічна пам'ять.

В процесі навчальної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями старшого шкільного віку спостерігається недостатня пізнавальна активність, яка в поєднанні зі швидкою втомлюваністю може серйозно гальмувати їх навчання та розвиток. Швидка втомлюваність призводить до втрати швидкості працездатності, в результаті у дітей виникають труднощі при засвоєнні навчального матеріалу [2]

Одним із важливих засобів активізації пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями є ігрові технології. Застосування ігрових технологій на уроках математики підвищує ефективність засвоєння знань, формує стійкий інтерес до навчання, зберігає нормальну трудову активність учнів.

Серед предметів, які вивчаються в спеціальній школі для дітей з вадами розумового розвитку, математика має не тільки велике прикладне значення, але й містить значний корекційний потенціал. Хоча ця дисципліна – одна з найскладніших, вона знайомить дітей зі способами логічних операцій та різноманітними видами упорядкувань.

В. О. Сухомлинський писав: «Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку. Гра – це величезне світле вікно через яке в духовний світ вливається життєвий потік уявлень» [3].

Потребу у грі у дітей з порушенням інтелектуального розвитку необхідно використовувати та спрямовувати з метою вирішення певних

навчальних та виховних завдань. Відомо, що якщо дитина зацікавлена роботою то ефективність уроків помітно зростає. Формування будь-яких навичок та умінь у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає не лише великих зусиль, тривалого часу, а й однотипних вправ [4].

Ігрові технології дозволяють позбавлений різноманітності матеріал зробити цікавим для школярів. Позитивні емоції, що виникають під час гри, активізують діяльність учнів, розвивають її довільну увагу та пам’ять. Під час гри дитина непомітно для себе виконує великий обсяг арифметичних дій, тренується в усному рахунку, розв’язує складні задачі, збагачує свої просторові, часові та кількісні уявлення, виконує порівняння чисел та геометричних фігур.

Інколи вчителі змішують дидактичну гру та завдання. Ймовірно, це відбувається через спільність завдань, які вирішуються цими методами. Ігри, які застосовують під час уроків крім пізнавальних завдань мають власні ігрові завдання, саме через їх реалізацію і досягається основна мета навчання.

Ігри, створені спеціально у навчальних цілях, сприяють загальному розвитку учня, розширенню її кругозору, збагаченню словникового запасу, розвитку мови, вчать використовувати математичні знання у різних ситуації. Усе це свідчить про велике корекційне значення ігрових технологій.

Роздуми, які здійснюються учнями з порушенням розумового розвитку, повинні бути дозовані. Інакше гра стає для дітей або стомлюючою, або взагалі непосильними. Саме тому при відпрацюванні ігрових правил, необхідно обмежувати їхню кількість однією-двома умовами.

Види математичних ігор:

1) ігри-вправи з цифрами та числами;
2) ігри-подорожі в часі;
3) ігри на орієнтування у просторі;
4) сюжетна рольова гра;
5) ігри з геометричними фігурами;

6) гра-змагання;

7) ігри на логічне мислення.

Формування математичних компетентностей у дітей з порушенням інтелектуального розвитку ґрунтується на предметно-практичній діяльності учнів, яка носить корекційно-розвивальний характер та включає систему спеціальних вправ з використанням ігрових технологій.

Отже, можна стверджувати: ігрові технології сприяють поліпшенню якості засвоєння знань учнів з порушенням інтелектуального розвитку. Загалом вчителями-практиками експериментально доведено, що такі педагогічні заходи щодо формування інтересу виправдані та мають корекційне значення.

Список літературних джерел:

1. Гриневич, Л.М., Бриндза В. (2016). Нова українська школа: основи стандарту освіти.

2. Трикоз С. В., Блеч Г. О., (2018). Навчально-методичне видання «Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку».

3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977.

4. Кудикіна, Н. В. (2009). «Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. статей. Г.С. Тарасенко (ред.).

Блеч Г. О.,
канд. пед. наук, ст. н. сп. відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ НАВИЧОК ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМА У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

В системі корекційно-педагогічної допомоги дітям з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку формуванню елементарних навичок читання та письма належить важлива роль.

Виражені порушення онтогенетичного розвитку, які притаманні дітям з значними порушеннями інтелектуального розвитку, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному формуванню мовленнєвої діяльності. Важка патологія пізнавальної діяльності на основі органічного ураження головного мозку викликає у цієї групи дітей значні порушення формування інтелектуального компонента усіх ланок мовленнєвої діяльності, що значно ускладнює процес формування мовленнєвої компетенції. А не сформованість всіх сторін мовлення – фонетичної, лексичної, граматичної – призводить до специфіки оволодіння ними процесом читання та письма.

Діти з значними інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях сформованості мовленнєвого розвитку: ті у яких воно зовсім відсутнє, і ті, особливості яких утруднюють засвоєння дитиною навчального матеріалу, знижують і без того невисоку продуктивність їх навчання.

Усне мовлення характеризується порушенням звуковимови, через це є нечітким, невиразним, аграматичним. Словниковий запас, запас уявлень і понять занадто бідний, а розуміння мовлення оточуючих недостатнє. Їм властиві нестійкість уваги, невміння зосереджуватися, швидка втомлюваність, недостатній розвиток сприймань, пам’яті, дрібної і загальної моторики, а також порушення в емоційно-вольовій сфері. Учні потребують організації навчання з метою розвитку та корекції наявних порушень в плані розвитку артикуляційної моторики, формування фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, покращення граматичної будови мовлення. Водночас із розвитком основних видів мовленнєвої діяльності на початку навчання розв’язуються й корекційно-розвивальні завдання, спрямовані на

корекцію порушень пізнавальної діяльності (сприймання, уяви, пам'яті, уваги й мислення), емоційно-вольової сфери, розвитку артикуляційної моторики та координації рухів та ін.

Організація спеціальної корекційно-педагогічної роботи з формування елементарних навичок читання та письма передбачає врахування своєрідного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних особливостей і позитивних(потенційних) можливостей кожної дитини.

Система корекційно-розвивального навчання з формування навичок читання та письма представлена у *модельній навчальній програмі* (для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступеня), яка побудована з урахуванням дидактичних вимог до змісту освіти – принципів доступності, наочності та безперервного повторення навчального матеріалу; наступності, послідовності і лінійності навчання; науковості, систематичності і практичної спрямованості змісту; корекційно-розвивальної спрямованості навчання; врахування компетентнісного, особистісно-орієнтованого та індивідуального підходів; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і мовленнєвих можливостей, потреб дітей; творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання.

Зміст програми можна представити наступними етапами та періодами роботи :

*Пропедевтичний етап регламентує такі напрями роботи :*налагодження невербального контакту з дорослим (емоційні ситуації, вправи); розвиток і стимуляція голосових реакцій та мовленнєвої активності; розвиток зорового сприймання; розвиток слухового сприймання;розвиток дрібної моторики.

На початкових етапах роботи увага приділяється розвитку невербальних форм спілкування – фіксації погляду на обличчі дорослого, розуміння жестів (прощання та вітання). Потім робота продовжується, дитина вчиться наслідувати діям із предметами (м'ячем, лялькою), розвивається

дрібна моторика рук. Це основа для переходу до наслідування артикуляційних рухів, звуконаслідування. У подальшому, поряд зі становленням вербального спілкування, ці форми не втрачають своєї значущості та продовжують розвиватися й удосконалюватися. Програма передбачає розвиток навичок у дітей сприймати мовлення оточуючих і виокремлювати його серед інших звуків, розрізняти та чути мовні та не мовленнєві звуки; навчання розумінню простих прохань, звернення до дитини; вміння співвідносити предмети та дії з їх словесним позначенням; викликання наслідувальної мовленнєвої діяльності у формі будь-яких звукових проявів; навчання висловлювати бажання за допомогою слів.

Обов'язковою умовою до організації навчання є створення умов для практичного застосування набутих знань,вмінь та навичок у різних життєвих ситуаціях.

Розвиток усіх видів дрібної моторики та зорово-рухової координації, що також передбачено програмою слугують передумовою становлення усного й письмового мовлення, а також сприяють підвищенню пізнавальної активності дітей.

Основний етап роботи розділяє навчання на три періоди: підготовчий (добукварний) період (перший семестр 1 класу); основний (букварний) період розпочинається в 2-ому семестрі 1 класу і триває 3 роки (закінчується в першому семестрі 4 класу); заключний (післябукварний) період приходиться на другий семестр 4 класу. Цей розподіл є умовним, тому у випадку, якщо учні будуть спроможними засвоїти грамоту скоріше, на 4 клас можна залишити весь післябукварний період. І навпаки, якщо учні не встигнуть вивчити всі звуки і букви, не навчаться читати і писати в межах програмних вимог, післябукварний період дозволяється продовжити.

В добукварний період проводиться робота щодо розвитку звукового, зорового і мовленнєвого аналізу. Це пояснюється тим, що ступінь правильності аналізу й синтезу, що здійснюються відповідними аналізаторами, перш за все визначає успішність оволодіння грамотою по

звуковому аналітико-синтетичному методу. Провідний принцип звукового аналітико-синтетичного методу навчання, який полягає у тому, що у формуванні у дітей початкових умінь читати й писати слід іти від звука до букви. Це означає, що перед тим, як ознайомити дитину з певною буквою, треба навчити її виконувати вимовно-слухові, аналітичні і синтетичні дії з тим звуком (або звуками), які ця буква позначає: правильно їх вимовляти, впізнавати в різних позиціях слів (на початку, в середині і в кінці), виділяти зі слів, складів, синтезувати з іншими звуками.

Одним із найголовніших завдань початкового навчання є розвиток усного мовлення та опанування елементарними навичками читання та письма, збагачення і поступове накопичення словникового запасу, уявлень про навколишній світ. Метою навчання є формування й удосконалення умінь і навичок у учнів в усіх видах мовленнєвої діяльності – слуханні й розумінні, говорінні, читанні та письмі.

Надзвичайно важливо навчити дітей сприймати і правильно розуміти фактичний зміст сприйнятого висловлювання (тексту, завдання, пояснення, інструкції тощо). При цьому не завжди передбачається виконання учнями якогось усного чи письмового завдання. Завданням, наприклад, може бути виконання доручення та дотримання інструкції вчителя про його виконання; виконання описаної в тексті дії; підбір предметів (малюнків, піктограм) до змісту тексту (альтернативні засоби комунікації).

Розширення словника дітей доцільно здійснювати на предметно-практичній основі у процесі живого спілкування, навчання, ситуація та умови якого є вирішальними для добору словесного матеріалу. Робота з лексикою має індивідуальний характер і зорієнтована на збагачення словника кожної дитини, оскільки, залежно від задатків, інтелектуальних можливостей, рівня підготовки дитини лексичний запас на початкових етапах навчання може суттєво різнитися.

Навчаючи дітей, що не володіють навичками говоріння, потрібно залучення учнів до реальної писемної практики, зокрема за допомогою

цифрових пристроїв чи підбором малюнків, піктограм до змісту інструкції, тексту (альтернативні засоби комунікації).

Відповідно до зазначених мети і завдань навчального предмета «Формування навичок читання та письма» виділено такі змістові лінії: «Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації», «Навчаємось читати», «Взаємодіємо письмово», «Навчаємось сприймати медіа».

У програмі вказано орієнтовний зміст навчального матеріалу; види навчальної діяльності, які допоможуть вчителю ефективно побудувати корекційно-розвивальне навчання; немає вимог до конкретних очікуваних результатів навчання, а лише орієнтовні досягнення учнів; передбачено спрямованість корекційно-розвивальної роботи, а саме корекційно-розвивальні завдання, реалізація яких є обов'язковою умовою навчання.

Список літературних джерел:

1. Блеч Г.О. Особливості навчання грамоти дітей з інтелектуальними порушеннями/ Г.О. Блеч // Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: збірник наукових праць. Вип. 10. – К., 2018. – С. 10-15.

2. Ульянова Т.К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи / Т.К. Ульянова. – К.: КДПІ, 1990. – 96с.

3. Шаульська Ю. Інноваційні освітні технології / Ю. Шаульська // Початкова освіта. – № 47. – 2013. С. 2 – 11.

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

ТИПИ УРОКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ

Однією з важливих потреб учнів із порушеннями слуху є спілкування, яке задовольняється за допомогою жестової мови та сприяє накопиченню нових знань, усунення недоліків з вивчених тем, обміну досвідом та інформацією.

Уроки жестової мови посідають важливе місце у навчальному процесі, оскільки покликані забезпечувати учнів із порушеннями слуху міцними знаннями, уміннями і навичками, які допомагають формувати систему поглядів на світ, розвивати мислення, увагу, уяву, пам’ять, екологічну, політичну і економічну культуру, збагачувати словниковий запас новими словами, розвивати зв’язне мовлення (якщо це можливо), слухове сприймання (якщо учені мають залишки слуху) та сприяти загальні освіченості та компетентності школярів [5].

Фундаментальність уроків жестової мови є очевидною та допомагає реалізувати мету і завдання з інших шкільних предметів за допомогою міжпредметних зв’язків з метою подолання учнями із порушеннями слуху труднощів при засвоєнні нових понять, термінів, об’єктів і явищ природи [1].

Встановлено, що проблемою навчання учнів із порушеннями слуху жестової мови, як фундаментального уроку в спеціальних закладах загальної середньої освіти, прямо чи опосередковано займаються багато вітчизняних науковців та сурдопедагогів, зокрема: Н. Адамюк, О. Бурлака, Г. Воробель, О. Дробот, А. Замша, Н. Зборовська, С. Кульбіда та ін. У своїх працях вони вказували на важливість використання жестової мови у навчальному процесі та розкривають значення самого уроку жестової мови для школяра з порушеннями слуху.

З’ясовано, що уроки української жестової мови у спеціальних закладах загальної середньої освіти відбуваються із врахуванням програми з жестової мови, визначенням вчителем типу уроку та відповідної до нього структури взалежності від дидактичних цілей які тісно пов’язані з метою і темою уроку.

Проблемою класифікації уроків за типом у закладах загальної середньої освіти займалося багато науковців, зокрема С. Іванов, М. Махмутов, В. Оніщук та ін., які підкреслювали важливість класифікації уроків за типами в залежності від дидактичної мети, особливостей процесу навчання, цілей уроку та місця уроку в загальній системі уроків з відповідною структурою послідовних етапів його проведення.

В залежності від обраної теми і мети всі уроки з жестової мови поділяються на такі типи:

1. *Урок вивчення й первинного закріплення нових* знань полягає у сприйманні, усвідомленні та засвоєнні учнями із порушеннями слуху нового матеріалу з жестової мови.

2. *Урок формування умінь і навичок* має на меті продовження вивчення нової теми з подальшим формуванням знань, умінь і навичок з нової теми.

3. *Урок застосування знань, умінь і навичок* полягає у використанні учнями із порушеннями слуху отриманих знань, умінь і навичок з нової теми у різних життєвих стандартних і нестандартних ситуаціях.

4. *Урок узагальнення та систематизації знань* полягає в узагальненні знань учнів із порушеннями слуху та введення їх у систему вже сформованих знань з жестової мови.

5. *Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок* має на меті перевірити сформовані знання, уміння і навички отримані на попередніх уроках та усунути недоліки у знаннях, уміннях і навичках на наступних уроках з жестової мови.

6. *Комбінований урок* є змішаним уроком який допомагає вчителю жестової мови вирішити декілька поставлених цілей за один урок.

Учні по своїй природі є дослідниками, тому вчителю необхідно підштовхувати школярів із порушеннями слуху до ініціативності під час уроку жестової мови за допомогою новаторських типів уроку, а саме: *уроку-лекції; уроку-конференції; уроку-диспуту, уроку-заліку, інтегрованого уроку, уроку-ділової гри.*

Відповідно до типу уроку вчитель обирає певні дидактичні засоби навчання, які найкраще будуть висвітлювати нову тему і поставлену мету та сприятимуть якісному формуванню знань, умінь і навичок у школярів із порушеннями слуху. До таких дидактичних засобів відносять ТЗН (презентації, електронні тестові завдання тощо), натуральні предмети (гербарії, корисні копалини тощо), символічні навчальні посібники (підручники, посібники, таблиці тощо) та репродукції (фотографії, картини тощо).

Всі уроки з української жестової мови повинні обов'язково включати в себе фізкультурну хвилинку, яка сприяє кращій працездатності школярів із порушеннями слуху, що впливає на якість самого уроку жестової мови.

Отже, тип уроку з української жестової мови обирається вчителем відповідно до дидактичних цілей з урахуванням мети і теми уроку. Вірно обраний тип і структура уроку сприяє якісному та ґрунтовному розумінню нової теми з подальшим вірним її застосуванням у різних стандартних і нестандартних життєвих ситуаціях.

Список літературних джерел:

1. Бурлака О. В. Навчання та соціалізація дітей з особливостями психофізичного розвитку. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 11 квіт. 2013 р.). Хмельницький, 2013. С. 30-33.

2. Воробель Г.М. Особливості реалізації змісту освіти для дітей з порушенням слуху: досвід директора школи. Особлива дитина: навчання і виховання, 2021. С. 44-53.

3. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. К.: «Академія», 2003. 576 с.

4. Кульбіда С. В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2005. С. 333–337.

5. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія. К.: ТОВ «Поліпром», 2010. 502 с.

Василишина Н. В.
вчитель спеціальної школи №16,
м. Київ, Україна

РОЗВИТОК МІЖПІВКУЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

З усіх дивовижних речей на Землі ні що не є більш дивовижним та загадковим, ніж людський мозок. Робота людського мозку забезпечується діяльністю двох його півкуль, що мають певну функціональну спеціалізацію (ліва відповідає за образне, гуманітарне мислення; праве – за знакове, математичне). У здійсненні вищих психічних реакцій істотну роль грає спільна діяльність півкуль. Для розвитку інтелекту необхідно розвивати взаємодію між півкулями.

Міжпівкульна взаємодія – особливий механізм об’єднання лівої і правої півкуль головного мозку в єдину цілісно працюючу систему. Ця взаємодія є основою не тільки для функціонування вищих психічних функцій

людини, а й повноцінного інтелектуального розвитку в цілому. Таким чином, розвиток міжпівкульних зв'язків та їх синхронної роботи позитивно впливає на розвиток вищих психічних функцій – покращується розумова діяльність, поліпшується пам'ять та увага, полегшується процес читання і письма. Василь Олександрович Сухомлинський уважав, що рух пальців сприяє активізації мовленнєвих центрів головного мозку і посиленню діяльності мовленнєвих зон.

При несформованості міжпівкульної взаємодії не відбувається повноцінного обміну інформацією між правою і лівою півкулями, кожна з яких осягає світ по-своєму. Такий поділ функцій забезпечує взаємну доповненість роботи півкуль. Для спільної роботи обох півкуль потрібен їх функціональний зв'язок.

Півкулі мозку людини відповідають за певні функції:

- права півкуля головного мозку – гуманітарна, образна, творча – відповідає за тіло, координацію рухів, просторове і кінестетичне сприйняття;
- ліва півкуля головного мозку – математична, знакова, мовленнєва, логічна, аналітична – відповідає за сприйняття слухової інформації, постановку мети і побудову програм.

«Навчаючи ліву півкулю, ви навчаєте ліву півкулю, а навчаючи праву півкулю ви навчаєте увесь мозок» (І. Соньєр). Ще у 1960-і роки перехресні рухи використовувались для допомоги дітям з мозковими порушеннями. Перехресні рухи змушують праву та ліву півкулю працювати одночасно. Коли вони функціонують одночасно, то взаємодія між ними, що відбувається за допомогою мозолистого тіла (своєрідний міст між правою та лівою півкулею) покращується.

Гімнастика мозку складається з простих і приємних вправ. Цей комплекс рекомендується використовувати під час навчання дітей, щоб підвищити навички цілісного розвитку мозку. Вправи полегшують всі види навчання і особливо ефективні для оптимізації інтелектуальних процесів і підвищення розумової працездатності. Вправи покращують розумову

діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам’ятовуванню, підвищують стійкість уваги, допомагають відновленню мовленнєвих функцій, полегшують процеси читання і письма.

Кожна з вправ сприяє збудженню певної ділянки мозку і вмикає механізм об'єднання думки і рухів. В результаті цього новий навчальний матеріал сприймається більш цілісно і природно, як би розумом і тілом, і тому краще запам’ятовується. Крім цього вправи для мозку також сприяють розвитку координації рухів і психофізичних функцій. Також за допомогою рухів, спеціальних поз можна покращити настрій дитини, відтворити в ній позитивні емоції.

Вправи можна проводити у будь-який час як динамічні паузи або як частину заняття. Час проведення – 3-5 хвилин, у цілому це може становити до 25-30 хвилин на день.

Для результативності корекційно-розвивальної роботи необхідно враховувати такі умови:

- Заняття проводяться вранці
- Заняття проводяться систематично
- Заняття проводяться за наявності сприятливого психологічного клімату в дитячому колективі
- Точне виконання рухів і прийомів
- Вправи проводяться у положенні стоячи або сидячи за партою
- Вправи проводяться відповідно до спеціально розроблених комплексів.

Вправи рекомендують поступово ускладнювати:

- прискорювати темп
- виконувати з легко прикушеним язиком і заплющеними очима (вимкнення мовного і зорового контролю)
- підключати рухи очей і язика до рухів рук
- підключати дихальні вправи і метод візуалізації.

У своїй корекційно-розвивальній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями ми використовуємо спеціальні рухові вправи, вправи на дзеркальне малювання, вправи на зорово-слухове сприйняття. Приклад деяких вправ для міжпівкульної взаємодії.

Вправа «Вухо – ніс»

Лівою рукою взятися за кінчик носа, а правою рукою ліве вухо. Одночасно відпустити вухо і ніс, плеснути в долоні, потім поміняти положення рук «з точністю до навпаки».

Вправа «Кулак, ребро, долоня»

Три положення руки, що послідовно змінюються: долоні стиснути в кулак, потім покласти долоню ребром, потім розпрямити долоню на площині столу. Виконується вправа спочатку правою рукою, потім лівою рукою, потім двома руками разом. Повторити 8-10 разів. Ця вправа поліпшує розумову діяльність, синхронізує роботу півкуль, сприяє запам'ятовуванню, підвищує стійкість уваги, активізує процеси письма і читання.

Вправа «Колечко»

По черзі потрібно перебирати пальці рук, поєднуючи в кільце з великим пальцем послідовно вказівний, середній і т.д. Вправа виконується в прямому (від вказівного пальця до мізинця) і в зворотному (від мізинця до вказівного пальця) порядку. На початку вправа виконується кожною рукою окремо, потім разом.

Вправа « Лезгінка»

Ліву руку затиснути в кулак, великий палець потрібно відставити в сторону, кулак розвернутий до себе. Правою рукою прямою долонею в горизонтальному положенні доторкнутися до мізинця лівої. Після цього одночасно змінювати положення правої і лівої руки. Повторювати 6-8 разів.

Вправа «Ліхтарики»

Покласти кисті на стіл. Одна — стиснута в кулак, інша лежить на столі долонею. Одночасно змінювати положення рук (якщо права в кулаці, а ліва — долоня, то змінити на: права — долоня, ліва — кулак і так далі).

Вправа «Дзеркальне малювання»

Взявши в обидві руки олівці, пропонується малювати різні симетричні малюнки, цифри, букви, лінії за заданим зразком. Одночасне малювання обома руками допомагає сформувати відчуття симетрії. Дзеркальне малювання сприяє активізації роботи двох півкуль, синхронізації їх діяльності. Завдання покращує мисленнєву діяльність, підвищує стресостійкість, може використовуватися як метод арттерапії для зниження рівня тривожності. Дзеркальне малювання є ефективним засобом розвитку дрібної моторики.

Вправи з симетричними малюнками

Завдання виконується правою і лівою рукою. Одночасно провести пальцями обох рук по лініям. Це розвиває координацію рухів дитини, її просторове сприйняття.

Вправи з міжпівкульними дошками

Дошки для міжпівкульної взаємодії – це розвиваюча іграшка, лабіринт для одночасної роботи обома руками – за годинниковою стрілкою та проти неї. За допомогою цього обладнання у дітей розвивається дрібна моторика, уважність, посидючість, здатність концентруватися, формується просторове мислення.

Вправи на зорово-слухове сприймання

Учню пропонується на спеціальних картках показати або обвести двома руками одночасно букви, цифри або геометричні фігури. Поступово завдання можна ускладнити, правою рукою показати зелений трикутник, лівою- червоне коло. Завдання покращує мисленнєву діяльність, уважність, пам'ять, здатність концентруватися.

Коли півкулі функціонують правильно і між ними зберігається баланс, то взаємодія між ними виражається в ідеальному партнерстві, результатом якого є ефективна творча робота мозку. Це стає можливим, коли працюють і права, і ліва півкулі, коли логічне мислення поєднується з інтуїцією.

Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що регулярне виконання комплексів спеціальних вправ сприяє активізації міжпівкульної взаємодії, синхронізації роботи півкуль; позитивно впливає на психомовленнєвий і моторний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями; поліпшує стан фізичного здоров'я й соціальної адаптації дітей; знижує стомлюваність; підвищує здатність до довільного контролю, що, у свою чергу, сприяє корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей.

Заняття дають чудовий ефект не тільки в подоланні усного та писемного мовлення, а й для психічного розвитку в цілому – поліпшується пам'ять, увагу, дитина стає емоційно стійкою та гармонійною.

Список використаних джерел:

1. Чарльз Т. Кребс, Таня О'Нил МакГоуан. Энергетическая кинезиология: принципы и практическое применение: учеб. пособие /пер. с анг. Н. Давыдово: Институт кинезиологии, 2018. 528 с.

2. Деннисон Пол И., Деннисон Гейл И. Гимнастика мозга. Изд. 2-е.: 1998. 72 с.

3. Грищенко О.В., Кудря О.П. Гімнастика для мозку. Гармонійний розвиток півкуль головного мозку. Система розвитку інтелекту для дорослих від 10 до 99 років за 20 днів (частина 2). Київ, 2019 - 87 с.

4. 9 кінезіологічних вправ, що допоможуть мозку працювати на повну силу. веб-сайт. URL: https://tutkatamka.com.ua/ (дата звернення: 01.10.2022р.)

Вовченко О.А.,
доктор психологічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу дітей з порушеннями слуху
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЯ ПРОВИНИ У ДОРОСЛОГО ПОКОЛІННЯ ЗА УМОВ ВОЄННОГО ЧАСУ

Сьогодні поняття «почуття провини» досить активно розглядається зарубіжними вченими як соціальний та психологічний феномен у рамках психоаналітичного, гуманістичного, екзистенціального і когнітивного підходів. Почуття провини, згідно дослідженням деяких науковців, поряд з емпатією, є моральною емоцією «вищого порядку». Досить довгий час почуття провини вивчалося лише в контексті психоаналізу і лише кілька десятиліть тому стало предметом дослідження в інших зарубіжних психологічних школах. Необхідно зазначити, що у вітчизняній психологічній школі генезис, роль і функції почуття провини практично не розглядалися.

Почуття провини – це не просто переживання негативних емоцій особистістю, це певний деструктивний процес, який позбавляє людину життєвої енергії, здатності бути ефективним та допомагати іншим, виконувати свої побутові звичні обов’язки та професійні [2]. Як наукову категорію, «вину» можна розглядати також, як адаптивну, природню реакцію, яка стабілізує відносини у соціумі [1].

У вітчизняній психології, яка займалась загальними питаннями морального розвитку особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, А. Асмолов) це питання практично не досліджувалося. За останні роки почали з’являтися поодинокі роботи щодо категорії «провини».

Існує ряд емоцій, які називаються універсальними – це страх, печаль, здивування. До цієї категорії можна віднести і вину. Деякі дослідники, наприклад, психоаналітик Ж. Лакан, вважали, що почуття провини може бути вродженим. Схожі думки висловлювала М. Кляйн. Науковець підкреслювала, що вина виникає в перші місяці життя. У цей період дитина відчуває змішані почуття до своєї матері. Вона одночасно може любити і не любити її [1].

Зазначимо, що почуття провини – почуття не вроджене, а соціально сформоване. Почуття провини формується батьками або найближчим оточенням дитини у дитинстві – іноді усвідомлено, іноді ні. Це відбувається непомітно як для батьків, так і для дитини.

Варто відмітити, що провина досить тісно пов'язана з почуттям боргу. Наприклад, з дитинства особистість виховується на таких звичних для вуха педагогічних конструкціях: «Необхідно поступатися місцем у транспорті», «Необхідно поважати старших». Так, особистість зростає з почуттям забов'язанності, боргу батькам, родині, вихователям (педагогам), країні та ін. Таким чином, це почуття часто стає джерелом психологічних маніпуляцій.

За умов, коли особистість завдала комусь шкоду, а потім вибачилась є суспільно позитивним наслідком провини. Вона є, здавалось би, природньою, регулюючою силою для соціума, але її негативний аспект полягає в тому, що «провина» також має і негативні психологічні чинники. Вина може довгий час перебувати в психіці людини, викликаючи внутрішнє напруження, виснаження, емоційне вигорання, стреси і постійні депресивні стани. У деяких випадках почуття провини може змусити людину боятися жити.

Провина може бути двох типів: раціональною та ірраціональною [3].

Раціональна провина пов'язана з реальними вчинками людини. Її мета – відновити рівновагу у соціумі (між двома особистостями, між людиною і суспільством тощо). Наприклад, якщо людина без черги намагалась пройти до лікаря, не помітивши черги, вона відчуває легку провину. Вона певною мірою завдала шкоди іншим. Тепер відчуває легку провину, але вона просто скеровує людина на виправлення помилок. Так, вона перепросить і буде уважнішою, чи просто стане в чергу.

Ірраціональна провина є не об'єктивною, не пов'язана з реальною поведінкою – це постійне нав'язливе почуття, яке особистість проносить за собою щоденно. Дуже сильну ірраціональну провину ще називають токсичною, оскільки вона здатна зіпсувати життя.

Але відмітимо, що не існує абсолютно поганих або гарних почуттів, усе залежить від їх інтенсивності, спрямованості, характеру виникнення й відповідності та адекватності до ситуації. Певне почуття провини підказує, як змінити поведінку, як поводитися в суспільстві, як будувати стосунки.

Досить багато людей за час війни, що перебувають в тилу держави або поїхали з дітьми до інших країн, переживають ірраціональну провину. Оскільки думають, що втекли з рідної землі, покинули когось з рідних, насолоджують вільним небом іншої країни, можуть їсти, достатньо спати тощо. Подібні думки є постійними, не мають вивільнення, перебувають з людиною майже постійно. Саме ірраціональна провина призводить до сильної травматизації психічного стану особистості та виснажує її, призводячи до низки наслідків, що було згадано вище.

Почуття провини часто плутають із почуттям сорому. Різниця полягає у тому, що провина йде «з середини», її також ще називають «муками совісті». Сором – це емоція, яка пов’язана з суспільством і його нормами, культурою, вимогами. Також сором – досить швидкоплинна емоція, оскільки пов’язана з іншими людьми. А почуття провини з’являється всередині особистості і може супроводжувати її довгий час.

Так, Д. Ангер розглядає провину як двокомпонентну емоцію. Перший компонент – вербальнооцінююча реакція людини («Я не повинен був робити цього!»), чи каяття. В її основі лежить негативне ставлення до себе, самозвинувачення, пов’язане з усвідомленням або вчиненого проступку, або порушення власних моральних принципів. Визнання своєї провини («неправильного» вчинку) або зради своїх переконань породжує другий компонент – вегетативновісцеральну реакцію з цілою гамою болісних і досить стійких переживань, що переслідують людину: докори сумління, жаль про скоєне, незручність (сором) перед тим, кого образив, страх втратити дорогу людину, печаль з цього приводу [3], [4].

До основних симптомів почуття провини належать:

– чутливість до наслідків будь-якої дії, вчинку;

– тривожність через побоювання прийняти неправильне рішення;

– низька самооцінка або, навпаки, дуже завищена;

– уникнення емоцій.

Дослідники зазначають, що вина виконує три функції:

1. Є моральним регулятором для підтримки норм соціальної поведінки.

2. Бере участь у формуванні самовідношення.

3. Сприяє профілактиці психічних розладів [2].

Д. Осьюбел охарактеризував три передумови розвитку емоції провини:

– прийняття загальних моральних цінностей;

– їх інтерналізація;

– здатність до самокритики, яка розвинена настільки, щоб сприймати протиріччя між інтерналізованими цінностями та реальною поведінкою [5].

Вчений зазначав про існування загальнокультурних механізмів засвоєння провини, що пов’язано з однаковими взаємовідносинами між батьками і дитиною, необхідністю лише мінімуму навичок соціалізації дитини, що є в кожній культурі, і певною послідовністю етапів когнітивного і соціального розвитку.

На сьогоднішній день, проблема феномену почуття провини залишається актуальною. Зміни державного устрою, воєнний стан, трансформація соціальних норм, рівня міжособистісної взаємодії та безпосередньо зміни індивідуальних цінностей, пріоритетів призводять до іншого розуміння поняття «почуття провини». Також, велике значення мають особливості переживання особистістю почуття провини. Тому, дослідження даного феномену у психологічній науці є перспективним, зокрема щодо способів, методів її подолання.

Список літературних джерел:

1. М. Кляйн. Заздрість і вдячність та інші робочі місця. Том 3. Барселона: Паїдос, 1988. 678 с.

2. О. Колісник. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. Львів: Оберіг, 2016. 189 с.

3. О. Маценко. Духовність: феномен психології та об’єкт виховання. Київ: «Освіта України», 2010. 100 с.

4. М. Чепа. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. Луцьк: Віра, 2014. 271с.

5. В. Шинкарук. Психологія духовності. Чернівці: КО-Видав, 2010. 170 с.

Вовченко О. А.,
доктор психологічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу дітей з порушеннями слуху
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЕМОЦІЙНО-ОБРАЗНА ПСИХОТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Сучасне українське суспільство характеризується надзвичайно високим рівнем невротизації, травмованості, наявності стресу, депресій як у дорослого населення, так і дитячого. Всі ці проблеми викликані політичними, економічними і соціальними кризами, які поглибились на тлі воєнного стану та війни в Україні, що триває з лютого 2022 року.

Від так, виникає низка проблем у багатьох сферах, зокрема і в освітній. Психологам і педагогам необхідно вибудовувати професійну діяльність так, щоб позитивно трансформувати неусвідомлювані хронічні патогенні емоційні стани, які породжують психологічні або психосоматичні порушення найменш незахищеної категорії українців – дітей. Таке завдання, зокрема, можна вирішити за допомогою одного із давно існуючих та апробованих методів психології, як емоційно-образна психотерапія.

Сучасні зміни в житті, постійна небезпека, динамічність змін, втрата близьких та рідних, постійні стреси, проблеми, підвищення вимог до всіх людей (від маленького до великого), швидке дорослішання, динамічна адаптація до різних умов життя за період війни і переадаптація до змін вимагає використання методів, які дозволяють ефективно, за дуже короткий термін поліпшити стан людини, допомогти йому впоратись з скаргами чи проблемами. Таким вимогам відповідає метод емоційно-образної психотерапії. Він свого часі також виник як відповідь на подібні вимоги і відноситься до категорії інтеграційних психотерапевтичних методів. Можна сказати, що це метод «психологічної хірургії».

Ефективність методу доведена результатами його використання на практиці протягом тривалого періоду часу, позитивними відгуками значної кількості осіб, яким цей метод допоміг. Він дозволяє значно скоротити час психотерапії і покращити рівень результативності.

Метод емоційно-образної психотерапії (ЕОП) належить до психодинамічного напряму. Основним призначенням його є психологічна робота з хронічними негативними емоційними станами. Основним способом корекційного впливу є образи, символіка цих станів, які формуються дитиною, зокрема і дітьми з особливими освітніми потребами (порушеннями слуху) [3].

Автором і розробником такої психотерапії є Н. Лінде, який розробив метод здатний працювати в досить широкому діапазоні. Так наприклад, ЕОП дозволяє проводити корекцію фобій, страхів у дитини [2]. Одним із актуальних проблем є також усунення больових синдромів. Вчений проводив експериментальне вивчення цієї проблеми і отримав вагомі доказові результати, які підтверджують його високу ефективність в цій сфері [4]. Метод дозволяє успішно його застосовувати нині для психологічної терапії залежностей і втрати значущих для дитини людей [2].

Н. Лінде були розроблені різноманітні прийоми і методики роботи в контексті методу ЕОП. Автор наголошує, що одним з основних інструментів

здійснення психотерапевтичного ефекту є робота з внутрішньою дитиною, яка знаходиться глибоко всередині [5].

ЕОП – є методом керованого діалогу з несвідомим світом дитини з порушеннями слуху. Дитина, разом з психологом, працює над своїми неусвідомленими чи прихованими проблемами. Основна роль психолога – допомогти усвідомити негативні емоційні стани та причин їх виникнення, і потім запропонувати ефективні техніки для позитивних змін.

ЕОП – містить в собі деякі теоретичні уявлення про природу емоцій, роботу свідомості і несвідомого, причини виникнення внутрішніх емоційних конфліктів тощо. У методу ЕОП розробленою є основна модель процесу психологічної терапії, що складається з десяти кроків (специфічні прийоми аналізу психологічних проблем), набір трансформуючих впливів (приблизно 30 оригінальних технік), набір імажінативних вправ, спрямованих на самопізнання і виявлення проблем, створено словник образів і їх інтерпретацій, вироблено позитивну філософію життя.

Психологічні механізми, що лежать в основі особистісних змін дитини розкриваються через образи, що виражають деякий патогенний емоційний стан. Так, можна аналізувати причини його виникнення, а також безпосередньо впливати на сам негативний стан з метою його нейтралізації і заміни на позитивний. На зовнішньому плані дитина з психологом працює з образом, але реально працює з самим собою. Вона надає емоційно-смислові впливи на образи, які виражаються через зміни емоційного, поведінкового стану. Наприклад, коли дитина, яка страждає від емоційної залежності (наприклад сильна закоханість у підлітковому віці, або дитина не може відпустити рідного, який помер), забирає емоційні ресурси (наприклад, «серце»), що було раніше віддано партнеру і приймає їх в середину себе, одночасно особистість спостерігає, за своїм станом (сама або за допомогою психолога) поліпшується він чи ні, страждання має мінімізуватися, з часом повністю зникати, а образ залежності (наприклад, «серце, яке стікає кров'ю», «меч, пронизує груди») теж сам собою зникає. Психологічні зустрічі та робота здійснюється до повного зникнення негативного стану і

трансформації образу цього стану з негативного на позитивний. Цілком завершені процедури зміни негативного емоційного стану припускають і повне вирішення вихідного емоційного конфлікту, тому повернення негативного стану стає неможливим. Відновлення проблемного стану може відбуватися тільки в тому випадку, якщо у особистості є інші приховані мотиви для його збереження, підтримання і пролонгації. В такому випадку психотерапія триває до повного позитивного стану людини.

Головна мета впливу ЕОП, життєва філософія методу – зникнення негативного емоційного стану, що породжує психосоматичні або психологічні проблеми особистості, заміна його на нейтральний або позитивний стан. Результатом впливу методу є зникнення негативних психосоматичних, емоційних і поведінкових проявів, які були проблемою для дитини або на які зауважували близькі люди, скаржились батьки. Так, дитина стає здатною відчувати радість і щастя, досягати успіху, розвиватися, стає добрішою, оптимістичнішою та енергійною [1].

Також методом ЕОП ефективно можна лікувати будь-які фобії, тривоги, панічні атаки, депресії, гнів, почуття провини або сорому. Особливо ефективна ЕОП, як зазначалось вище в разі психологічної роботи з емоційною залежністю і проблемою втрати.

Межі можливостей ЕОП невідомі, постійно відкриваються все нові і нові завдання, які вдається вирішувати за допомогою цього методу. Специфічною відмінністю ЕОП є збалансоване поєднання аналітичного дослідження і корекційних впливів в єдиному процесі роботи з образами емоційних станів. Також характерною ознакою методу є те, що результат в основному можна спостерігати «тут і зараз», часом, в ту ж секунду, коли використано відповідний, ефективний для даного стану, прийом, який вирішує внутрішньо емоційний конфлікт. Це пов’язано з тим, що ЕОП є каузальною психотерапією, тобто спрямованою на пошук першопричини проблеми особистості та її корекцію за допомогою точкового, екологічно чистого і гуманного впливу. Вплив здійснюється самою особистістю, і хоча він спрямований на роботу з образом

(або образами), але, по суті, є самовпливом на власні емоції або окремі аспекти особистості дитини.

У загальному вигляді метод ЕОП може бути виражений через формулу: негативне почуття – образ почуття – аналіз–емоційна трансформація образу – позитивне почуття [5]. Але такого опису недостатньо. Саме психотерапевтичний процес в методі ЕОТ може бути представлений як послідовність з десяти кроків. Перші п’ять кроків (або етапів) можна визначити як аналітичну стадію роботи, коли виявляється основний емоційно психологічний конфлікт. Наступні п’ять кроків (або етапів) – трансформації емоційного стану, що породжує існуючу проблему, перевірка та закріплення позитивного результату. ЕОП може проводитися як в індивідуальній, так і груповій формі [3].

Загальна схема терапевтичної роботи ЕОП має наступні етапи: попередня бесіда; прояв симптому за умов уяви критичної ситуації; прояснення психосоматичних проявів проблеми; створення образу; дослідження образу і аналіз проблеми; трансформація стану через роботу з образами; інтегрування образу з особистістю (соматизація або ідентифікація); ситуаційна перевірка; екологічна перевірка; закріплення результату [2].

У методі використовується цілий ряд різноманітних методик, прийомів і вправ. Наприклад дитині пропонується виконати вправу «Намалюй людину». Потім проводитися формальний аналіз малюнка, а також неформальний аналіз малюнка за методикою Н. Лінде. Використовуються такі методи роботи з образами: вивільнення пригнічених почуттів; повернення витіснених почуттів; прояв неусвідомлених почуттів; пробудження несвідомих механізмів саморегуляції; парадоксальні методи (скасування застряглих негативних почуттів); скасування негативних батьківських приписів; енергетичне насичення образу для посилення слабшої половини особистості; подолання неадекватних заборон; звільнення від емоційної залежності (подолання горя, провини); позбавлення від психотравми [4].

Список літературних джерел:

1. О. Блінов. Психологія бойової психічної травми. Київ: Талком, 2016. 246 с.

2. Н. Лінде. Метод емоційно-образної терапії. Тернопіль: Клінк, 2017. 239 с.

3. М. Микитюк. Можливості емоційно-образної терапії в стресових ситуаціях. Чернівці: Межа-ЛТ, 2019. 190 с.

4. Linde N. Working with inner Child in emotion-image therapy. World Jornal. № 2. 2009. p.194-201.

5. Linde N. Emotional image branch in psychotherapy. Psychotherapy. World Journal. № 1. 2008. p.187-194.

Воробель Г. М.,
кандидат педагогічних наук
директор СЗОШ№33
м. Хмельницький, Україна

СПІЛЬНОТА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УКРАЇНІ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВА НА ЯКІСНІ ОСВІТНІ ПОСЛУГИ

Діти з порушенням слуху є особливою категорією – спільнотою серед всіх категорій (нозологій) дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю. Цей факт зафіксовано у всіх міжнародних документах ООН, ЮНЕСКО, які ратифікувала Україна, та інших світових організацій, що визначають права осіб з інвалідністю [4]. Особливість полягає в тому, що лише ця спільнота в нашій країні, як і в інших країнах світу, має власну візуальну мову – українську жестову мову, власну культуру, історію й унікальну потрійну самоідентифікацію. Адже діти з порушенням слуху є: і громадянами своєї країни, і членами національної спільноти – Українського товариства глухих, і членами світової спільноти глухих. Осердя культури глухих – УЖМ вважається рівноправною з традиційними національними мовами різних країн і відповідно до статті 7 Закону України «Про освіту»,

прийнята на державному рівні [5]. Низка міжнародних документів вказують, що навчання глухих та зі зниженим слухом дітей може відбуватися в умовах спеціальної школи, інтегрованого або інклюзивного навчання. Втім, в усіх випадках має бути забезпечене право на навчання жестовою мовою, використанням методик сучасної сурдопедагогіки з корекційно-розвитковим супроводом, які враховують різноманітні особливості, комунікативні потреби дітей з порушеннями слуху.

Спеціальні заклади загальної середньої освіти для осіб з порушеннями слуху (Н 90 і Н 91) в Україні мають достатньо вагомий потенціал сурдопедагогічного професійного досвіду, який різнобічно сприяє своїм учням набувати поступові рівні соціальної зрілості, достатньої для подальшого самовизначення і самореалізації особистості випускників не лише в освітній, а й трудовій, суспільно-політичній, культурно-дозвільній, сімейно-побутовій сферах життєдіяльності [5]. У подальшому має бути закладений міцний фундамент для оволодіння професією, участі в позашкільному навчанні в закладах різного рівня акредитації. В цілому це повинно забезпечити успішну трудову кар'єру, фінансову незалежність у дорослому житті.

З'ясовано, що нині система спеціальної освіти в Україні працює неефективно, програми спеціальних шкіл не є збалансованими, не відповідають вимогам часу, що не дозволяє повною мірою розвивати в дитини життєздатну зреалізовану особистість за такими ключовими компетентностями: соціальною, здоров'язберігаючою, інформаційною, патріотичною. Головним завданням сурдопедагогів та вчителів шкіл, які працюють з учнями, що мають порушення слуху є створення ситуації успіху на уроках, формування у школярів продуктивного мислення, життєвих орієнтацій можна ведення парних уроків навчання у середній школі (по два уроки: українська мова, математика, біологія, історія). Використання бінарних уроків, моделювання і створення виховної системи класів. Це означає, що у кожній спеціальній школі повинні бути створені відповідні

умови, де на уроках учні збирають і аналізують інформацію, проводять дослідження, презентують власні висновки, створюють завдання до теми самостійно. Навчальний матеріал потрібно подавати малими порціями, використовуючи форми роботи: групові, парні, індивідуальні, фронтальні; застосовувати особливий тип інструктування учнів, у яких є труднощі у навчанні. Особливої уваги фахівців-сурдопедагогів потребує організація нестандартних уроків з використанням методів компетентнісно-орієнтованого навчання, інноваційних технологій. Актуальними і популярними стають інтегровані й бінарні уроки з використанням української жестової мови у контексті вимоги Нової української школи. Спостерігаючи за таким процесом, відмічаю, що ні креативу, ні динаміки творчим фахівцям не позичати, всього достатньо і це дає змогу вчителям забезпечити сприятливе середовище, таку атмосферу, де учні почувають себе впевнено.

Досвід діяльності науковців і сурдопедагогів (О. Біланова, 2021; О. Бурлака, 2017, 2021; Г. Воробель, 2013, 2021; Н. Іванюшева, 2018; С. Кульбіда, 2021; С. Литовченко, 2021 та ін.) свідчить про вагомий внесок у розвиток спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху і в питаннях розвитку здатності особистості формувати дієві міжособистісні стосунки, ефективно вступати в комунікаційний процес на різних рівнях, отримувати інформацію і користуватися нею доступними і зручними засобами комунікації на уроках і в позаурочний час, оскільки вчитель допомагає учням визначити їх сильну сторону знань, здобути уміння на практиці, здобути такі компетентності, які стануть корисними. Активно вчителями використовуються технології розвитку критичного мислення у дитини на уроці, пропозиції учням, як краще висловлювати власні думки, почуття, активно включатися в реальну діяльність, бути відповідальними за свою успішність у навчанні. Потрібно допомогти учням: самовизначитися, виявити їх власні таланти, розкрити їх потенціал, і розвивати потяг до навчання, який вони несуть через усе своє життя та здобувають знання, вміння, навички;

навчити дітей самостійно, творчо застосовувати на практиці набуті знання у нестандартних ситуаціях, бути готовими до різних несподіванок і приймати креативні рішення. Такий підхід фахівців надає можливість чітко усвідомити, що в центрі уваги освітньо-реабілітаційного, виховного, корекційно-розвиткового, комунікаційного процесів – особистість учня і його потреби.

Таким чином, спільнота дітей з порушеннями слуху: має своєрідні особливості візуалізації, характерну потрійну ідентифікацію, визначені права за міжнародними і українським законодавством; здобуває освіту в умовах спеціального, інклюзивного навчання, де перше – спеціальні школи мають вагомі здобутки у запровадженні сучасних підходів, методик інноваційного, компетентнісного, білінгвального, соціокультурного навчання і надають якісні освітньо-реабілітаційні послуги; потребує удосконалення підготовки майбутніх сурдопедагогів у ВНЗ на всіх рівнях з урахуванням сучасних міжнародних стандартів.

Список літературних джерел:

1. Бурлака О.В. (2018). Формування географічних понять в учнів з порушеннями слуху в умовах білінгвального навчання. Сучасний вимір психології та педагогіки: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 25-26 травня 2018, 111-114.

2. Воробель Г.М. (2021). Особливості реалізації змісту освіти для дітей з порушенням слуху: досвід директора школи. Особлива дитина: навчання і виховання, 1/101, 44-53.

3. Іванюшева Н.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини: Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови: збірник наук праць, 4. Ч. 4, 25-33. Кіровоград, Імекс-ЛТД, Україна.

4. Кульбіда, С. (2020). Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. Збірник наукових праць ΛΌГОΣ, 114-119. https://doi.org/10.36074/15.05.2020.v4.44

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2022 роки. Вилучено з : http:www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf

Гладченко І. В.,
канд. пед. наук, ст. н. сп. відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ СІМ'Ї: ШЛЯХИ ПІДТРИМКИ

Анотація. *Розкрито значущість формування математичної компетентності в розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Зазначено провідні шляхи залучення дитини та її родини до вивчення математики. Подано рекомендації щодо підвищення компетентності фахівців в питаннях підтримки родини та організації діяльності з ФЕМУ дитини з ООП в умовах сім'ї.*

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, формування елементарних математичних уявлень, математична компетентність, сімейне виховання.*

Математика - одна з найвагоміших та фундаментальних сфер нашого життя. Вивчення математики схоже на побудову піраміди: вам потрібна міцна основа, щоб побудувати ідеальну форму. Цікаво, в ранньому віці перш ніж навчитися сидіти, ми вже починаємо вивчати математику, а саме: формуються елементарні математичні уявлення щодо кількості, форми, розміру предметів та простору навколо нас.

Оскільки ми всі використовуємо математику з перших моментів нашого життя, то те, яким чином ми набуваємо, тренуємо й удосконалюємо власні математичні навички, надалі істотно впливає на якість нашого життя. Ось чому усвідомлення важливості математики та пошук ефективних шляхів

вдосконалення математичних навичок набуває вагомості, особливо для батьків, щоб підтримати майбутній успіх своїх дітей.

Відомо, якщо діти не розвивають математичні навички в ранньому віці, з часом їм стає все важче вивчати складні поняття. Отже, математичне навчання учнів розпочинається вже в домашній оселі, в умовах сім'ї. А з початком шкільного навчання, батькам відводиться значна роль в забезпеченні математичної успішності своїх дітей. Дітям необхідно створити заохочувальний розвивальний простір, в якому вони можуть грати та практикувати нові математичні компетенції. На цьому етапі їм вкрай потрібні наставники - батьки та/або вчителі [1-4].

Отже, підтримкою у залученні дітей з особливими освітніми потребами до вивчення математики в умовах сім'ї мають стати наступні рекомендації:

1. Насамперед слід зрозуміти як відбувається процес навчання математики в дитинстві.

Ефективний навчальний процес для дітей має три етапи:

І етап. *Гра та ознайомлення:* діти досліджують та пізнають функціонал різних предметів під час взаємодії з ними в процесі гри. Цей процес - практична форма допитливості дитини. На цьому етапі діти отримують базові знання про довкілля та правила взаємодії.

ІІ етап. *Активне навчання:* діти активно використовують свої знання, щоб набути впевненості, розв'язувати проблеми й вчитися ризикувати. Це також запускає розвиток особистісної риси розглядати невдачі як можливості для навчання, а не як перешкоди. Активне навчання відбувається за допомогою постійного практичного повторення, а найкращий і найемоційніший спосіб для дітей - це ігровий.

У міру того, як діти збагачують та закріплюють нові знання за допомогою активного навчання, їхні розумові та математичні навички також, своєю чергою, будуть вдосконалюватися. Також можна підтримати навчання дитини за допомогою дидактичних і розважальних математичних ігор.

ІІІ етап. *Творче усвідомлення та практична реалізація*: коли діти вивчають новий математичний функціонал та починають активно використовувати те, чого вони дізналися. На цьому етапі вони застосовують наявні у них знання, щоб відносно самостійно створювати нові зв'язки, відпрацьовувати власні дії та шляхи вирішення математичних завдань в повсякденному житті.

2. Намагайтеся регулярно підтримувати зв'язок з учителем математики Вашої дитини.

Зазвичай, діти проводять більшу частину свого часу в школі. Однак під час дистанційного навчання роль вчителя не змінюється. Це означає, що вчителі є відмінним джерелом зворотного зв'язку й керівництва. Ви повинні бути відкритими та чесними та поспілкуватися з учителем математики Вашої дитини з метою покращення співпраці та здійснення ефективної допомоги дитині успішно розв'язувати математичні завдання.

Ознайомтеся зі змістом Програми, за якою навчається Ваша дитина (програму можна знайти на сайті МОН - https://mon.gov.ua/ua).

Під час проведення навчальних занять обов'язково слід враховувати стан здоров'я дитини, її настрою, а також потреби, фізіологічні та вікові особливості.

3. Використовуйте з максимальною користю доступні для дитини навчальні ІТ технології.

Безумовно, сучасні діти обожнюють різноманітні ґаджети та технології. Не будьте тими батьками, котрі забороняють ІТ технології в родині. Замість цього дозвольте дитини реалізувати свій інтерес і використовувати технології зручним та вигідним способом. Ви можете заохотити та залучити дитину до пошуку в інтернеті цікавих математичних ігор для дітей, математичних задач або математичних загадок, казок тощо.

4. Грайте та перетворюйте математичні завдання для дітей у гру.

Схвалюйте та заохочуйте дитину мислити й використовувати свої здібності для пошуку способів розв'язання завдань математичного характеру.

Врахуйте те, що яскраві наочні та інтерактивні матеріали стимулюють інтерес. Але дидактичний матеріал бажано готувати заздалегідь та за рекомендацією вчителя. Це можуть бути індивідуальні аркуші, що містять різноманітні завдання та вправи математичного змісту.

Також Ви можете вигадувати усілякі математичні історії, складати вірші, пісеньки, створювати настінні газети, квести, малювати плакати, вигадувати казки, що будуть включати математичні завдання (віршовані задачки, завдання-жарти, драматизовані ігри, цікаві математичні факти, творчі завдання, загадки, ребуси, лабіринти тощо). Можливі також дидактичні настільні та друковані ігри математичного змісту (різноманітні конструктори, лото, ігри з фішками та гральним кубиком) рухливі ігри з підрахунком, на розвиток пам'яті, уваги (викладання візерунка з мозаїки та знаходження помилки в візерунку; викладання фігур з паличок за зразком; знаходження відмінностей у двох схожих картинках; знаходження двох однакових предметів серед безлічі; малювання по клітинках; знаходження заданої цифри в ланцюжку тощо). Все залежить від Вашої фантазії та інтересів дитини. Грайте в сімейні математичні ігри. Це сприятиме більш змістовній взаємодії з дитиною та перетворить складні математичні завдання у захопливу, веселу та творчу взаємодію.

5. Відкрийте для себе значущість математики в реальному житті (довкіллі).

Математика завжди поруч. Її присутність ми відчуваємо в будь-якій сфері нашого життя. Ви можете перетворити реальні життєві події в математичні вправи для дітей. Коли ви здійснюєте у супермаркеті покупки, ви можете обговорити ціни та суми й у такий спосіб допомогти дитині покращити своє математичне мислення та збагатити досвід. Ви можете разом прибрати у квартирі, помити посуд, спекти тістечка, приготувати салат тощо, щоб практикувати числа, рахунок, вимірювання, форми й хронометраж. Також, як варіант, вимірювати безліч предметів, що доступні з урахуванням

можливостей маніпулятивної функції рук (довжина й ширина столу, підвіконня, зошита тощо).

Пам’ятайте, якщо дітям подобається те, що вони роблять, вони будуть краще сприймати та реалізовувати нові ідеї, проявляти активність.

6. Прийміть та усвідомте унікальність кожної дитини.

Порівняння дитини з однолітками може бути занадто шкідливим. Адже у кожної дитини є свої потреби та способи навчання. Не панікуйте - замість цього спробуйте визначити правильний спосіб допомогти дитині, підвищити рівень її успішності. Зазвичай дитина може потребувати більше часу та підтримки в певних сферах. Не слід осуджувати, тому що дитина може бути надзвичайно талановитою з інших предметів та сфер діяльності. Заохочуйте дитину не тільки прагнути до успішних оцінок, але також бути щасливою, доброзичливою й творчою.

Відтак слід підтримувати дитину, вселяти їй впевненість в успіху, надавати необхідну допомогу, дотримуватися принципу «безпомилкового навчання». А щоб дитина змогла стати більш успішною, необхідно підкреслювати навіть найменше її досягнення, незначний крок просування уперед.

7. Станьте прикладом для дитини – успішно мандруйте МАТЕМАТИКОЮ!

Майте на увазі, що не потрібно дитину весь час розважати й займати навчанням. Бажано передбачити періоди відпочинку, самостійної активності дитини та спільні з дорослим справи. Головна ідея полягає в тому, що перебування вдома - не «покарання», а ресурс для освоєння нових навичок, отримання знань, для нових цікавих справ. Будьте прикладом для наслідування! Позитивне ставлення до математики заразливе.

Список літературних джерел:

1. 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 ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. (2019) *К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.* 233 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718292

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 (2018) *К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України.* 123 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722281

3. Чеботарьова О.В., Гладченко І. В. та ін. (2020) Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. *Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна*. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721765/

4. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. (2020) Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. *Харків : Вид-во «Ранок». 128 с. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки України від 09.10.2020 № 1/9-571)* URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726228

Глоба О. П.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри логопедії і спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка;
Гаврилов О. В.,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик

Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; **Гладуш В. А.,**
доктор педагогічних наук, професор, Katolícka univerzita v Ružomberku | Pedagogická fakulta | Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky, Inštitút Juraja Páleša v Levoči, Bottova;
Вихованець Б. О.,
аспірант НПУ імені М.П.Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ЗАХОДІВ ПРОГРАМИ МІЖНАРОДНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Сьогодні Європейська асоціація університетів (EUA), яка представляє понад 850 університетів та національних ректорських конференцій у 48 країнах Європи, солідарна зі студентами та співробітниками ЗВО України, а також з усім населенням країни. З метою підтримки України EUA виділила 7 дієвих кроків, серед яких *зобов'язання постійно співпрацювати з українськими університетами для визначення їхніх потреб у підтримці, надання допомоги українським університетам у партнерстві з такими організаціями, як «Науковці в зоні ризику», «Обсерваторія Великої Хартії» та ін.*

За участі EUA створено «Академічний коридор», який передбачає підтримку українських студентів, викладачів, науковців та їхніх родин, які тимчасово перебувають на території європейських країн, забезпечення умов для продовження навчання, академічної та наукової кар’єри. Інтеграція в академічний та дослідницький простір має відбуватися на засадах академічної мобільності, спільних дослідницьких проектів між науковими установами України та Європи.

Цілі, завдання, порядок організації академічної мобільності в Україні, умови повернення до місця постійного навчання (роботи), виконання програм академічної мобільності, визнання та зарахування її результатів для здобувачів освіти (наукових ступенів), які навчаються в закладах фахової

передвищої та вищої освіти, наукових установах, а також працівників зазначених закладів та установ визначено у «Порядку реалізації права на академічну мобільність», затвердженого Постановами КМУ №579 від 12.08.2015 р. і №599 від 13.05.2022.

Але в умовах вимушеної міграції та хронічного стресу, в яких перебувають зараз студенти, науковці та викладачі з України, такі проекти не можна реалізовувати за старими регламентами. Академічний коридор має обов'язково включати професійну, адаптовану комплексну психофізичну та соціальну допомогу і реабілітацію студентської молоді, науковців і членів їхніх сімей.

Сьогодні на часі створення професійних міжнародних робочих груп у різних країнах Європи для опрацювання технічних аспектів роботи академічного коридору, включно з визнанням академічного стажу, кредитів, логістичної підтримки, психофізичної реабілітації та культурної інтеграції українських студентів, викладачів і науковців.

Важливими складовими програми академічної мобільності мають стати спільна робота університетів, зокрема онлайн, віртуальні обміни, проведення онлайн-лекцій та онлайн-практик; можливість навчатися за віртуальною мобільністю, особливо це стосується студентів, які наразі не можуть полишити територію України; запровадження програми створення українських студій в університетах Європи для формування правильного розуміння місця і ролі України в світі та налагодження комунікації між партнерами; створення можливостей для дослідників за кордоном, можливість ознайомитися з європейськими стандартами пошукової діяльності, викладання, адміністративних навичок; запровадження подвійного дипломування (магістерські та PhD-програми) тощо.

Протягом 4-х місяців разом із *директором Центру географічних та культурних досліджень Італії, доцентом географічного факультету КНУ О*леною Мотузенко і групою італійських дослідників під керівництвом доктора Массімо Марі ми працюємо у міжнародному науковому проекті

«Мережеве співробітництво», який організовано з метою впровадження сучасного досвіду, розробки та апробації методики корекції психофізичного стану здоров'я українських мігрантів та біженців.

На першому етапі, який зараз підходить до свого завершення, науковці та волонтери досліджували рівень стресозалежності стану здоров’я в українців та українок, студентів і викладачів, які прибули в різні міста Європи для отримання підтримки і захисту від російської агресії. Проводився також експрес-аналіз психофізичного стану організму учасників проекту за допомогою сучасних інноваційних технологій, розроблених в Україні. Результати першого етапу досліджень будуть опубліковані в наукометричних європейських виданнях.

На другому етапі дослідники разом із фахівцями європейських закладів вищої освіти організували проведення сеансів індивідуальної та групової корекції психофізичного стану учасників проекту. Ефективність використання методик і технологій корекції психофізичного стану досліджується за допомогою порівняльного аналізу рівнів стресостійкості та стресозалежності в експериментальній і контрольній групах.

На третьому етапі планується розробка спеціальних програм для навчання, підвищення кваліфікації реабілітологів, ерготерапевтів, корекційних педагогів і психологів, соціальних працівників для впровадження в Україні апробованих технологій відновлення психофізичного стану бійців ЗСУ, членів їхніх сімей, дітей і дорослих, які потребують такої спеціальної професійної допомоги.

Україна показала світу безпрецедентний приклад об’єднання всіх політичних сил країни і наших зарубіжних партнерів для спільної визвольної боротьби та перемоги над російською ордою. Вже немає сумніву, що це не тільки війна України проти рашизму, це війна всього прогресивного світу за мир, суверенність, демократію. Саме університети та наукові установи є епіцентрами формування та інтеграції у суспільство фундаментальних цінностей людства. Наш з вами опір, професійна робота на своїх місцях,

героїчна боротьба ЗСУ та добровольчих батальйонів територіальної оборони стоять на захисті не лише рідної землі, особистої свободи й життя – вони захищають цінності людської гідності, основних прав людини, толерантності, плюралізму, ліберальної демократії, верховенства права, котрі є підґрунтям людської цивілізації.

Список літературних джерел

1. VIKTOR HLADUSH, VIERA ŠILONOVÁ, KLEIN VLADIMÍR, OLGA BENCH, HLOBA ALEXSANDR / (2020) PREPARATION OF PEDAGOGICAL TRAINERS TO INCLUSIVE DIAGNOSTICS // Journal of Critical Reviews, 7 (11), 4132-4141.

Scopus. doi:10.31838/jcr.07.11.561.

http://www.jcreview.com/?mno=122618

2. Hloba, O., Rybalko, S., Garnyk, T., Medkov, I., Zalevsky, O., Humankova, O., Mykhailova, O. (2021). Influence of small doses of electromagnetic oscillations on the features of Coronavirus reproduction. Acta Balneologica, 3(164), 210-215. doi: 10.36740/ABAL202103115. Web of Science: https://actabalneologica.eu/wp-content/uploads/library/ActaBalneol2021i3.pdf

3. Чухраєв М. В., Медков І. В., Буцька Л. В., Глоба О. П., Забулонов Ю. Л. КОМПЛЕМЕНТАРНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ І ЛІКУВАННЯ БОЛЮ І БОЛЬОВИХ СИНДРОМІВ / UDC 001.1 The 14th International scientific and practical conference “International scientific innovations in human life” (August 4-6, 2022) Cognum Publishing House, Manchester, United Kingdom. 2022. 441 p. ISBN 978-92-9472-195-2

4. Глоба О. П. Сучасні технології в системі надання корекційно-реабілітаційних послуг / О.П.Глоба // Вісник Львівського університету. Збірник наукових праць. Серія педагогіка. Випуск 31. – Львівський національний університет імені Івана Франка,2016. – С.399-408.

Горпиненко В. С.,
вчитель-історії,
Сосницький НРЦ Чернігівської ОР

РОЛЬ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ ГЛУХИМИ УЧНЯМИ

В умовах розгортання освітнього простору для всіх, в тому числі і для здобувачів освіти з особливими освітнім потребами, застосування компетентнісного і білінгвального підходів мають важливе значення [1,2]. Предмет «Історія» вивчається учнями з порушеннями слуху у 6 та 8 класі. Надзвичайно важливим є застосування української жестової мови на вивчення (позначення, продукування, використання, розуміння, впізнавання) різних історичних понять.

У спеціальній сурдопедагогічній педагогіці проблематика вивчення історії глухими учнями на сучасному етапові порушувалася педагогами-практиками: це і поліпшення якості викладання на уроках історії шляхом використання технічних засобів [3], і використання наочних посібників при вивченні історичного матеріалу учнями навчально-реабілітаційного центру [4]. У зазначених публікаціях, зокрема, наголошується, що при організації педагогічної роботи з глухими учнями в якості основоположного має виступати розвиток жестової двомовності [5], що сприяє пізнавальній активності, інформаційній зручності та візуальній доступності, а відтак організація комунікативно-пізнавальної діяльності на уроках історії з використанням УЖМ є необхідною і виправданою.

Досвід щодо створення сприятливих умов для стимулювання пізнання тематичних жестів створюються за рахунок *організації комунікативно-пізнавальної діяльності*, яка інтегрує двомовне спілкування з навчально-комунікативною діяльністю, а також забезпечує задоволення основних потреб школярів у розумінні, враженнях, емоціях, визнанні, підтримці, схваленні. Створення вчителем в умовах двомовності ситуацій успіху,

емоційних вражень у *комунікативно-пізнавальній діяльності*, сприяє, на наш погляд, формуванню мотивації вивчення історії, зростанню активності до розуміння і сприймання і жесту, і словесного відповідника. Пізнавальна змістова та соціально-емоційна мотивація глухих учнів формується за рахунок відбору цікавого навчального мовного і мовленнєвого матеріалу, моделювання особистісно орієнтованого жестово-словесного спілкування, пробудження в них інтересу до історичних подій. Додамо, що соціокультурний компонент в умовах двомовності передбачає формування навичок та умінь учнів пізнавати у потоці мовлення, розуміти і називати найпростіші історичні реалії:

а) імена відомих постатей, наприклад, РУСЬ КИЇВ* (ВІЩИЙ ОЛЕГ, СТАРИЙ ІГОР (князь Ігор), КНЯГИНЯ ОЛЬГА, СВЯТОСЛАВ ВЕЛИКИЙ, ЯРОСЛАВ МУДРИЙ, ІЛАРІОН КИЇВ*, ВОЛОДИМИР МОНОМАХ та ін.;

б) назви країн, держав, наприклад, імперії (ІМПЕРІЯ БРИТАНІЯ*, ІМПЕРІЯ МОНГОЛІЯ, ІМПЕРІЯ ЯПОНІЯ та ін.); ЄГИПЕТ, ІНДІЯ, КИТАЙ, ГРЕЦІЯ, РИМ та ін.;

в) історичну періодизацію (Рис. 1).

г) джерела вивчення історії (Рис. 2)

д) здобутки давніх цивілізацій і народів певного періоду, наприклад, ЄГИПЕТ (ЧУДЕСА СВІТ*, ПІРАМІДИ, НОЖИЦІ, ПИСЬМО ІЄРОГЛІФ* та ін.); ІНДІЯ (ВОДОГІН, КАНАЛІЗАЦІЯ, ГРА ШАХИ та ін.).

е) історичну спадщину, наприклад, України (з прадавніх часів українські землі були частиною євроатлантичної цивілізації. Київська Русь, згодом Галицько-Волинське князівство, Козацька держава підтримували численні торгові та культурні зв'язки з багатьма країнами Європи. Протягом багатьох століть відбувалося взаємозапозичення та взаємозбагачення культур європейських народів. Українські землі у складі різних імперій пережили лихоліття Першої та Другої світових воєн, зазнали численних культурних втрат. І лише після розпаду Радянського Союзу, незалежна Україна отримала у спадок понад 140 тисяч нерухомих пам'яток історії та культури, з них: 64 тисячі пам'яток археології, понад 54 тисячі пам'яток історії, близько 7 тисяч пам'яток монументального мистецтва, понад 15 тисяч пам'яток містобудування і архітектури);

є) символи певного історичного періоду (доби) – державності, державними символами і державними атрибутами, наприклад, України (ГІМН ДЕРЖАВА*, ГЕРБ ДЕРЖАВА*, ПРАПОР ДЕРЖАВА*, ТЕРИТОРІЯ, МОВА УКРАЇНА*, ВИШИВАНКА - національне вбрання, БОРЩ - національна страва…, від 4 жовтня 2018 р. Верховною Радою запроваджено ще один атрибут — національне гасло: «СЛАВА УКРАЇНІ! ГЕРОЯМ СЛАВА!» та ін.;

ж) пам'ятки, споруди - Києво-Печерський заповідник, Київ; Заповідник «Переяслав», Переяслав-Хмельницький; «Гайдамацький яр», Буша; Музей архітектури та побуту, Ужгород; Замок, Кам'янець-Подільський та ін.

Крім того, вчитель історії вчить розуміти інформацію про сучасне українське життя і сучасні події російської агресії, державні і народні символи, історичні факти про козаків, спадщину історичні та архітектурні пам’ятки рідної місцевості; українські прізвища та імена; вступати в контакт з носіями мови, застосовуючи прийнятні для цього мовленнєві засоби та дотримуючись основних норм етикету (абеткової поведінки); порівнювати країнознавчу інформацію, яка вивчається з відомими історичними та чи культурними фактами своєї батьківщини, звертати увагу на особливості культури глухих, носіїв УЖМ, запозичувати позитивний досвід комунікації.

Спочатку учні дізнаються, як правильно продукуються тематичні жести, а потім як будувати жестові конструкції у синтаксичних (простих, складних) формах, розуміти переклад змісту словесних конструкцій. Обґрунтування вивчення жестової мови залежить від візуальної схеми та організації комунікативної діяльності на уроці. З сурдопедагогічного досвіду відомо, що учні вивчають мову краще коли вони займаються комунікативно-пізнавальною діяльністю, яка передбачає реальне використання нових тематичних жестів при виконанні значущих завдань [5].

Так поступово наші учні набувають сприйнятливих та виразних навичок в інтерактивному комунікативному контексті (отримання і утримання візуальної уваги; сприймання зрозумілого мовленнєвої форми повідомлення, уточнення лексичного значення засобами двох мов; обмін, підтвердження й виправлення інформації; вираження ступенів невизначеності; прохань щодо роз’яснень і повторення, використання відповідних синтаксичних, семантичних і дискурсивних аспектів та ін.).

Аналіз динаміки формування історичних понять глухих учнів 6 класу свідчить про те, що вона, як головне новоутворення середнього шкільного віку, формується впродовж усього періоду навчання. Зокрема, на першому етапі учні-початківці засвоюють найпростіші форми навчальних умінь:

а) *сприймати, розуміти* навчальне завдання, яке вчитель історії надає у доступній і зручній формі з урахуванням можливостей глухого учня,

б) *запитати, уточнити, порівняти, співставити* інформацію з уже знайомим досвідом,

в) *виконувати* навчальне завдання за зразком,

г) *застосувати* (аналогічно, творчо) вже засвоєний спосіб виконання до розумових дій.

Звертаючи увагу можемо уточнити, що *навчальні вміння* щодо використання точних жестів історичного спрямування, як основа комунікативних компетенцій, сприяють розумінню комунікативних завдань у типових ситуаціях спілкування за рахунок упізнавання, розуміння і репродукції представлених їм мовленнєвих форм і зразків, а також вибору й застосування засвоєних мовленнєвих засобів спілкування без змін і з незначними змінами шляхом виконання операцій підстановки, заміщення, скорочення. Крім того, глухі учні усвідомлюють і засвоюють загальні способи дій і дії конкретизації, до яких ми відносимо способи синтаксичної та морфологічної реорганізації засвоєних мовленнєвих зразків і створення власних висловлювань у доступних і зручних формах за аналогією для розв'язання комунікативних завдань у нових ситуаціях.

Список літературих джерел:

1. Кульбіда С.В. (2020). Освітній простір для всіх (застосування компетентнісного і білінгвального підходів в умовах модернізації освітньої діяльності). *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку : монографія; за ред. Н.М. Рідей, Л.М. Панченко. 2 вид., доп. і перер., 229-256.* Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020.

2. Kultenko, V., Morska, N., Fesenko, G., Poperechna, G., Polishchuk, R., & Kulbida, S. (2022). The Natural Human Rights within the Postmodern Society: a Philosophical Socio-Cultural Analysis. Postmodern Openings, 13(1). https://doi.org/10.18662/po/13.1/

3. Щуцький В. П. (2018). Поліпшення якості викладання на уроках історії шляхом використання технічних засобів. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали

ІІІ Міжнародної науково- практичної конференції (18 квітня 2018 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 100-104.

4. Щуцький В. П. (2019). Застосування наочності при вивченні історичного матеріалу учнями навчально-реабілітаційного центру. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 11–12 січня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. 40-42 с.

5. Кульбіда С.В. (2019). Лінгводидактичні засади вивчення української жестової мови: *монографія*. Київ: Інтерсервіс, 2019. 238 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ДИСЛАЛІЄЮ

Дислалія – порушення звуковимовної складової мовлення за умови нормального слуху і збереженої іннервації м’язів мовленнєвого апарату. В залежності від локалізації порушення та причин, що обумовлюють дефект звуковимови, дислалію розподіляють на дві основні форми [2, с.67]:

- функціональна (порушена вимова звуків, тоді як мовленнєвий апарат не має патологічних змін);
- механічна (порушена вимова звуків, зумовлена вираженими порушеннями в будові артикуляційного апарату).

До причин функціональної дислалії належать:

- загальна фізична ослабленість, зумовлена частими соматичними захворюваннями, що спостерігаються в період інтенсивного формування мовленнєвої функції;

- недостатній ступінь розвитку фонематичного слуху;

- несприятливі соціальні і мовленнєві умови, в яких виховується дитина;

- двомовність у сім'ї тощо.

Причинами механічної дислалії можуть бути вроджені або набуті порушення кісткової і м'язової будови периферичного мовленнєвого апарату, а саме:

1) недоліки будови зубощелепної системи:

а) порушення у будові зубного ряду (відсутність передніх зубів, рідкі передні зуби, подвійний ряд зубів);

б) порушення у будові щелеп (прогнатія, прогенія, передній відкритий прикус, бічний прикус, двобічний прикус);

2) укорочена або дуже масивна вуздечка язика;

3) патологічні зміни розміру і форми язика (дуже маленький або, навпаки, дуже великий язик);

4) неправильна будова твердого піднебіння (вузьке, високе, плоске, укорочене) та неправильна будова м'якого піднебіння (вузьке, довге, укорочене, асиметричне);

5) атипова будова губ (товсті, масивні, вузькі, тонкі, малорухомі).

За Б.М. Гриншпун виділяють три основні форми дислалії: акустико-фонематичну, артикуляторно-фонематичну та артикуляторно-фонетичну, що свідчить про структурну складність порушення. Виділення в класифікації таких ознак порушення є істотним для визначення напрямку корекційного впливу та провідної ланки порушення: фонематичної або фонетичної, фонетико-фонематичної.

Види порушень при дислалії поділяються на дві категорії. Заміни та змішування звуків кваліфікуються як фонологічні, або фонематичні. Спотворення звуків кваліфікуються як антропофонічні, або фонетичні, при яких порушена вимовна норма мовлення.

При дислалії спостерігаються особливості функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення, що може призводити до таких освітніх труднощів, що будуть потребувати, в основному, першого рівня підтримки та другого рівня підтримки в разі значного ступеня прояву за п’ятиступеневою шкалою вимірювання труднощів [1, с.52]. Перший рівень підтримки передбачає наявність потреби в створенні незначних прилаштувань освітнього середовища. Другий рівень підтримки передбачає створення прилаштувань освітнього середовища у формі індивідуальної програми розвитку чи то забезпеченні потреби в допоміжних засобах навчання та додатковій підтримці [3, с.53-55]. Особливості функціонування фонетико-фонематичної сторони мовлення при дислалії проявляються в стані сформованості усного мовлення і викликають різноманітні освітні труднощі. Зокрема, критеріями визначення труднощів другого ступеня прояву є наявність значних особливостей функціонування звуко-складової структури слова, які можуть бути притаманні мовленню дитини в різних поєднаннях. Виявляється ряд освітніх труднощів, а саме:

труднощі у вимові значної кількості звуків (пропуск, заміна, взаємозаміна, змішування, спотворення чи перестановки);

звуковий образ слова нестійкий;

недостатньо чітка та чиста звучанням вимова звуків;

загальна пом’якшеність мовлення;

недоліки дзвінкості та оглушення – заміни глухих приголосних парними дзвінкими і навпаки;

недоліки твердості та пом’якшення – заміни твердих приголосних парними м’якими звуками і навпаки;

труднощі при аналізі звукового складу мовлення;

труднощі у сприйманні мовлення і розумінні з боку оточення;

незначні помилки у складовій структурі слова і звуконаповненості;

присутність помилок у писемній продукції.

Список літературних джерел:

1. Данілавічютє Е. А. Інноваційна концепція визначення функціонально-мовленнєвих освітніх труднощів у осіб з особливими потребами. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології, м. Київ, 7-8 жовт. 2021 р. Симоненко О. І., м. Київ 2021. С. 47–55.
2. Логопедія / ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид. Київ: Вид. Дім «Слово», 2014. 672 с.
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. Головна | Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf (дата звернення: 25.05.2022).

Гудзенко Н. Г.,
вчитель-сурдопедагог
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради,
Князюк Лариса Василівна,
вчитель УЖМ
Новоушицької спеціальної школи
Хмельницької обласної ради

БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Як відомо мова є не лише засобом комунікації між людьми, а надзвичайно вважливим елементом культури, адже за станом мови можна визначити і стан культури держави. А жестова мова розвивалася і культивувалася у родинах глухих від покоління до покоління, а тому вона є геніальним комунікативним витвором людей у яких неможливе усне

спілкування. І це прояв творчої здатності і переконання того,що людина, позбавлена слуху , спроможна творити і творить рідну мову.

Сьогодні навчальний заклад відповідає за формування здорової особистості та розвиток життєвих компетенцій учнів на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Як навчити дитину з особливими освітніми потребами робити перші життєві кроки, виховати її здоровою і розумною, чесною і кмітливою, наполегливою і працьовитою, готовою до життєвих труднощів, тобто допомогти їй жити в світі чуючих людей?

«На сьогодні актуальним питанням у практиці спеціальних шкіл є застосування білінгвального методу навчання, а саме: це така педагогічна система, яка ґрунтується на визнанні національної жестової мови глухих і національної словесної мови рівноправними засобами процесу навчання і виховання глухих учнів.

У нечуючої дитини жестова мова – це умова того, що в неї є рідна мова, за допомогою якої вона пізнає світ у повному обсязі, відповідно до вікової періодизації. Високий рівень компетентності в першій мові (або у жестовій, або в словесній) полегшує вивчення другої мови.

Сурдопедагогічні дослідження в останні роки (Н.Б.Адамюк, Л.СДимскіс, Г.Л.Зайцева, Н.В.Іванюшева, А.М.Комарова, С.В.Кульбіда, І.І.Чепчина та ін.) сприяють відходу від концентрації уваги на ураженні. Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти для нечуючих є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, що обумовлюють відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Діти зі значним порушенням слуху вивчають жестову мову як першу. Жестова мова, яка виникла як засіб спілкування і виконує функцію узагальнення явищ оточуючої дійсності, - розвивається, відображаючи успіхи пізнавально-практичної діяльності глухого, вступаючи в складні взаємодії зі словесною мовою, яку дитина засвоює в процесі спеціального навчання.

ЖМ – це багата природна мова, яка дозволяє дитині розвивати повноцінне спілкування. Дитина може раніше і краще спілкуватись з батьками за допомогою ЖМ, ніж за допомогою словесної мови. ЖМ є стимулом для швидкого розвитку когнітивних і соціальних здібностей. Крім того, вона полегшує дитині оволодіння словесною мовою як письмово, так і усною. Адже відомо, що хороша компетенція в першій мові (або жестовій, або словесній) полегшує вивчення другої мови. Бути двомовним, - значить, володіти і користуватися двома мовами. Отже, другою мовою нечуючої дитини є словена мова в письмовій і/або усній мові.

Важливого значення набула зміна статусу УЖМ на законодавчому рівні та: введення предмета «УЖМ» у навчально-виховний процес для глухих та слабочуючих учнів, перегляд традиційних програм, які тривалий час вивчалися не рідною мовою, а другою. Розроблена двомовна програма є комплексною, системною, послідовною і багатогранною, її змістове наповнення забезпечується багатим середовищем спілкування, яке покращує вивчення рідної мови глухих – УЖМ, як основи для свідомого опанування і використання другої мови – словесної). **Головними завданнями** на уроці УЖМ, згідно Програми «Українська жестова мова», яка передбачає її вивчення протягом всього терміну шкільного навчання, є:

- *досконале оволодіння першою/рідною мовою, тобто мовою глухих людей;*
- *формування бази для успішного засвоєння другої мови – словесної;*
- *пізнання і оволодіння двома культурами: чуючої та глухої спільнот.*

Запропонований підхід на основі двомовного навчання базується на обов’язковій передумові, що добре оволодіння українською жестовою мовою як першою полегшує оволодіння українською усною мовою. За такої умови важливо, щоб українська використовувалась лише для читання і написання; водночас українська жестова мова – це мова щоденного спілкування між учнями в класі, а також головна мова інформування. Ці дві мови необхідно відокремлювати, поєднувати і розрізняти за функціями з метою

ефективнішого навчання, використовуючи розроблену програму. Введення предмету «УЖМ» в перелік навчальних дисциплін сприяє організації середовища словесно-жестової двомовності.

Метою уроків УЖМ у початковій школі є :

- вивчення і розширення жестової лексики;
- формування уявлень про оточуюче середовище на основі першої мови;
- нннавчання побудови жестових конструкцій за лінгвістичними нормами української жестової мови.

Проводячи уроки УЖМ стараюся узагальнити рівень засвоєних знань дітей у класі, допомагаю переносити набутий досвід. У процесі опису, розповіді діти навчаються відшукувати найточніші слова(синоніми, антоніми, омоніми) для опису предметів, дій і узгоджувати ці слова в реченні, в роді, числі та відмінку. При цьому діти навчаються розрізняти особливості побудови питальних речень і питальних жестових конструкцій, що приводить до розвитку креативного мислення на основі наочного матеріалу.

Великого значення набуває навчання учнів формування діалогічного мовлення та спонукання до запитування і правильної постановки цих запитань. Учні навчаються ставити та відповідати на запитання, обґрунтовувати особисту думку, тактовно висловлювати протилежну думку, аргументувати її), монологу (розповідь про цікаві події, згодом – уміння виступати з повідомленнями.

Існує поняття «жестомовна комунікативна компетенція», дане поняття розглядається як синонім компетенції спілкування, що тлумачиться, як здатність спілкування рідною мовою.

Ефективність формування жестомовної комунікативної компетенції на уроках УЖМ значною мірою залежить від якісного складу мовленнєвого, ілюстративного, відеоінформаційного матеріалу, що використовується у змісті двомовного навчання. Добір навчальних матеріалів для уроків УЖМ в

нашій школі здійснюється на основі загальних та спеціальних принципів двомовного навчання.

Вправами ***на підставляння чи заміну*** є такі вправи, які передбачають спершу мислене відпрацювання оператора знакоутворення з наступним відпрацюванням оператора фізичної реалізації знаків. Такі вправи застосовують у початковій школі з метою закріплення знань і вмінь стосовно вірного відтворення мовних одиниць, але в 5 класі ще слід продовжити їх застосування.

Пізнавальні *вправи* застосовуються на початковому етапі вивчення певної теми, оскільки вони передбачають отримання учнем нової інформації про об'єкт, явище методом пізнання. Тобто пізнання містить у собі три складові: сприймання, осмислення і розуміння. Застосування пізнавальних вправ в процесі роботи з учнями з порушеннями слуху несе в собі позитивно-конструктивні зміни: вони забезпечують доступ дітей до інформаційного простору.

Комунікативні *вправи* передбачають мовленнєві дії учнів в ситуативних умовах. Основні визначальні якості даного типу вправ – наявність мовленнєвого завдання (з'ясувати щось, дати комусь пораду, висловити захоплення і т.п.) і ситуативність. Причому першим компонентом є створення ситуації, яка спонукає до мовлення, тобто ситуація завжди містить у собі стимул мовлення.

Конструювальними *є такі вправи*, які вимагають використання знакоутворюючої моделі в психологічних умовах, максимально наближених до комунікативних. Під час конструювання відбувається утворення нової мовної одиниці (жестової) або її видозміна.

Під ігровою вправою слоід розуміти таку вправу, метою якої є формування, вдосконалення та розвиток навичок і вмінь учнів у різних видах мовленнєвої діяльності шляхом багаторазового й різноманітного виконання мовленнєвих або мовних дій(операцій), які стають особтстісно значущими

для суб'єкта навчання, оскільки є вмотивованими участю в ігровій діяльності.

У процесі гри у дітей розвивається спостережливість, самодіяльність,творчість, мислення, виробляється звичка працювати вдумливо, самостійно, уважно. Захопившись грою діти не помічають , що навчаються,пізнають, запам'ятовують нове, орієнтуються в незвичайних ситуаціях,розвивають уяву, фантазію. Навіть найпасивніші діти включаються в гру з великим бажанням. В грі пізнається оточуючий світ, розширюється світогляд, стає багатшим індивідуальний досвід учнів, формується мована основі спілкування.

Трансформаційні вправи передбачають розвиток практичних умінь, знання перетворювати мовні знаки однієї мови в знаки іншої мови, тобто подана мовна модель набирає форму.

Творчі вправи – це вправи, які розвивають творчі здібності, нахили, інтереси учня. У структурі творчого потенціалу серед інших складових вирізняється вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати. Творчі вправи вчать учнів спрямовувати мислення, хід своїх думок у певному напрямку: за аналогією до відомого або шляхом перестановок, об'єднання чи роз'єднання, суттєвих замін і змін, тобто шляхом комбінування. Застосовуються під час роботи з картиною, переказу тексту, опису об'єкту, складанням розповіді чи її частин тощо.

Перекладні вправи – це вправи, коли реалізується процес перекладу з однієї мови на іншу, зазвичай, з рідної на ту, яка вивчається. Оскільки метою Програми є формування глухого білінгва (особи, яка володіє двома мовами), то передбачається переклад двох видів: словесно-жестовий і жестово-словесний. Зазначені вправи є досить потужним засобом активізації знакоутворюючих моделей і застосовуються в навчальному процесі після застосування інших попередніх вправ. Учні із задоволенням вчаться пекладати запропонований матеріал. Цікавий перекладний матеріал , до речі

вже пропонується учням в підручнику «Українська жестова мова для 1 класу» за редакцією О.А. Дробот.

Одним із най любиміших видів роботи при вивченні жестової мови глухих учнів є казки, розказані жестовою мовою. Діти легко сприймають казку, розказану жестами, вона пробуджує їх фантазію, знайомить з новими словами та жестовою лексикою. Учні із задоволенням беруть участь в інсценізації казок, працюють з ляльковим театром.

Проводячи уроки УЖМ стараюся застосовувати на уроці якісні мультимедійні матеріали для роз·яснення змісту і полегшення сприймання та розуміння навчального матеріалу, відеословники жестової мови, жестівник для батьків, використовую метод навмисно створених життєвих ситуацій, постійно використовую методичний посібник Програми УЖМ .

Цей посібник пропонує вчителю застосовувати під час роботи такі види практичних завдань як: «Вірно відтворити жести / жестові сполучення», «Диференціювати жести / поняття», «Продактилювати жести / жестові сполучення», «Знайти помилку», «Вивчити нові поняття УЖМ», «Підібрати жести – синоніми, жести – антоніми», «Розкрити УЖМ зміст приказок, прислів·їв, фразеологізмів», «Побудувати вірно речення (деформований текст)», «Закінчити речення (УЖМ /СМ)», «Поставити (УЖМ / СМ) запитання до (жестового / словесного речення «, «Скласти розповідь за сюжетним малюнком / картиною», «Описати малюнок / картину / фото», «Скласти розповідь за сюжетним малюнком / картиною», «Робота в парах / малими групами / класом «, «Дискусія метод «мокового штурму»,

«Висловлювання за методикою «коло ідей».

Доведено, що застосування лінгводидактичної моделі вивчення лексичних одиниць УЖМ глухими школярами початкової школи сприяє:

- власне опануванню мовними одиницями УЖМ;
- збагаченню лексичної складової УЖМ;
- оволодінню як репродуктивними, так і рецептивними навичками жестового мовлення;

- умінню будувати моно- та діалогічне жестове мовлення;
- осмисленому накопиченню активного словника.

Саме такий підхід до вивчення УЖМ дозволяє сформувати всебічно розвинену та обдаровану особистість, яка зможе успішно соціалізуватись та буде володіти усіма необхідними життєвими компетенціями.

Білінгвальний підхід передбачає формування продуктивної жестово-словесної комунікативної компетентності в учнів,що виявляється у вільному володінні ними жестовою і словесною мовами, як знаковими комунікативними системами та їхній спроможності до довільного переключення між їхніми мовленнєвими формами залежно від ситуації спілкування.

Отже, нечуючі діти стають білінгвами (з знанням двох мов: жестова і словесна), що якісно позначається на їхньому особистісному розвитку.Адже ,коли в них розвинені дві мови,їм властиво мати мисленнєві та пізнавальні переваги, формується любов до слова та його відчуття через жестову мову.

Аналіз досвіду роботи свідчить, що рушійною силою процесу навчання є інтерес до предмета. Розвивати його покликані системи інтерактивних та особистісно зорієнтованих педагогічних технологій, однією з яких є метод проектів, який поширюю і на уроках УЖМ.

Метод проектів забезпечує умови для розвитку індивідуальних здібностей глухих, вчить творчо мислити.Участь у проекті допомагає дітям з порушенням слуху знаходити й аналізувати інформацію, формувати очікуванні результати, спонукає до творчості, розвиває мовленнєву компетентність та ініціативність. Це сфера комунікації.

Також використання методу проектів позитивно впливає на емоційний стан учнів, що особливо важливо для дітей з вадами слуху.У процесі роботи над проектом використовуються нестандартні форми занять, діти обмінюються здобутою інформацією та досвідом, співпрацюють з учнями різних вікових груп. Цінним є те, що учні набувають уміння користуватися джерелами інформації(книжками,комп’ютерними засобами), вдосконалюють

уміння самостійно оволодівати інформацією, порівнювати, зіставляти, давати оцінку вчинкам, стосункам людей, спостерігати і за допомогою вчителя робити власні висновки.

Під час використання проектної технології на моїх уроках вирішується низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань:

- удосконалюються пізнавальні навички учнів;
- формується вміння самостійно конструювати свої знання;
- орієнтуватися в інформаційному просторі;
- активно розвивається критичне мислення.

Використовуючи у своїй практиці метод проектів, перш за все прагну прищепити учням уміння користуватися дослідницькими прийомами-

- збирати необхідну інформацію;
- уміти її аналізувати;
- формувати висновки.

Працюючи над проектом діти краще засвоюють навчальний матеріал, інтенсивно поповнюється і уточнюється словниковий запас учнів, стосунки мід педагогами та дітьми більш довірливі, партнерські.

Дитина повинна з часом стати активним членом тих двох світів, у яких вона живе. У світі глухих і у світі чуючих. Нечуюча дитина має право на двомовність і можливість вивчити дві мови з раннього віку як запоруку успішного майбутнього.

Список літературних джерел:

1.Адамюк А.Б. «Особливості володіння українською жестовою мовою глухими першокласниками загальноосвітніх спеціальних шкіл для глухих».

2. Кульбіда С.В., Чепчина І.І., Адамюк А.Б., Іванюшева Н.В. «Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні»

3. Кульбіда С.В (2005) Стан використання жестової мови. Історія досліджень. Сучасні системи розвитку спеціальної освіти(Матеріали міжнародної конференції. Київ: Науковий світ,2005, с.75-83).

4. Кульбіда С.В(2010) Теоретико – методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих:монографія. К.: Поліпром 2010, с.503

Damiani Paola,
Professoressa associata,
Dipartimento di Educazione e Scienze
Umane, Università di Modena e Reggio Emilia, Italia;
Bertolini Chiara,
Professoressa associata, Dipartimento di
Educazione e Scienze Umane,
Università di Modena e Reggio Emilia, Italia

TRA INTEGRAZIONE E INCLUSIONE: LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI SPECIALIZZATI PER IL SOSTEGNO IN ITALIA

La lunga storia dei modelli, delle politiche e delle pratiche dedicati alla formazione dell'insegnante di sostegno in Italia ripercorre - a volte in modo coerente, altre volte in modo distonico - l'evoluzione della cultura dell'inclusione. In effetti, a partire dagli anni Settanta del Secolo scorso, con la progressiva abolizione delle "scuole speciali" e delle "classi differenziali" (istituite sull'onda della Riforma gentiliana di inizio secolo) dedicate ai/alle bambini/e e ai/alle ragazzi/e con varie forme di disabilità e/o disturbi, la costruzione di modelli culturali, pedagogici e didattici per rispondere ai temi-problemi sulle *diversità* degli allievi a scuola è stata accompagnata dall'avanzamento della normativa scolastica istituzionale. Sinteticamente, vengono oggi identificati tre passaggi fondamentali che rappresentano le cornici comuni, di tipo pedagogico e giuridico-amministrativo, della scuola: Inserimento; Integrazione; Inclusione. Il modello dell'"**inserimento**" viene fatto risalire alla Legge 118 del 1971 e si riferisce essenzialmente al superamento del modello delle scuole speciali (peraltro senza abolirle) e all'iscrizione degli alunni con alcune disabilità, su iniziativa della famiglia, nelle classi comuni delle scuole pubbliche dell'obbligo, eccetto *«i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o menomazioni fisiche».*

Nel 1975, la “Commissione Falcucci” cerca di affrontare i numerosi vuoti e i bisogni derivanti da un inserimento non sufficientemente pensato e agito a livello sistemico, istituendo dispositivi normativi, pedagogici e didattici, quali, ad esempio, spazi e attrezzature nelle scuole, la presenza di équipe psico-pedagogiche, la flessibilità programmatica e organizzativa e una norma sul numero massimo di allievi per classe. Nell’anno successivo, la Legge 360 introduce l'obbligo scolastico per “i fanciulli ciechi, nelle apposite scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole” e precisa che “in tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica e i servizi di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti locali preposti». Si apre così la lunga stagione dell’**integrazione**, caratterizzata dal tentativo di mettere in atto misure di carattere politico, didattico, economico, sociale…per favorire la vita alle persone con disabilità (e altre fragilità/diversità) nei contesti “normali”, secondo una prospettiva “normalizzante” tipica del paradigma abilista e dei modelli medico-individuale e assistenzialista. Per quanto riguarda la scuola, l’integrazione viene introdotta nella Legge 517 del 1977 e trova compimento nell’importantissima Legge 104 del 1992, con la sistematizzazione della figura dell’insegnante di sostegno. Nell’art. 2 della Legge 517, viene esplicitato che «La scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap con la prestazione di insegnanti specializzati…Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale». Nel 1982, con la Legge 270, viene istituita la figura dell’insegnante di sostegno anche nelle scuole materne. La Legge 104 del 1992, definita "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, sancisce definitivamente il diritto per tutti i bambini e le bambine con disabilità (al tempo chiamati “bambini handicappati”) la piena partecipazione nelle scuole comuni e l’obbligo dello stato a disporre ogni forma di sostegno risulti necessario. L’articolo 12 è dedicato al Diritto

all'educazione e all'istruzione: “Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido. É garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”. Si tratta di una visione che necessita di una comunione di intenti e di azioni che porta un forte impulso allo sviluppo della cultura della collaborazione e della corresponsabilità da parte degli attori della comunità educante, con pari diritti e dignità. Nell’articolo 14, si afferma infatti che, nelle scuole di ogni ordine e grado, fermo restando l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali, sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti.

Negli anni successivi, assistiamo pertanto a un forte e continuo investimento da parte del Ministero, delle Università e di altri Enti e Associazioni, per la promozione e la realizzazione della cultura dell’integrazione scolastica e sociale, i quali hanno riconosciuto nella formazione dei docenti di sostegno una leva fondamentale (ma non sufficiente) di tale sviluppo. Molti aspetti del modello dell’integrazione sono oggi superati, ma altri sono ancora auspicabili e, paradossalmente, tuttora non pienamente realizzati (Canevaro, 2007). La complessità dei fenomeni e dei processi qui brevemente richiamati ci porta a rifuggire da visioni semplicistiche, lineari e sequenziali, pertanto non possiamo leggere il passaggio dal modello dell’integrazione a quello dell’**inclusione** come

stadi – chiusi di processo evolutivo lineare; alcuni aspetti (come quello della contitolarità e della corresponsabilità) devono essere ancora presidiati e implementati alla luce di un nuovo e più "maturo" paradigma di riferimento: il paradigma inclusivo e dei diritti, che fonda le sue radici nel modello ecologico-relazionale, biopsicosociale e delle Capability (Sen, 1985) alla base dell' International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF (OMS, 2001; 2007), e nella Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità del 2006.

Entro tale scenario, sono profondi i mutamenti che si sono succeduti nella cultura, nelle politiche e nelle pratiche alla base dei percorsi di formazione degli insegnanti di sostegno. Come evidenzia Zappaterra (2014), "l'insegnante di sostegno attuale vede un *alter ego* storico nell'insegnante speciale, l'insegnante che ai primi del Novecento si occupava dell'educazione degli alunni con disabilità fisiche, psichiche o sensoriali". I percorsi, i dispositivi normativi, pedagogici e didattici hanno subito radicali modifiche; la formazione dei primi insegnanti specializzati avveniva infatti nelle "Scuole magistrali ortofreniche" – solamente per gli insegnanti elementari e per le educatrici di scuola materna – attraverso la frequenza di corsi di pedagogia e didattica speciale per il recupero dei disabili intellettivi, oppure, per quanto riguarda le disabilità sensoriali, negli Istituti speciali per l'educazione dei bambini ciechi e 'sordomuti' sorti in vari paesi d'Europa a partire dall'Ottocento (Zappaterra, 2014) ed erano prevalentemente gestiti da medici. L'ampliamento dell'orizzonte culturale che ha segnato il passaggio dalla *pedagogia emendativa* alla genesi della *pedagogia speciale* è quello stesso ampliamento di orizzonte che ha caratterizzato il passaggio dal profilo professionale dell'insegnante speciale delle scuole ortofreniche e delle scuole speciali a quello dell'odierno insegnante specializzato, il quale ha indubbiamente un riferimento storico nell'insegnante speciale, ma che si accredita tuttavia quale *alter ego maior* di quello (ib).

Non ripercorreremo qui tutto l'excursus che ha condotto alla situazione attuale; ricordiamo solo che la normativa del 1986 ridefinì ulteriormente tale figura, accentuando la dimensione pedagogico-didattica (rispetto a quella sanitario-riabilitativa) nella loro formazione, in accordo con una maturata riflessione educativa nei confronti della disabilità. Con il Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, viene sancito lo scenario formativo attuale, nell'ambito del quale le Università sono fattivamente coinvolte, non senza elementi di criticità e ambivalenze. La struttura organizzativa fortemente centralizzata, se da un lato garantisce uniformità a livello nazionale, dall'altro non consente una piena considerazione delle risorse e delle criticità degli specifici contesti. In conformità con i criteri stabiliti dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, sono previsti percorsi distinti per scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado, per un minimo di 60 crediti formativi, comprendenti almeno 300 ore di tirocinio pari a 12 crediti formativi universitari. Il profilo in uscita previsto dal Decreto declina le competenze dell'insegnante di sostegno specializzato, mettendo il luce la complessità di tale profilo che deve spaziare da competenze di tipo tecnico-disciplinare, di tipo psicopedagogico, giuridico e di didattica speciale, a competenze personali trasversali, di tipo comunicativo ed emotivo-relazionale, che necessiterebbero di tempi e spazi formativi ben più ampi rispetto a quelli previsi dal corso.

In effetti, tra gli elementi di ambivalenza, oltre alla necessità di fornire una formazione di qualità rispetto alle competenze individuate dal D.M. del 2011 a fronte della richiesta di "coprire" rapidamente numerose cattedre di sostegno, preme evidenziare la necessità di una riflessione più accurata sull'evoluzione della figura e del ruolo del docente di sostegno/specializzato nello scenario attuale. Come rilevano alcuni autori, siamo di fronte a un investimento massiccio di risorse che rischiano di veicolare un'idea di insegnante di sostegno "superata" o mai esistita (Santi, 2017), che deve essere profondamente e autenticamente ripensata per diventare effettivo veicolo e sostegno di processi inclusivi che oltrepassano la

visione medico-individuale, fondata sull'assistenza/compensazione per/dei deficit di qualcuno, verso la prospettiva del diritto alle differenze di tutti/tutte.

Bibliografia

1. Canevaro A. (2007), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità Trent'anni di inclusione nella scuola italiana, Erickson, Trento.

2. Canevaro A., Ianes D. (2019), Un altro sostegno è possibile, Erickson, Trento

3. Santi M. (2014), Se l'inclusione sfida il sostegno: note a margine di un percorso formativo, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", Anno II, n. 2.pp. 191-210.

4. Sen A. (1985), Commodities and Capabilities, North-Holland, Amsterdam.

5. Zappaterra T. (2014), Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo diacronico, in "Metis" Anno IV, n. 1.

Данілавічютє Е. А.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
докторант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

До найскладніших порушень мовленнєвого розвитку з точки зору стану комунікації прийнято відносити **дизартрію** (від грецького δυσ- – префікс, що значить «утруднення», «розлад» + ἀρθρόω – «з'єдную»), котра проявляється у особливостях «мововиробництва», які спричинені недостатністю іннервації мовленнєвої мускулатури [3] внаслідок органічних уражень здебільшого центральної нервової системи (різних її ділянок, проявляючись у відповідних формах за принципом локалізації ураження або у контексті

синдромологічного підходу при ДЦП), що унеможливлює постачання нервового струму до м'язів органів мовленнєвого апарату у достатньому обсязі і призводить до порушень м'язового тонусу, мовленнєвого дихання, голосу, артикуляції, просодії різного ступеня тяжкості, роблячи мовлення малорозбірливим для оточуючих або неможливим (анартрія) для відтворення чи розпізнавання його змісту.

Визначення особливостей мовленнєвого розвитку в контексті дизартрії підтверджує факт наявності недосконалості фізичної і мовленнєвої складових біо-психо-соціального розвитку [2], що може спричинювати дефіцит засобів не лише фонетичного/фонемографічного оформлення мовленнєвих висловлювань на рівні усного і писемного мовлення, а і розуміння та використання лексики, граматики (лінгвістичного компонента комунікативної компетентності); мати негативний вплив на обізнаність із соціальними правилами використання мови (володіння уміннями дотримуватися алгоритмів формальності, ввічливості та ін.), невербальну поведінку, прояви загального рівня культури через використання ідіом, контекстуальних висловів, фонових знань (соціолінгвістичного компонента комунікативної компетентності). Водночас уможливлюється вторинний дефіцит когнітивної, емоційно-вольової і соціальної складових біо-психо-соціального розвитку дитини, що проявляється у труднощах подолання мовних прогалин, планування і оцінювання ефективності спілкування, досягнення плавності розмови, доречного налаштування контексту висловлень до відповідної аудиторії і мети спілкування (стратегічного компонента комунікативної компетентності); розуміння того, як думки пов'язані за допомогою певних закономірностей організації: слів-зв'язок, перехідних (транзитивних) дієслів і т.д. (дискурсного компонента комунікативної компетентності).

Зазначений асортимент особливостей розвитку при дизартрії репрезентує не лише загальне уявлення про можливий стан комунікативної

компетентності, а і окреслює коло *фунціонально-мовленнєвих труднощів*[1] при опануванні знань, які можуть проявлятися у процесі навчання у закладах освіти. Специфіка їхнього прояву вже не є предметом уваги лише членів родини і учителя-логопеда (у разі надання ранньої логопедичної допомоги): вона потребує миттєвого правильного реагування з боку осіб, які організують освітньо-розвівальне середовище у закладі освіти (педагогів, психологів та ін.) або є його активними учасниками (здобувачів освіти).

Нині рівень підтримки особи з особливостями мовленнєвого розвитку в закладі освіти залежить від ступеня прояву таких труднощів. З метою його вимірювання нами розроблено та запропоновано загальні критерії для визначення фунціонально-мовленнєвих труднощів, а також такі, що чітко відповідають першопричині виникнення означених особливостей [1]. Як найяскравіша ознака специфіки мовленнєвого розвитку при дизартрії виступає *розбірливість мовлення* (принцип розбірливості Ж. Тардьє), яка може потерпати внаслідок недосконалості іннервації м'язів мовленнєвого апарату. Саме з цієї ознаки починається аналіз та оцінювання мовленнєвої компетентності особи, а також визначення її мовленнєвих потреб з метою правильної подальшої організації освітньо-розвивального середовища. Вона є найяскравішою, водночас не єдиною характеристикою труднощів, тому критерії містять індикатори розвитку різних сфер життєдіяльності і функціонування дитини, що дає змогу комплексно оцінити стан розвитку дитини і визначити її освітні потреби.

Перший ступінь прояву труднощів передбачає наявність *незначних, поодиноких* особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні. У одних випадках *порушення вимови при дизартрії не є явно помітними для педагога,* можуть проявлятися в особливостях міміки, голосу, просодії, впливати на якість читання і письма,

[1] Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.YoyzVjxn3Dc

бути інтенсивнішими при втомі, метеозмінах, необхідності користуватися новою інструкцією до завдання або перейти до виконання нового завдання і т.д. Так, можуть бути присутні на обличчі (шиї, при рухах рук, рамен, ніг тощо) ледве помітні ознаки надмірного напруження м'язів (короткотривала гримасоподібна посмішка, витягування шиї вперед, язик за межами ротової порожнини та ін.) або їхнього розслаблення («обвисання» окремих ділянок обличчя або інших частин тіла). Якщо наявний дефіцит іннервації виявляється асиметрично, то можна спостерігати напруження або розслаблення м'язів з одного з боків так, ніби дитина намагається компенсувати обмежений об'єм рухів (наприклад, перетягування рота в один бік за рахунок скорочення м'язів щоки під час розмови та ін.). Голос може бути хрипким, напруженим, переривчастим, тихим, надто гучним тощо. Мовлення може мати носовий відтінок. Цілісний потік мовлення може бути поділеним на певні відрізки, а паузи можуть виникати у невиправданих з точки зору організації висловлення місцях внаслідок добору повітря у процесі вимови слова, наприклад. Інтонація може бути затухаючою у кінці речення або різко зростати і знижуватися у контексті речення. У інших випадках *порушення вимови помітні оточуючим,* але мовлення залишається відносно зрозумілим: наявні особливості відтворення і звучання звуків, може бути присутня загальна «змазаність» мовлення, підвищена салівація.

Другий ступінь прояву труднощів передбачає наявність *значних* особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, створювати *бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Порушення вимови помітні оточуючим,* мовлення залишається відносно зрозумілим, проте його особливості заважають успішному опануванню знань і стосункам з оточуючими. Можуть бути наявними всі описані вище особливості, проте у цьому випадку їхня присутність є виразнішою і, головне, виступає як перешкода на шляху до успішного опанування знань: дитина припускається великої кількості помилок, що пов'язані з особливостями усного висловлення при виконанні різних завдань,

може відчувати дискомфорт, що негативно позначається на взаємодії з оточуючими.

Третій ступінь прояву труднощів передбачає наявність *виражених* особливостей функціонування мовлення, які можуть бути присутніми в різному сполученні, *спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. Мовлення дитини є зрозумілим лише її близьким,* учасники освітнього середовища його не розуміють, що негативно позначається на розв'язанні когнітивних задач, поведінці, заважає успішному опануванню знань і стосункам з оточуючими. Інтенсивність перебігу освітнього процесу вимагає швидких реакцій з боку його учасників, а мовлення виступає як найактуальніший інструмент оперування знаннями у процесі реагування: відсутність можливості його використання блокує весь процес навчання без організації спеціальної підтримки.

Четвертий ступінь прояву труднощів передбачає наявність *чітко окреслених особливостей початкової стадії функціонування мовлення*, які можуть бути присутніми в різному сполученні, *спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії.* Має місце *відсутність мовлення або мовлення дитини не є зрозумілим навіть її близьким (анартрія),* що негативно позначається на розв'язанні когнітивних задач, поведінці, заважає успішному опануванню знань і стосункам з оточуючими. Відтак, до освітньо-розвивального середовища потрапляє дитина з довербальним або початковим рівнем комунікації. Задоволення її потреб вимагає введення обов'язкового етапу адаптивно-альтернативних засобів комунікації, ядром яких виступають особистісні якості фахівців (першою чергою уміння регулювати власну мовленнєву продукцію з позицій емпатико-сугестивного підходу), що спрямовані на створення комфортно-лінгвістичної атмосфери для стимулювання мисленнєво-мовленнєвої активності дитини.

Наявність *чітко окреслених особливостей функціонування мовлення,* які можуть бути присутніми в різному сполученні (дизартрія (анартрія) II, III, IV ступенів тяжкості за принципом розбірливості), а водночас *характеризувати мовлення дітей з іншими первинними типами освітніх труднощів*, що можуть спричинювати особливості когнітивного, емоційно-вольового функціонування, створювати бар'єр в успішному опануванні знань і взаємодії. На підставі присутності окресленої своєрідності розвитку виявляється можливим виокремлення ***п'ятого ступеня прояву труднощів.***

Вищевикладене свідчить про необхідність високого ступеня обізнаності фахівців зі специфікою мовленнєвого розвитку при дизартрії, підсилює роль учителя-логопеда, як носія специфічних знань, місія якого полягає зокрема в ініціюванні тісної співпраці з іншими учасниками освітнього процесу задля ефективності надання освітніх послуг.

Список літературних джерел:

1. Данілавічютє Е. А. Технологія визначення ступеня сформованості комунікативної компетентності у дітей з дизартрією. *Тези доповідей учасників Всеукраїнського онлайн марафону до Дня науки,* м. Київ, 16-24 трав. 2022 р. Київ, 2022. С. 26–32.

2. Engel GL. The biopsychosocial model and the education of health professionals. URL: https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.1978.tb22070.x

3. Levy ES. Implementing two treatment approaches to childhood dysarthria. International Journal of Speech-Language Pathology 2014;International Journal of Speech-Language Pathology(4):344-54.

Дзіядевич Л. Г.,
вчитель-дефектолог, спеціальна школа №16,

Київ, Україна

СУЧАСНІ ПІДЛІТКИ: ШЛЯХИ ПОШУКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Феномен сучасності - кліпове мислення

Терміну «кліпове мислення» вже більше 30 років. Слово «clip»(англ.) означає «відсікання; фрагмент, нарізка». Це здатність людини сприймати навколишню дійсність через короткий яскравий образ. Замість цілісної картини світу – калейдоскоп подій і фактів, не пов'язаних між собою. «Дітям і молоді, у яких переважає кліпове мислення, складно аналізувати будь-яке явище, бо на жодному з них їхня увага не фокусується надовго. Місце одного миттєво займає інше» [психолог Марина Маншиліна].

Сучасна система освіти також вплинула на розвиток вищезгаданого типу мислення: спостерігається перенасичення шкільної програми колосальним обсягом інформації. Отримані знання діти не мають часу закріпити і поглибити. Як наслідок, інформація засвоюється дуже поверхнево.

Негативні наслідки кліпового мислення:

- відсутність тривалої концентрації уваги;
- порушення побудови логічних зв'язків;
- зниження здатності глибокого аналізу;
- нездатність оперувати узагальненнями і висновками;
- послаблення здатності до співпереживання;
- підвищення сприйнятливості до маніпуляцій та впливу;
- зниження рівня успішності та якості засвоєння знань.

Особливості розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями

Органічне ушкодження центральної нервової системи дитини має характерні ознаки:

- порушення емоційно-вольової сфери;
- недорозвиток всіх процесів пам'яті ;
- конкретність, непослідовність і стереотипність мислення;

- низька здатність до узагальнень і абстрагувань;
- нестійка довільна увага;
- звужені й уповільнені сприймання й відчуття (зорові, слухові, кінестетичні, тактильні, нюхові та смакові);
- низький рівень активності, некритичність власних вчинків;
- обмежений словниковий запас, знижена активна лексика.

Мобільна залежність та вплив кліпового мислення на дітей з ООП

Стрімкий розвиток цифрових технологій та неконтрольоване використання ґаджетів призводить до низки проблем з психологічним та фізичним здоров'ям:

- порушення постави, зору, координації рухів, кровообігу і травлення, головні болі, болі в шиї та спині;
- депресія, апатія, агресивність;
- тривожність, порушення сну;
- низька концентрація уваги, порушення пам'яті та когнітивних функцій;
- зниження соціальної адаптації, неможливість виразити та ідентифікувати свої емоції [Тетяна Панасюк психолог, НЛП-практик, психосоматолог].

Сучасне покоління людей має доступ до контенту соціальних мереж і каналів (Tik Tok, You Tube, Instagram) з дитячого віку. В 10-13 років вони вже самостійно ведуть свої сторінки та ютуб-канали. Короткі відео, яскраві образи, динамічність подій та беззупинне транслювання погіршують й так слабо розвинене сприймання, увагу й мисленнєві процеси дітей з інтелектуальними порушеннями. Недорозвиток емоційно-вольової сфери провокує сильну фізичну залежність від постійних дофамінових підгодовувань психіки. Відсутність причинно-наслідкових зв'язків не сприяє розвитку логічного мислення й рівень володіння зв'язним мовленням не вдосконалюється. Великий потік неперевіреної інформації провокує безвідповідальне й некритичне ставлення до себе й світу. Та найбільш

характерною особливістю сучасних підлітків є відсутність мотивації пізнавати щось нове за межами їх віртуального світу.

Що робити та як зацікавити?

Для підвищення рівня навчальної мотивації сучасних підлітків з ООП можна застосовувати різні прийоми активізації їх уваги на будь-яких етапах уроку:

- створення проблемної ситуації, дотичної до побутової сфери;
- використання ефекту несподіванки під час проведення занять;
- адаптація матеріалу на мову, зрозумілу підліткам;
- максимальне задіяння всіх видів відчуттів та аналізаторів;
- спостереження за потенційними лідерами, визначення їх уподобань для подальшої індивідуальної та фронтальної роботи з класом;
- проведення уроків або їх фрагментів в нестандартному форматі (урок-змагання, урок-квест, урок з елементами театралізованої діяльності, урок за круглим столом, в спортзалі чи на вулиці);
- використання елементів атрибутики знайомого віртуального світу.

Вміння зацікавити й правильно організувати навчальний процес для покоління дітей з кліповим мисленням і залежністю від ґаджетів дозволяє максимально ефективно реалізовувати корекцію і розвиток всіх необхідних процесів пам’яті, уваги і мислення підлітків з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел інформації:

1. Корольчук М. Чим небезпечне кліпове мислення? URL: https://learning.ua/blog/201902/chym-nebezpechne-klipove-myslennia/ (дата звернення 08.02.2019).

2. Моісеєва Т. Тактика проти стратегії. Урядовий кур’єр. URL: https://ukurier.gov.ua/uk/articles/taktira-proti-strategiyi/p/ (дата звернення07.04.2016).

3. На Урок. Особливості роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями (для практичних психологів). URL: https:// naurok.com.ua/osoblivosti-roboti-z-ditmi-z-intelektualnimi-porushennyami-dlya-praktichnih-psihologiv/ (дата звернення 08.04.2021).

4. Панасюк Т. Залежність від ґаджетів: що це таке та як її позбутися. Рекомендації психолога. URL: https://kadrovik.isu.net.ua/news/534677-zalezhnist-vid-gadzhetiv-shcho-tse-take-ta-yak-yiyi-pozbutysya/ (дата звернення 30.11.2021).

Дмітрієва О.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ЕДУКАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Важливою складовою сучасної освіти є інклюзивне навчання осіб з особливими освітніми потребами, у тому числі з порушеннями слуху. Закономірним є те, що достатньо новий вид освіти передбачає особливості організації едукаційного процесу в умовах інклюзії. На сьогодні можна зазначити кілька тенденцій в освітньому просторі України, що стосуються інклюзивної едукації осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

З одного боку, розроблено певну нормативно-правову базу інклюзивної освіти[3], проводяться конференції, семінари, курси підвищення кваліфікації, які мають на меті висвітлити основні завдання, принципи, умови ефективного впровадження інклюзивної освіти, визначені загальні підходи до супроводу процесу навчання здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху[2].

Зокрема у Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 року № 635 зазначено, що «організація освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти передбачає створення інклюзивного освітнього середовища; застосування принципів універсального дизайну в освітньому процесі; приведення території закладу вищої освіти, будівель, споруд та приміщень у відповідність з вимогами державних будівельних норм, стандартів та правил. У разі коли наявні будівлі, споруди та приміщення закладів вищої освіти неможливо повністю пристосувати для потреб осіб з інвалідністю, здійснюється їх розумне пристосування з урахуванням універсального дизайну; забезпечення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації державної та комунальної форми власності необхідними спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку згідно з типовим переліком, затвердженим МОН; забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та інформаційно-комунікаційними технологіями для організації навчального процесу; забезпечення в разі необхідності розумного пристосування; застосування в освітньому процесі найбільш прийнятних для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами методів і способів спілкування, в тому числі української жестової мови, рельєфно-крапкового шрифту (шрифту Брайля) із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників; забезпечення доступності інформації в різних форматах (шрифт Брайля, збільшений шрифт, електронний формат та інші)»[3].

З іншого боку, під час практичного впровадження інклюзивного едукаційного процесу, виникають певні труднощі і проблеми як у викладачів закладів вищої освіти, так і у здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху.

Зважаючи на потребу та власний досвід практичної роботи, вважаємо за доцільне акцентувати увагу викладачів, що працюють із здобувачами вищої освіти з порушеннями слуху на окремих аспектах власної педагогічної

діяльності, враховуючи особливості сприймання та засвоєння навчального матеріалу цією категорією здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Для здобувачів освіти з порушеннями слуху значущим інформаційним каналом є зорове сприймання з акцентом на органи артикуляції викладача. З огляду на це, варто звернути увагу на такі аспекти:

- в аудиторії має бути достатньо світла, щоб не виникали перешкоди для зорового сприймання слухачів;

- обличчя викладача має бути достатньо освітленим, на нього не має падати тінь;

- темп мовлення викладача має бути таким, щоб здобувачі вищої освіти з порушеннями слуху могли сприйняти інформацію, усвідомити її та зіставити з актуальним досвідом;

- чіткість мовлення викладача має бути максимально можливою;

- ритм і хід думок має бути доступний для рівня мовленнєвого розвитку аудиторії слухачів;

- усні висловлювання мають бути оформлені у вигляді коротких, змістовних фраз, зміст яких має підкріплюватися відповідним виразом обличчя;

- обличчя викладача має бути спрямоване до аудиторії;

- бажано рухатись по аудиторії таким чином, щоб не втрачався зоровий контакт, адже сприймання за допомогою залишків слуху не завжди є доступним для цієї категорії здобувачів вищої освіти.

Рівень ефективності роботи викладача щодо засвоєння навчального матеріалу здобувачами освіти з порушеннями слуху значно підвищиться за умови використання педагогом широкого спектру дидактичного та технічного забезпечення. Зокрема, доречними будуть такі із них:

- роздрукований конспект лекційного матеріалу;

- електронний варіант лекції;

- наочний матеріал (графіки, таблиці, схеми тощо);

- відеоматеріали з субтитрами;

- використання стаціонарної звукопідсилювальної апаратури тощо. Задля забезпечення якісного навчання здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху варто контролювати процес сприйняття ними навчального матеріалу. Для цього потрібно звернути увагу на певні чинники, як-то:

- варто переконатися, чи правильно Вас зрозуміли, перш ніж продовжувати говорити далі;

- якщо здобувач вищої освіти з порушенням слуху попросив Вас повторити сказане, не зрозумів Ваш вислів, перефразуйте та спростіть речення, але при цьому намагайтеся зберегти зміст;

- за можливості варто уникати розмовних виразів та речень, що можуть викликати непорозуміння, оскільки люди з порушеннями слуху сприймають інформацію майже буквально;

- перед початком заняття доречно представити план роботи, а під час лекцій − важливу інформацію (написати на дошці, представити у вигляді таблиці, плакату тощо);

- доречно повідомляти здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху про зміну розділу, теми чи завдання;

- варто пропонувати здобувачам вищої освіти з порушеннями слуху занотовувати словник термінів та дозволяти користуватися ним під час складання заліків та іспитів;

- слідкувати, щоб в аудиторії де проходить заняття, не було стороннього шуму;

- враховувати, що здобувачам вищої освіти з порушеннями слуху може знадобитися більше часу для виконання завдання;

- регулярно перевіряти рівень успішності студентів з порушеннями слуху, особливо теоретичних аспектів курсу, надавати їм можливості додаткових консультацій;

- за необхідності замінювати усні форми контролю знань письмовими, особливо в разі відсутності перекладача-дактилолога;

- якщо серед здобувачів вищої освіти є нечуючі зі збереженим мовленням або слабочуючі, обов'язково потрібно створювати для них можливість демонструвати усно свої знання і рівень володіння навчальним матеріалом;

- варто слідкувати за тим, щоб під час обговорень мали можливість висловитися всі здобувачі вищої освіти, щоб група вислухала думку кожного учасника обговорення та засвоїла почуту інформацію;

- варто всебічно сприяти розвитку комунікативних здібностей слабочуючих, залучати їх до групової роботи шляхом застосування інтерактивних методів навчання;

- не варто демонструвати зайву поблажливість у вимогах до здобувачів освіти з порушеннями слуху, це може принизити їхню гідність і не сприятиме зростанню авторитету у групі.

З метою створення в групі атмосфери толерантності і доброзичливості за потреби надати допомогу студентам щодо розуміння потреби людини з порушеннями слуху, які виникають під час навчання чи спілкування[1, с.147].

На сьогодні у процесі організації інклюзивного едукаційного процесу здобувачів вищої освіти актуальними залишаються питання забезпечення закладів вищої освіти фахівцями команди супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, в тому числі і з порушеннями слуху, взаємозв'язок викладачів із перекладачами-дактилологами, розробка необхідного методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, що надають послуги здобувачам вищої освіти з особливими освітніми потребами, у тому числі, здобувачам вищої освіти з порушеннями слуху.

Список літературних джерел:

1. Дмітрієва О.І. Вивчення окремих аспектів ставлення студентів з типовим розвитком до студентів з порушеннями психофізичного розвитку / Інклюзивна освіта : досвід і перспективи : [монографія / Колектив авторів]; відп. ред. Г.В.Давиденко. Вінниця, 2016. С. 143-147.

2. Литовченко С.В. Психолого-педагогічний супровід навчання осіб з порушеннями слуху у вищих закладах (організаційний аспект) // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими освітніми потребами// Збірник наукових праць Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». № 5(7). 2008. http://ap.uu.edu.ua/article/522.

3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 року № 6359 {Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 765 від 21.07.2021} *https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text*

Дубовик О. М.,
доцент, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної психології та медицини
Факультету спеціальної та інклюзивної освіти
НПУ імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна
Андрусишина Т. В.,
практичний психолог
Комунального дошкільного навчального
закладу «Центр розвитку дитини «Я+Сім'я»«

ПРИНЦИПИ КАНІСТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Одним із ефективних методів психоосвітньої реабілітації, який допомагає дітям розвиватися, пізнавати та адаптуватися до навколишнього

середовища, є каністерапія. На сьогодні метод є дуже поширеним у Європі, Америці та швидко розвивається в Україні [1].

Каністерапія – один із видів анімалотерапії, метод лікування та реабілітації людини за допомогою спеціально відібраних і навчених собак під керівництвом кваліфікованих фахівців. Каністерапія як науковий метод починає набувати популярності з другої половини XX ст. Засновником каністерапії вважають американського психіатра Б. Левінсона [2]. Проведені дослідження підтвердили необхідність використання цієї методики у комплексній роботі з дітьми із психофізичними порушеннями.

Реабілітація за допомогою каністерапії – це процес і система психологічних, педагогічних заходів, спрямованих на усунення або більш повну компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я, за допомогою взаємодії з собакою. Каністерапія покращує стан дітей з розладами аутистичного спектра, синдромом Дауна, ДЦП, синдром дефіциту уваги і гіперактивності, із затримкою мовленнєвого розвитку, затримкою розумового розвитку та психофізичних порушеннях розвитку дитини. Дієвість методу каністерапії полягає в тому, що собака виступає суб'єктом взаємодії, здатним повною мірою створити ситуацію довіри, особистісної безпеки, виступає комунікативною ланкою для налагодження взаємин з дітьми та оточуючими людьми [1].

Ефективно використовується метод каністерапії у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами й в Україні, у тому числі і в Комунальному дошкільному навчальному закладі «Центр розвитку дитини «Я + Сім'я». Заняття з собакою-терапевтом проводяться у центрі від громадської організації «В дитячих долонях».

Заняття проводять психолог, кінолог та спеціально навчена собака.

На перших заняттях з каністерапії відбувається знайомство дітей з собакою. Важливою метою на даному етапі є налагодження позитивного контакту між дитиною та собакою, створення відчуття безпеки та захищеності. Під час ситуативної гри (під керівництвом психолога та

кінолога) діти адаптуються до присутності собаки та контакту з нею, гладять її, дають команди. Завданням цього заняття є створити позитивні емоції, отримання задоволення від спілкування з собакою, подолання страху у взаємодії із оточуючими, покращення соціальної адаптації. Заняття стимулює розвиток органів чуття і сприйняття, активізує увагу, знижує рівень тривоги та емоційної напруги [2].

Діти з розладами аутистичного спектру можуть лякатися собаки: кричати, відвертатися, уникати тактильного контакту з собакою. Важливо створити позитивний або нейтральний образ собаки, тому потрібно контролювати її поведінку. Собака повинна стояти або дуже повільно рухатися, неприпустимі різкі рухи, імпульсивна поведінка, будь-які звуки, швидке наближення до дитини.

Позитивним результатом першого знайомства є відсутність реакції уникнення собаки, а також – інтерес, що виражається розгляданням собаки, повторенням слів, які психолог промовляє. Відмінним результатом першого заняття можна вважати активні дії дитини: погляд у очі, погладжування собаки, повторення дій і слів, звуків, вимовляння фраз, у яких є почуті нею слова. Чудовим результатом буде залучення дитини до гри з собакою.

Якщо контакт із дитиною налагоджений, потрібно чітко та емоційно-доброзичливо коментувати свої дії. Наприклад «Я гладжу собаку», «Собака лягла», «Собака йде», «Ти граєш із собакою». Закінчувати заняття потрібно також із коментарями на кшталт «Пора прощатися», стимулюючи дитину до розвитку соціальної поведінки та розуміння того, що відбувається.

Після успішного проходження етапу знайомства реалізовується наступний – навчання за допомогою собаки. Ці заняття спрямовані на поліпшення інтелектуальної та пізнавальної сфер дитини із використанням підготовленого дидактичного матеріалу. Для кожної дитини складність та зміст вправ підбирається психологом індивідуально, в залежності від її віку, можливостей, потреб і очікуваного результату. Собака стає «помічником у навчанні», мотивує до навчання та активізує можливості до засвоєння знань

[2]. У ігровій формі відбувається опанування матеріалу про кольори, форми, розміри, орієнтування у просторі, вивчення предметів та об’єктів оточуючого світу. Залежно від потреб дітей заняття має форму індивідуальних зустрічей або групової роботи.

Після досягнення позитивних або нейтральних реакцій дитини на собаку потрібно переходити до більш активної взаємодії, але робити це дуже повільно і поступово. Вправи потрібно чергувати, змінюючи їх тривалість і послідовність, щоб уникнути розвитку стереотипії. Але вітання, перша вправа та прощання мають бути стереотипними, це викликає у дитини заспокоєння та впевненість у «правильному перебігу подій» [3].

Враховуючи діагноз дитини потрібно застосовувати індивідуальний підхід з урахуванням її віку, характерологічних особливостей та специфічних потреб [4].

Таким чином, заняття з каністерапії сприяють стабілізації психоемоційного стану дітей з психофізичними порушеннями, корекції і розвитку когнітивної сфери, розумових і комунікативних здібностей, сприяють розвитку особистості, освіти та реабілітації.

Список літературних джерел:

1. Використання каністерапії в роботі з дітьми з вадами розумового розвитку та аутичними розладами / С. Герасіна, О. Мельничук // Humanitarium. – 2017. – С. 63-74. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2017_39_1_10.

2. Комар І. Соціально-педагогічні аспекти каністерапії / І. Комар, Л. Гальма // Молодь і ринок. – 2012. – № 4. – С. 96-99. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_4_23.

3. Мальцева М.Н. Канистерапия и аутизм – Режим доступу: https://wolcha.ru/2081-kanis-terapiya-i-autizm.html

4. Любимова, 2010 – Любимова Т. Л. Канистерапия как средство реабилитации детей с нарушением интеллектуального развития / Т.Л .

Любимова // Специальная психология. – №1. – 2010. – Режим доступу: http://psydog.ru/d/1009345/d/detisnarusheniyemintellektualnogorazvitiya.docx

Душка А.Л.,
доктор психологічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими
потребами ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ І ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З РАС

Сучасна система державного забезпечення дітей з РАС, знаходиться в стадії формування. Очевидною є необхідність активного включення (повного або часткового) даних суб'єктів в соціальне середовище. Рішення даної задачі можливе тільки в разі надання їм систематичної і цілеспрямованої допомоги в переході від ізоляції до адаптації в навколишньому світі і суспільстві. Така робота надасть не тільки позитивний вплив на особистість з РАС, але і принесе значний економічний і соціальний ефект, даючи можливість цій категорії стати частково або повністю незалежними і повноцінними членами соціуму.

В результаті аналізу наукової літератури та власних досліджень поняття «***психологічна корекція***» трактується нами як вид психічної корекції, спрямований на розвиток особистості в процесі її пізнавальної, емоційно-вольової, психофізичної і моторної діяльності.

На нашу думку, об'єктом психологічної корекції є процес психічного розвитку суб'єкта, зокрема, візуально-просторового сприйняття у індивідів раннього віку (з моменту народження до 7 років), з наявними відхиленнями. Суб'єктом виступають психологи, вчителі, вихователі спеціальних установ і

сама дитина. Предметом психологічної корекції є соціалізація дітей з РАС в суспільство.

Психологічна корекція порушень при РАС характеризується нами як активний, цілеспрямований процес у розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та психомоторної сферах.

Корекційна робота з дітьми з РАС має більш широке розуміння даної проблеми, ніж стандартне медикаментозне або психологічне реабілітаційне втручання. Вона спрямована на вирішення низки завдань, що мають як особистісно орієнтоване, так і соціальне значення.

Наші спостереження показали, що при відносно розвиненому цілісному сприйнятті у суб'єкта слід проводити заняття з розвитку інших психічних функцій - уваги, пам'яті, уяви, в залежності від його інтелектуальних можливостей. Аналіз результатів обстеження встановив, що необхідною є корекційна робота і з розвитку зорово-моторної координації.

Оскільки РАС є медичним діагнозом, корекційна робота проводиться комплексно групою фахівців, до якої входять психолог, лікар, педагог. Як показали дані нашого дослідження, а також досвід інших фахівців, головна задача корекційних заходів полягає в тому, щоб допомогти дітям з РАС частково або повністю адаптуватися в суспільстві, в соціумі.

В результаті проведеного дослідження були виділені загальні основні умови ефективності проведення корекційного впливу, які полягають в наступному:

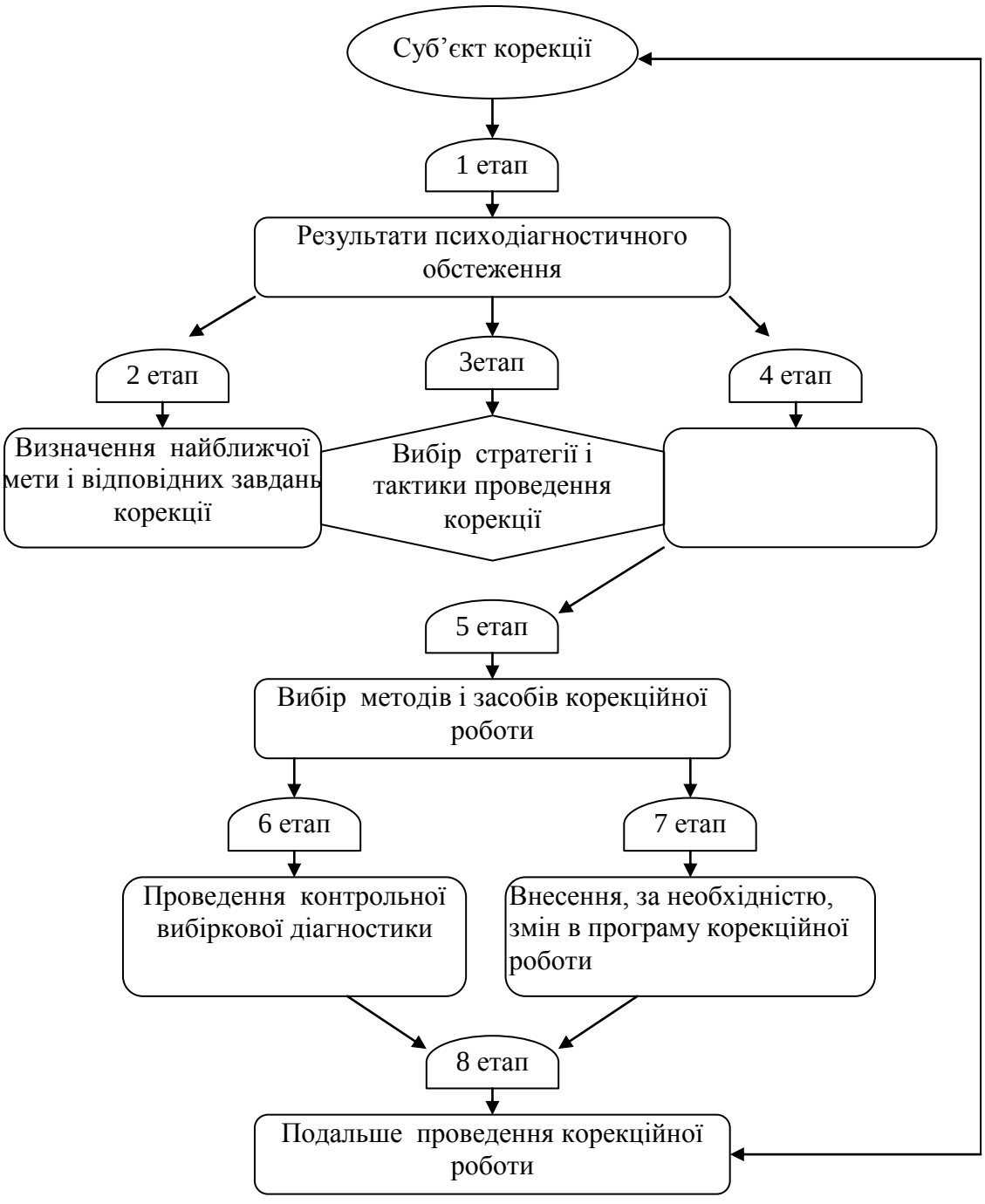
- встановлення довіри і взаєморозуміння між батьками і фахівцями при достатньому рівні критичності;

- відсутність сумнівів у батьків дитини з РАС в компетентності фахівців;

- наявність впевненості у фахівця в щирості і відкритості батьків до проведеного корекційного впливу;

- ясність у вирішенні будь-яких питань і відсутність побоювань у батьків в результативності реабілітації суб'єкта.

Сутність розробленої в результаті проведеного дослідження авторської системи побудови корекційної роботи з урахуванням психологічних особливостей дітей з РАС включає нижченаведені положення. Результати психодіагностичного обстеження дозволяють нам намітити зону актуального і найближчого розвитку кожного індивіда, що потребує проведення корекційної роботи. Потім відбувається визначення відповідних завдань корекції і визначення меж психофізіологічних можливостей суб'єкта психолого-корекційного впливу. Наступний етап – розробка плану індивідуальної корекційної роботи з урахуванням принципів її проведення, близькі й далекі цілі (стратегія і тактика корекційного впливу). Подальша робота спрямована на вибір методів і засобів корекційної роботи. Цей етап



роботи передбачає проведення контрольної виборчої діагностики та внесення, при необхідності, змін в програму корекційної роботи.

Рис. 1.1. Алгоритм проведення системи психологічної корекції зорово-просторового сприйняття для РАС.

Сутність проведення системи психологічної корекції з урахуванням психологічних особливостей суб'єктів з аутизмом полягає в тому, що на початкових етапах її проведення переважають індивідуальні форми роботи, які в подальшому припускають включення індивіда до складу невеликих груп, чисельністю не більше 2-3 осіб. При цьому мається на увазі участь батьків у заняттях, оскільки їм необхідно в подальшому самостійно продовжити навчання в умовах сімейного виховання. При аналізі результатів обстеження дітей з діагнозом РАС, перед нами постало завдання щодо ідентифікації способів сприйняття, диференціювання та структурування методів індивідуальної адаптації, які можуть дозволити нам в подальшому розробити адекватні методи корекційного впливу.

Проведене нами дослідження показало, що корекційна робота з дітьми з РАС приносить найбільш позитивні результати в разі раннього психологічного діагностування з подальшим корекційним впливом в найбільш ранньому віці.

Ми поділяємо точку зору вчених про те, що корекційна робота залишається необхідною протягом багатьох років, але особливо інтенсивною вона повинна бути на початкових етапах, в дошкільному та молодшому шкільному віці, причому саме на даному етапі основне навантаження доводиться не на фахівців, а на батьків, що було підтверджено і нашими дослідженнями. Власно нами, в результаті дослідження, було встановлено, що корекційна робота при аутичних порушеннях, починаючи з перших етапів взаємодії, повинна ґрунтуватися на індивідуально розроблених підходах і є особистісно-спрямованою, індивідуально-орієнтованою програмою, в той час як формальне перенесення чужого досвіду при корекції аутизму є

неприпустимим, будь-які, як теоретичні, так і практичні напрацювання необхідно використовувати з обережністю, підходячи до них творчо.

Корекційна робота включає в себе гнучкі поведінкові модифікації, мовну терапію, рухові вправи, сенсорну терапію, представлену заняттями, стимулюючими вестибулярну систему, нормалізує тактильну десенсибілізацію; музичні заняття; контакт з дітьми в нормі.

Нами була запропонована модель психолого-корекційної роботи, яка складається з двох основних частин: теоретичної та практичної. Кожна з частин з'явилася завершеним синтезом включених в неї знань, що дозволяють визначити алгоритм дії. Результати дослідження особливостей гри дітей з РАС виявили у них вкрай незначне число епізодів символічної гри, переважання сенсомоторної і рухомої ігор, при цьому, функціональна гра зустрічалася досить часто. Наші спостереження показали, що дітям з РАС важко пристосовуватися до постійно мінливих зовнішніх умов. Тому організаційні особливості в спеціальній установі, яку відвідує такий суб'єкт, і домашні умови повинні відповідати один одному. Отже, корекційна робота при РАС, ґрунтується на індивідуально розроблених підходах, є особистісно-спрямованою, індивідуально-орієнтованої програмою, що включає елементи внутрисімейної взаємодії.

Список літературних джерел:

1. Баенская Е. П. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. П. Баенская. – СПб. : Дидактика Плюс, 2001. – 365 с.

2. Душка А. Л. Основные подходы к коррекции РДА / А. Л. Душка // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Том 16. Випуск 7. – 2011. – С. 77 – 84.

3. Ранній дитячий аутизм: Навчально-методичний посібник / А. П. Чуприков, М. І. Винник, Я. Т. Багрій. – Івано-Франківськ: Видавництво Івано-Франківської державної медичної академії. – 2005. – 48 с.

4. Хворова Г. М. Технологія комплексної психолого-педагогічної корекції та розвитку аутичної дитини / Г. М. Хворова // Дефектологія. – 2008. – № 3. – С. 20 – 27.

5. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: сборник упражнений для специалистов и родителей по программе TEACH / Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватере. – Минск : Бел АПДИ, Открытые двери, 1997. – 254 с.

Жук В.В.,
канд. пед. наук,
ст. н. сп. відділу освіти дітей з порушеннями слуху
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

На сучасному етапі освіта розвивається у тісному взаємозв'язку педагогіки і психології. Зокрема, психологічні техніки широко використовуються у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями слуху. Актуальною є й арт-терапія (перекладі – «лікування мистецтвом») – комплекс методик, у яких використовують творчі вправи, що простими й екологічними засобами актуалізують внутрішній потенціал особистості. Деякі дослідники розглядають арт-педагогіку як окремий психолого-педагогічний напрям. Вітчизняні науковці наголошують на великому корекційно-розвитковому потенціалі арт-технологій [1, 2, 3].

Для слухомовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху доцільними є техніки, які мають на меті формування соціальних, комунікативних навичок, світоглядних позицій, життєвих стратегій, сприяють мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, слухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей дитини, стабілізації

емоційного стану, активізують творчий потенціал. В умовах війни кожна дитина переживає травмівні ситуації. Для дитини з порушенням слуху переживання війни психологічно ускладнюється усвідомленням того, що вона може не почути звук, який свідчить або попереджає про небезпеку (вибухи, рух воєнної техніки, сигнал сирени тощо), невпевненістю у тому, що зможе звернутися за допомогою, зрозуміти інструкції як діяти у небезпечній ситуації, що зумовлює додаткову травматизацію. Отже, можуть з'являтися або посилюватися страхи загинути, бути пораненим, переживати фізичні страждання, загубитися, залишитися без рідних, втратити близьку людину, бути самому (не хоче відпустити маму, тата від себе), загубити щось цінне. Деякі діти починають боятися різких, гучних звуків, вогню, темряви (невідомість, небезпека, неконтрольованість), страшних снів, літаків, чужих людей, людей у формі, виходити з приміщення, бути неприйнятими друзями, іншими людьми (вважати, що пережите змінило мене, зробило гіршим, негарним, неуспішним або що). Доцільне використання елементів арт-технік у корекційно-розвитковій діяльності у воєнний час допоможе дитині з порушенням слуху засвоїти продуктивні способи реагування на травмівну ситуацію, зрозуміти власні почуття, усвідомити внутрішні конфлікти та у такий спосіб мінімізувати руйнівний вплив стресу.

Однією з особливостей використання арт-технік є те, що цілі, які ставить дорослий (формування слухових, мовленнєвих навичок, стабілізація психологічного стану та ін.) «замасковані» процесом виконання завдання. Дитина зосереджена на творчій роботі, але при цьому вправляється у слуховому сприйманні, використовує доступні засоби для усвідомлення смислу сприйнятого, мимовільно запам'ятовує мовленнєві зразки, добирає необхідні засоби висловлення думки.

Під час виконання арт-вправ відбувається взаємовплив різних видів продуктивної діяльності – мовленнєвої та мистецької на тлі необмеженої можливості для самовираження у продукті власної діяльності. Ціннісне

значення має динамічна продуктивна довірлива емоційна взаємодія дитини і дорослого під час виконання завдання.

Передбачено образний і вербальний рівні виконання. Перший – невербальний, неструктурований, коли основним видом діяльності є сам процес творчості. Другий – вербальна інтерпретація продукту творчості, а також асоціацій, емоцій і почуттів, що виникали в процесі роботи.

Залежно від мети корекційно-розвивального впливу арт-вправи можуть бути доречними як на індивідуальних, так і на групових заняттях. Зокрема, індивідуальна форма роботи може бути використана для подолання страхів, емоційного напруження, групова – дає змогу задовольнити потребу дитини у спілкуванні з однолітками, навчитись висловлювати власну позицію, пояснювати її, враховувати думку інших, опановувати навички міжособистісної взаємодії.

Серед дієвих практик, які в нашій експериментальній діяльності довели свою ефективність у роботі з дітьми з порушеннями слуху, такі:

- ✓ малювання (на аркуші, склі, прозорому мольберті, піску; пальчиком, долонею, штампами із підручних засобів) за описом, розповіддю, текстом, домальовування з подальшою презентацією малюнку або серії малюнків із мовленнєвим супроводом формує навичку аналітичного сприймання зверненого мовлення, сприяє розвиткові зв’язного мовлення; наочна опора знижує рівень можливого хвилювання, зумовленого недосконалим володінням словесного мовлення та необхідністю демонструвати на загал власні навички;
- ✓ авторська казка, створена педагогом, висвітлює проблему, яка турбує дитину, пропонує конструктивний варіант реагування, спосіб її розв’язання (хтось прийшов на допомогу, сталося перетворення, герой завдяки своїй винахідливості знайшов спосіб як вирішити проблему тощо);
- ✓ щоденник досвіду у паперовому або електронному варіанті, який містить авторський текст дитини про пережите, проілюстрований в обраний нею спосіб (фотографії, малюнки, графічні символи, аплікації тощо) - засіб

розповісти про пережите, назвати емоції, які переживаються, а пізніше - пригадати що відбувалося, хвилювало, було важливим раніше, допомогло вирішити проблему (накопичується арсенал засобів виходу із негативного стану, вирішення проблем), який допомагає дитині аналізувати свій життєвий досвід, розуміти власні почуття, страхи, усвідомлювати внутрішні конфлікти, а також вправляє у висловлення власних думок.

Вважаємо доречними при використанні арт-технологій в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями слуху звернути увагу на кілька важливих аспектів: створюється позитивне емоційне тло; результат діяльності дитини не оцінюється; робота будується так, що успіх гарантований, приймаються будь-які варіанти результатів діяльності; не робляться зауваження щодо правильності словесних висловлювань, натомість, у діалозі в репліках дорослого вживаються правильні мовленнєві конструкції, які дитина може використати як зразки; широко застосовуються заохочення, демонструється зацікавленість з боку дорослого у тому, що хоче донести дитина.

Список літературних джерел:

1. Димитрова Л.М. Арт-терапія як сучасний метод інтеграції дітей з фізичними обмеженнями у суспільство. Режим доступу: https://ela.kpi.ua/jspui/bitstream/123456789/4871/1/11%20-%201_9_%20-%2020.pdf

2. Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. (2019) Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу In: Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки Інтерсервіс, м. Умань, Україна, стор. 95-98. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/718665/1/%D0%90%D1%80%D1%82

3. Хіля А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії : дис … канд пед наук : 13.00.07. Вінниця, 2017. 339 с.

Жук Т. Я.,
вчитель вищої категорії, методист,
спеціальна школа №16,
м. Київ, Україна

СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

В усьому світі проблемою навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами надається надзвичайне значення. Особливості розвитку таких дітей зумовлюють необхідність розширення експериментальних досліджень й розробка теоретичних основ, нової методики для корекції їх психофізичного розвитку. Навчання має носити наочно-практичний характер: будь-які уявлення формуються у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку на основі спостереження за практичною діяльністю вчителя і подальшим виконанням операцій з реальними предметами самостійно. Система навчання і виховання повинна ґрунтуватися на практичних вправах з розвитку моторики, органів чуттів, інтелекту.

Добре відомо, що знання отриманні словесним шляхом і не підкріплені чуттєвим досвідом не ясні, не виразні й не міцні.

Головними завданнями сенсорного виховання є:

- формування у дітей системи перцептивних дій;
- розвиток на основі активізації всіх органів чуття сприймання явищ і об’єктів навколишньої дійсності в сукупності їх властивостей;
- формування системи сенсорних еталонів;
- корекція пізнавальної активності шляхом систематичного розвитку сприйняття кольору, форми, величини;
- формування просторово-часових орієнтувань;
- корекція великої і дрібної моторики;
- збагачення словникового запасу;
- формування комунікативної діяльності;
- формування навичок соціальної адаптації та соціалізації.

Виділяють наступні напрями роботи по стимуляції сенсомоторного розвитку:

- розвиток дрібної моторики і функції кисті;
- розвиток тактильно-рухового сприйняття, вестибулярного сприйняття;
- розвиток зорового, слухового, кінестетичного сприйняття;
- розвиток смаку й нюху;
- сприймання простору та часу.

Сучасні вимоги суспільства стосовно розвитку особистості дітей з ООП диктують необхідність більш повно реалізувати ідею індивідуалізації навчання, що враховує ступінь тяжкості їх порушення, стан здоров'я, індивідуально-типологічні особливості. Мова іде про надання комплексної диференційованої допомоги дітям, спрямованої на подолання труднощів оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що в кінцевому підсумку сприятиме більш успішній адаптації та інтеграції їх у суспільство.

Корекційні заняття з розвитку психомоторики та сенсорних процесів сприяють оволодінню учнями різними видами мовленнєвої діяльності; розвитку спостережливості, формуванню емоційно – мотиваційної установки по відношенню до себе оточуючих; використання продуктивних видів діяльності, які є близькими для дітей, розвитку уяви та творчості, уваги; усвідомлену дисципліну і самостійності учня.

Розумове, естетичне, етичне виховання в значній мірі залежить від рівня сенсорного розвитку дітей. Тобто, наскільки дитина чує, бачить, відчуває оточуючий світ. Чим більше органів чуття задіяно в пізнанні, тим більше ознак і властивостей виділяє дитина в об'єкті, що досліджує, тим багатші стають її уявлення.

Нова українська школа (НУШ) використовує компетентісний підхід до навчання, тобто здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, власний досвід в тих чи інших життєвих ситуаціях. Одна із них є компетентність у галузі природничих наук і технологій, що передбачають

формування допитливості, вміння спостерігати та досліджувати, робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе та навколишній світ шляхом спостережень і практичних вправ. Природа своїм різноманіттям, колоритністю і динамічністю приваблює дітей і дає їм багато радісних переживань.

Важливим засобом сенсорного виховання є навчання. Досить складно для дитини пізнавати просторові відношення, які краще засвоюються у русі. Ускладнення зустрічаються також у формуванні уявлень про час, який сприймається ні конкретним аналізатором, а завдяки чергуванню явищ, що постійно повторюються: день змінюється на ніч, заняття змінюються на відпочинок і обід і так далі. У формуванні часових уявлень важливе значення має розуміння часової послідовності. Точність сприймання часу залежить від змісту і характеру діяльності, стану дитини на даний момент.

Необхідно відмітити, що навчання носить наочно-дійовий характер. Всі дії і дорослих, і дітей супроводжуються коментуванням. Мова є стимулюючим засобом для спонукання дитини до дії. Мова вчителя, крім того, виконує контролюючу функцію: педагог нагадує дитині мету завдання і спосіб виконання, щоб при роботі запобігти помилок. Після вправляння учні можуть виконувати завдання за інструкцією з опорою на зразки або без опори.

Головною умовою розвитку сенсорики є наочність. Неможливо без наочності пояснити дитині колір, форму предметів, характерні особливості їх поверхонь. Школяр повинен все сам побачити, взяти, виконати необхідні дії. Наочні посібники повинні бути яскраві, естетично виконані, виховувати у дітей позитивні моральні якості: доброту, вміння помічати красу навколо себе, дбайливого ставлення до оточуючих.

При формуванні уявлень про величину предмета початковим моментом є вміння обстежувати предмет: показ величини (висоти, ширини, довжини); проведення пальцями по предмету, вимірювання предмета розведенням

пальців, рукою; порівняння величини предмета шляхом накладання або прикладання.

Значна увага приділяється ігровим тренувальним вправам, ігровим ситуаціям, дидактичним іграм.

При формуванні уявлень про геометричні фігури, тіла і форми предметів увагу приділяємо навчанню дітей прийомам обстеження форм дотиково – руховим шляхом під контролем зору і зі словесним супроводом педагога. Спочатку всі дії виконуються спільно («рука в руці»), потім по наслідуванню та зразку. Доцільно також використати показ геометричного тіла (фігури), його називання, вибір такого ж по наслідуванню і зразку. Далі використовуємо вправи на розпізнавання і на уміння називати форму, вправи на вибір за зразком: предмети одного кольору і величини; предмети різного кольору і величини; вправи на вибір за словесною інструкцією педагога і вправи у формі дидактичної або рухливої гри.

Формування уявлень про колір предметів вимагає особливої уваги, оскільки колір є тією властивістю предмета, яку не можна обстежити тактильно, як при обстеженні величини або форми предмета. Формування уявлень про колір відбувається шляхом фіксації уваги дітей на тотожність кольору предмета, співвіднесення між собою. Спочатку це стійкі пари кольорів: чорний – білий, червоний – зелений, синій – жовтий. Надалі пари встановлюємо довільно. Діти вчаться класифікувати предмети за кольором спочатку за допомогою зразка, потім самостійно, називаючи колір предмета.

Особлива увага звертається на розвиток дрібної моторики, оскільки від рівня розвитку моторики залежить гармонійний і всебічний розвиток особистості. В роботі з дітьми велику увагу необхідно приділяти розвитку функцій дрібних м’язів руки. Рухи рук тісно пов’язані з формуванням комунікативної компетентності, стимулюють розвиток ЦНС і прискорюють розвиток мовлення дитини.

Орієнтовні завдання на розвиток дрібної моторики:

- робота з пластичними матеріалами (пластиліном, глиною, солоним тістом);
- сортування дрібних предметів;
- нанизування предметів: намистинки, пірамідки, ґудзики;
- пальчикова гімнастика;
- застібки: замочки, ґудзики, гайки, механічні іграшки;
- зав’язування та розв’язування вузликів;
- шнурівки;
- графічні вправи, каліграфічні хвилинки;
- постукування пальчиками, гра на барабані;
- робота з трафаретами, штрихування;
- складання пазлів;
- малювання в повітрі;
- ігри з конструктором, кубиками, мозаїкою;
- малювання, розфарбування;
- виготовлення аплікацій.

Пальчикова гімнастика – важлива частина роботи з розвитку дрібної моторики. Ці заняття вирізняються емоційністю, сприяють розвитку пізнавальних процесів, мовлення та творчої діяльності. Пальчикові вправи начебто відтворюють реалії навколишнього світу: тварин, людей, їх діяльність, явища природи.

«Розум дитини – на кінчиках її пальців» (В. Сухомлинський). Рука пізнає, а мозок фіксує відчуття (зорові, слухові, тактильні), поєднує їх в складні образи і уявлення. Високий рівень сформованості дрібної моторики рук забезпечує достатній рівень розвитку пам’яті, уваги, готує дітей до подальшої соціалізації та інтеграції.

Сенсорне виховання – це виховання, яке спрямоване на розвиток уявлень дітей про зовнішні властивості предметів. Чим більше органів чуття задіяно в пізнанні, тим більше ознак і властивостей виділяє дитина в досліджуваному об’єкті, явищі, тим багатшими стають її уявлення. На основі

таких уявлень виникають розумові процеси, формуються естетичні почуття, розвивається особистість.

Список використаних джерел:

1. Данилюк Т.Б., Чеботарьова О.В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Цікавий світ Монтессорі» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти з інтелектуальними порушеннями/ МОН України. Київ. 2018

2. Жук Т.Я., Трикоз С.В. Програма з корекційно- розвиткової роботи «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти з інтелектуальними порушеннями/ МОН України. Київ. 2018

3. Трикоз С.В. Зміст і завдання сенсорного виховання дітей з інтелектуальною недостатністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2010. №7. С.240-246.

4. Федорович А.В. Особливості ознайомлення дітей з кольором у системі сенсорного виховання Марії Монтессорі. Київ: Молодь і ринок, 2016. №9. С.53-57

Завацька Л. М.,
кандидат педагогічних наук, професор,
директорка ННІ психології та соціальної роботи,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
Імені Т.Г.Шевченка, м.Чернігів, Україна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНЕ ВЕДЕННЯ ВИПАДКУ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Дитинство чудовий і разом з тим відповідальний час формування особистості. Сам процес залежить від внутрішніх факторів індивідуального розвитку (активність в реалізації провідної діяльності; стійкість пізнавальних

інтересів; рівень сформованості соціальної відповідальності; вміння долати індивідуальні комплекси, страхи, фобії; мотивація до навчання), а з іншого боку швидкість формуючих процесів залежить від фахівців, які працюють з дитиною, застосовуючи відповідні технології та методики навчання і виховання. Особливу роль в організації соціальної ситуації розвитку дитини належить психолого-педагогічному супроводу. У дітей з особливими освітніми потребами «нарощування» актуального досвіду соціальної взаємодії, морально-етичні уявлення, формування індивідуальних способів відтворення пізнавальної інформації в основному здійснюється під керівництвом або в тісній співпраці з важливими дорослими – батьками, педагогами та зацікавленими фахівцями. Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011р. № 872, визначено, що у загальноосвітніх навчальних закладах здійснюється психолого-педагогічне супроводження дітей з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) цих закладів та відповідними педагогічними працівниками.

Ідея супроводу (від англ. *guideness*) виникла як практичне втілення ідеї гуманістичного й особистісно-зорієнтованого підходу до людини. Головним завданням супроводу є створення умов для повноцінного розвитку і становлення особистості, захист прав на отримання освіти, розвиток відповідно до потенційних можливостей людини в реальних умовах існування.

В галузі освіти системи допомоги людині у розвитку мають давню історію, але технології супроводу дітей з особливими освітніми потребами в Україні впроваджуються протягом останнього десятиліття. Наразі разом із формуванням гуманістичних орієнтацій у педагогіці стала розвиватися вітчизняна система супроводу, яка виступає гарантом права людини на повноцінний розвиток.

Концепція супроводу, як освітня технологія базується на:

- досвіді допомоги і підтримки дітей в освіти;
- досвіді функціонування спеціалізованих служб, які забезпечують різноспрямовану підтримку дітей та їхніх батьків;
- розробці координаційних, науково-методичних і експертних рад, що забезпечують розвиток освітніх закладів;
- реалізації у країні міжнародних програм зі створення системи супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі;
- дослідно-експериментальній та інноваційній роботі різних груп викладачів, соціальних працівників, соціальних педагогів і психологів.

Питання психологічного і соціального супроводу дітей знаходиться на перетині функцій багатьох спеціалістів, а тому не можуть бути віднесені до сфери професійної діяльності виключно одного з них. Варто зазначити, що в основу супроводу покладено процес взаємодії працівника супроводу і дитини з особливими потребами, результатом якого є рішення і дії, що ведуть до прогресу в розвитку особистості. Важливо й те, що носієм проблеми розвитку людини є не тільки вона сама, але й її середовище: батьки, вчителі,асистенти, соціальні працівники тощо. В основу практичного здійснення процесу супроводу покладено єдність таких чотирьох функцій:

- діагностика проблеми, що виникла;
- інформування про проблему та шляхи її вирішення;
- консультування на етапі прийняття рішення і розроблення плану вирішення проблеми;
- первинна допомога на етапі реалізації плану вирішення проблеми [2].

Ми ж розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми з можливістю використання технології міждисциплінарного ведення випадку.

Міждисциплінарне ведення випадку в соціальній роботі тісно пов’язане з таким фундаментальним поняттям як «соціальний випадок», що визначає

не стільки складну життєву ситуацію, викликану несприятливими обставинами, але й самого отримувача послуг, в нашому випадку – дитину з особливими освітніми потребами. На розв'язання її проблем і спрямовано ведення випадку. У закладі загальної середньої освіти згідно наказу №609 від 08.06.2018 Міністерства освіти та науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» до складу команди супроводу входять: постійні учасники – директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя,практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з особливими освітніми потребами), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини з особливими освітніми потребами тощо; залучені фахівці – медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціаліст системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо. У закладах освіти в команді психолого-педагогічного супроводу соціальний педагог є тим фахівцем, який може здійснювати ведення випадку стосовно дитини її оточення та працюватиме з іншими зацікавленими особами. Ця технологія дає можливість ретельно спланувати комплекс заходів, які здійснюються командою психолого-педагогічного супроводу і одночасно фіксувати покроково «соціальний випадок» захисту прав та інтересів дитини щодо покращення якості її життя. Перевагою «ведення випадку» є встановлення довірливих стосунків між командою психолого-педагогічного супроводу та дитиною, яка навчається у інклюзивному закладі. В межах цього методу фахівці аналізують потреби дитини і, відповідно, мають можливість організувати, координувати та прослідкувати отримання дитиною послуг та оцінити їх ефективність.

Таким чином, використання зазначеного методу надасть можливість команді в повній мірі застосувати принципи міждисциплінарного «ведення випадку»:

- професіоналізм членів міждисциплінарної команди;
- пріоритет інтересів дитини з особливими освітніми потребами і добровільність отримання послуг;
- активна участь дитини з особливими освітніми потребами в міждисциплінарному веденні випадку і розвиток особистісного потенціалу;
- ефективний обмін інформацією щодо ведення випадку;
- індивідуальна відповідальність фахівця та оцінка якості та ефективності міждисциплінарної допомоги у «веденні випадку».

Список літературних джерел:

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / за ред. Т. Лормана, Дж. Деппелер, Д. Харві. Київ, 2010.
2. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017.
3. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти /Наказ Міністерства освіти і науки України, м. Київ, №609 від 08.06.2018 р.

Засенко В.В.,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
радник директора ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ МИРУ І ВІЙНИ

Проблема забезпечення якісного і ефективного психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими потребами, безсумнівно, є

визначальною у здобутті ними будь-якого рівня освіти. Адже саме ця найвразливіша і найнезахищеніша категорія громадян нашої держави потребує найбільшої уваги і допомоги у всіх видах своєї діяльності і на будь-якому етапі життєвого шляху.

Незважаючи на кризові явища в суспільному та духовному розвитку, в Україні вживається всіх необхідних заходів не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, а й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з цією категорією дітей, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти. На сьогодні в результаті глибокого науково-теоретичного аналізу та експериментальних досліджень отримано теоретично і практично значущі матеріали щодо своєрідності психічного розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку, особливостей та закономірностей процесу засвоєння ними навчального матеріалу. Обґрунтовано і визначено психолого-педагогічні аспекти порушень розвиту, розладів інтелекту, мотиваційних і регуляційних компонентів, що потребують диференційованого змісту, методик навчання, засобів педагогічної корекції. Особлива увага акцентується на педагогічному вивченні дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю, розробленні методик діагностики научуваності у ранньому віці.

Результати експериментальних досліджень покладено в основу концептуальних засад теорії спеціальної педагогіки і психології та удосконалення педагогічної практики, зокрема, в розроблення таких нормативів як:

- «Концепція реабілітації дітей-інвалідів» - «Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу»;

- «Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом»;

- «Концепція державного стандарту освіти дітей з особливими потребами»;

- «Концепція жестової мови» та ін.

Принципово важливим було окреслення і розв'язання низки специфічних завдань, зумовлених особливостями розвитку зазначеної категорії дітей, що вкрай важливо з точки зору забезпечення особистісного підходу до їх навчання.

Провідна ідея сучасних підходів до навчання і психолого-педагогічного супроводу – орієнтація на ефективне використання збережених функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження та забезпечити цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок і відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Слід зазначити, що однією з найскладніших, найвідповідальніших ділянок роботи науковців є оновлення змісту освіти і методичного забезпечення психологопедагогічного супроводу на українознавчій основі, його апробація та впровадження в сучасну педагогічну практику. В цьому контексті, на основі аналізу попереднього досвіду конструювання змісту освіти осіб з особливими потребами, урахування досягнень спеціальної педагогіки і психології та вимог нормативних документів науковцями Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, як єдиної в державі наукової установи, покликаної не лише проводити фундаментальні і прикладні дослідження, але й на цій основі здійснювати навчально-методичне забезпечення галузі освіти осіб з особливими потребами, розроблено низку навчальних програм і підручників для всіх типів спеціальних шкіл, навчально-реабілітаційних центрів та інклюзивних закладів освіти, опубліковано понад 2000 науково-методичних праць. Зокрема, науково обґрунтовано та розроблено зміст корекційно-попереджувального і розвивального навчання дітей з особливими освітніми потребами; доведено необхідність побудови нової парадигми здобуття ними освіти на засадах гуманізації, фундаменталізації, соціокультурної інтеграції та ін. Це, так би мовити, стисла характеристика окремих підходів щодо стану

та подальшої розбудови системи психолого-педагогічного супроводу означеної категорії осіб у процесі їх навчання.

Принципово важливим є забезпечення означеного супроводу дітей з особливими потребами дошкільного віку. Саме дошкільна ланка, а для дітей значеної категорії – це дошкільні заклади освіти компенсуючого типу, спеціальні групи в дошкільних закладах освіти і дошкільні відділення при спеціальних закладах освіти, потребує уваги і забезпечення відповідним супроводом кожної дитини. Загалом в цій освітній ланці останнім часом накопичилася низка проблем, котрі мають як загальнодержавне, так і локальне коріння. Скажімо, за 5 років мережа дошкільних закладів скоротилася ще на 15%, а кількість дітей у них – на 10%. Особливо скрутне становище у сільській місцевості, де під час реформування аграрного сектору значно потерпіла соціальна сфера (3 тис. ЗДО, що з різних причин не працюють 2,5 тисячі – сільські). Через це щорічно втрачається до 10% ЗДО, при тому, що будівництво нових дитячих садків у сільській місцевості ведеться вкрай повільно.

Слід зазначити, що нині все організаційно-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу відбувається і базується на основі компетентнісного підходу, який покликаний забезпечувати індивідуалізацію навчання і має подолати прірву між освітою і вимогами життя. Компетентнісно спрямована освіта осіб з особливими потребами може стати стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації за рахунок внесення фрагментів соціальних практик в освіту й активне залучення педагогів, громадськості до визначення ключових компетенцій.

Орієнтація на формулу Нової української школи (НУШ) передбачає впровадження компетентнісного підходу. Відповідно до концепції НУШ у програмах з кожного предмету детально зазначені компетентності, якими необхідно оволодіти на кінець навчання на кожному етапі навчання, розроблено низку методичних порад для вчителів щодо допомоги учням з

особливими освітніми потребами в оволодінні відповідними компетентностями та щодо їх оцінювання.

Принципово важливим стало розроблення нового покоління навчальних і корекційних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, що суттєво оновило зміст освіти, психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводів, а також дало змогу відстежувати «прогрес» таких школярів та моніторити рівень засвоєння ними знань, планувати відповідну роботу.

Принагідно зауважити, що при розв'язані цих завдань у системі інклюзивного навчання одна з провідних ролей належить психологічній службі кожного конкретного закладу освіти, яка здійснює психолого-педагогічний супровід усіх учасників освітнього процесу: дітей та дорослих (фахівців різних напрямів, батьків, адміністрації) і є комплексною системою різнобічної, динамічної, корекційної і розвивальної допомоги відповідно до вікових та індивідуальних потреб дітей.

Слід зазначити, що загалом будь-які освітні проблеми найгостріше проявляються в умовах кризових ситуацій, які мають місце останнім часом. Зокрема, складним випробуванням для повноцінного функціонування галузі освіти осіб з особливими потребами стала епідеміологічна ситуація в країні, що пов'язано із запровадженням дистанційного навчання означеної категорії учнів, специфікою надання їм корекційно-розвивальної допомоги та психолого-педагогічного супроводу загалом.

З огляду на сказане, науковцями Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України започатковано розроблення цілісної і апробованої системи, надання психологічної допомоги родинам дітей з особливими потребами в умовах кризових ситуацій. Запропонована система психологічної допомоги з одного боку максимально убезпечує родини дітей з особливими потребами від стресів і потрясінь, викликаних кризовими ситуаціями, а з іншого – сприяє активній участі

батьків у процесі навчання, виховання і розвитку дітей в умовах сім'ї навіть за складних кризових ситуацій.

І вкрай важка ситуація склалася у зв'язку з війною. Введення в Україні воєнного стану позначається на всіх сферах людського життя. Особливих змін зазнає освітня галузь, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Чимало закладів, у яких навчалися такі діти, не працюють, деякі — приймають тимчасово переміщених осіб, організовують освітній процес дистанційно, консультують батьків тощо. Є заклади, які працюють у звичному режимі.

В умовах воєнного стану зазнала змін й організація роботи з кадрами, зокрема підвищення кваліфікації, інформаційна та методична підтримка педагогів.

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

Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати у навчальний процес кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми.

В умовах воєнного стану освіта має швидко відповідати на виклики часу. У цих обставинах школа може стати своєрідним осередком, що об'єднуватиме учнів та вчителів як громади, так і дітей та педагогів, які вимушені були покинути свої домівки. У багатьох регіонах це вже сталося і школи перетворилися на осередки для надання гуманітарної допомоги внутрішньо переміщеним особам, де також приймають вимушено переміщених дітей.

Разом з тим роль школи під час війни значно більша, ніж освітня. Спілкування дітей між собою допоможе їм відволіктися від трагічних подій, а дітям-переселенцям дасть змогу легше адаптуватися до нових умов життя, доєднатися до спільноти, поспілкуватися.

Певним чином підсумовуючи вищесказане, видається за доцільне акцентувати увагу на окремих позиціях і проблемних ситуаціях, що потребують нагального вирішення.

Насамперед, це – дотримання в умовах будь-яких кризових ситуацій принципу найкращих інтересів дітей з особливими потребами та застосування комплексного підходу з метою забезпечення їхнього права на виховання в сім'ї, права на охорону здоров'я, доступ до якісних освітніх і соціальних послуг, а також розроблення і навчально-методичне забезпечення альтернативних до стаціонарних інституціональних форм їх навчання, виховання і реабілітації.

Це питання не з легких і швидкоплинних. Адже йдеться як про підготовку і перепідготовку психолого-педагогічних працівників для роботи з дітьми саме в таких умовах, так і про розроблення механізмів і конкретних методик психолого-педагогічного і корекційно-розвивального їхнього супроводу.

Тож, для досягнення цієї стратегічної цілі необхідно вирішити цілу низку конкретних питань. Йдеться про:

- соціально-педагогічний патронат, що забезпечує взаємодію навчальних закладів, сім'ї і суспільства у навчанні дітей з особливими освітніми потребами в умовах кризових ситуацій;
- розроблення та застосування психодіагностичного інструментарію та корекційно-розвивальних програму роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, які, зазвичай, потребують адаптації і модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини, в умовах дистанційного навчання;

- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах війни та ін.

Цілком очевидно, що, з одного боку, втілення цих заходів потребує спільності зусиль держави, дотичних міністерств, науковців, громадських організацій, педагогів і батьків, а з іншого – воно наблизить освітні вимоги до загальноприйнятих міжнародних стандартів і забезпечить можливість всім дітям з особливими освітніми потребами здобувати бажаний рівень підготовки.

Список літературних джерел:

1. Zasenko V. (2022). Moderní aspekty vědy: XVI. Díl mezinárodní kolektivní monografie. Mezinárodní Ekonomický Instituts.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Instituts.r.o. str. 277-309/. http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-16.pdf

2. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І.М. Біла ... Г. П. Лазос ; за ред. З. Г. Кісарчук. – К. : Логос. – 232 с.

3. Засенко В.В., Прохоренко Л.І. Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами / В.Засенко, Л.Прохоренко //NaukaEdukacjaWychowanieIPraca. – Warszawa-Siedlce. – 2018. – С. 149-158.

4. Концепція розвитку інклюзивної освіти: проект» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/gr/obg/.

5. Norman D. Models of Human Memory. – N. Y. : Academic Press, 1990. – P. 10-32.

Заяць Т. М.,
вчитель-дефектолог,
КЗ «Сосницький НРЦ» Чернігівської ОР

ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ НАЛАГОДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МОВИ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ І ГЛУХИМИ УЧНЯМИ ПРИ ТРАДИЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Українська спеціальна освіта базується на діалогічній взаємодії всіх учасників навчального процесу. Тому на порядку денному осучаснення комунікативних методів, які забезпечують освітній зміст покращення навчального досвіду, в тому числі і предмету «Українська жестова мова». Специфіка викладання предмета, освітні цілі, рівні жестомовної комунікативної компетентності учнів з різних мовних родин, характеристики та переваги повинні враховуватися (Hiver, Al-Hoorie, & Mercer, 2020; Pakhomova, Okhrimenko, Kul'bida, Yanovska, Stanetska, 2021; Kulbida, 2020 та ін.). та використовуватися для покращення освітнього досвіду кожного [1,2]. За таких умов вчителі повинні виконувати кілька відповідних ролей у класі, які сприяють ефективному застосуванню методів досягнення бажаного навчання учнів, які орієнтують на зрозумілий комунікативний процес. Відповідно, важливо мати ефективне спілкування між вчителем та учнями класу. Це робить час у школі більш приємним і розвиває міцні стосунки між учнями та вчителями і навпаки, також збільшується здатність дітей якісно розуміти інформацію в класі та почуватися комфортніше, задавати запитання і отримувати відповіді, звертатися за допомогою до вчителя.

У процесі здійснення експериментального дослідження за темою «Теоретико-методичні засади забезпечення комунікативної доступності освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху» 2021-2023 років нами вивчаються питання ефективної взаємодії вчителя і учнів за умов традиційного навчання, роль жестової мови у цьому процесі, застосування інтерактивних, комунікативних стратегій.

Питанням взаємодії в класі при вивченні мови останнім часом в зарубіжних дослідженнях приділено достатньо уваги в наукових роботах. Зокрема, у дослідженні (Al-Zahrani & Al-Bargi, 2017) зосереджуються на ключових питаннях щодо відшукування ефективного способу сприяння широкій взаємодії в класі за допомогою ретельно відібраних з відеозаписів класних кімнат інформаційних результатів навчання учнів. Аналіз розмови між учителем і учнем у класі англійської мови (Huriyah і Agustiani, 2018), підняв проблему домінування вчителів у мовленні, підкресливши недостатню свободу учнів висловлювати свої думки. Нещодавнє дослідження (Vattoy & Gamlem, 2020) стосується якості взаємодії вчителя та учня та зворотного зв'язку, якість діалогу, поставлені запитання є важливими показниками зворотного зв'язку, завдяки чому учні відчувають впевненість у своїх знаннях при вивченні мови. Отримані висновки дослідження (Some-Guiebre, 2020) демонструють, що взаємодія головним чином залежить від методів навчання та добре збалансованої методології, але вони часто обмежують багато можливостей спілкування. Нарешті, Girija (2020) розглядає переваги комунікативної системи, яка використовується для аналізу взаємодії в класі в процесі викладання та навчання мови. Дослідники японської жестової мови (Yusa, Kim, Koizumi, Sugiura, Kawashima, 2017) стверджують, що наявність комунікативної взаємодії необхідна для засвоєння другої (словесної) мови, і це призводить до спостережуваних змін у комунікативній діяльності на уроці. Серед українських дослідників питаннями взаємодії займалася С. Кульбіда, 2021, котра вивчала особливості цього процесу у розвитку комунікативної діяльності глухої дитини – глухого учня при використанні і вивченні жестової мови: «Лише взаємодія, доброзичливі, емоційно насичені взаємини, спілкування «тут і зараз» з глухими дітьми є вирішальним способом розвитку когнітивних функцій, активної участі їх як суб'єктів взаємин, поступового задоволення саногенних, комунікативних і пізнавальних базових потреб» [3]. Крім того, ми неодноразово звертали свою увагу на: організацію комунікативного середовища з використанням жестової

мови [4], особливості формування лексичної компетенції на уроках мови в учнів з порушеннями слуху [5], де налагодження взаємодії між всіма учасниками навчальної діяльності на уроках має важливе значення.

У процесі педагогічної творчої діяльності (після переходу з дистанційного навчання) ми намагаємося розробляти і доставляти навчальний контент віч-на-віч, зорганізувати класну кімнату як «*простір для дослідження, у якому центром є процеси навчання, вивчення УЖМ, які можна розгорнути*» [3]. Серед різноманітних педагогічних можливостей, що пропонують успішне вирішення цього питання і які ми обрали, є фокусування на використанні загальних інтерактивних, комунікативних методів (прийомів) – стратегій вивчення жестомовного матеріалу. Зміст терміну «інтерактивний» стосується (Huriyah & Agustiani, 2018) безпосередньо спілкування, передбачає спільну комунікацію, співпрацю. У традиційному класі *взаємодія* розглядається як об'єднаний обмін думками, почуттями чи ідеями, спільна комунікативна діяльність між учителем і учнем або учнем та іншим учнем, що доповнює один одного. Комунікативні стратегії у сучасному розумінні (С. Кульбіда, 2021) не повинні розглядати учня з позицій моделі інвалідності у спосіб для виявлення і вироблення дефіциту мовлення і мови та/чи неправильного спілкування [1,3].

Застосування загальних (організаційних, методичних, лінгводидактичних) вимог до навчання глухих учнів можуть бути ті, що змістовно передають інформацію і сприяють ефективній взаємодії вчителя з учнями (звертати увагу учня – постукуємо по плечу, махаємо рукою; не розмовляти (пояснювати), коли пишемо на дошці; не дозволяти учневі відчувати себе осторонь – поза комунікативною діяльністю на уроці; залучити наочні засоби (посібники); використовувати сучасні жестівники [6]; розробляти інструкції (пам'ятки) до кожного виду діяльності; отримувати відгуки після кожного уроку з метою покращення підтримки; використовувати зрозумілі жести, вираз обличчя, рух губ, продукувати мовлення у сприйнятливому темпі; вибирати відповідну форму мовлення

залежно від мети і завдань уроку; заохочувати учнів перекладати з ЖМ на українську, встановлювати зв'язок між усіма представленими способами подачі інформації та ін.).

Таким чином, налагодження ефективної взаємодії вчителя й глухих учнів ми розглядаємо у прямому зв'язку із застосуванням загальних вимог до навчання, використання педагогічних можливостей традиційного навчання – інтерактивних, комунікативних методів.

Список літературних джерел:

1. Kulbida, S. (2020). Linguistic personality in Ukrainian language education of deaf education direction. *Education: Modern Discourses, 3, 131-142*. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-13

2. Pakhomova N. G., Okhrimenko I. M., Kul'bida S. V., Yanovska T. A., Stanetska H. M. (2021). NEUROPSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF COGNITIVE AND COMMUNICATIVE ACTIVITIES DIAGNOSIS IN ADULTS WITH EXTRAPYRAMIDAL SYSTEM DISORDERS. Wiadomości Lekarskie, VOLUME LXXIV, ISSUE 10 PART 1, OCTOBER 2021. 2494-2502. DOI: 10.36740/WLek202110124

3. Кульбіда С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс, 2021. 200 с.

4. Заяць Т.М. (2020). Формування лексичної компетенції на уроках мови в учнів з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*, 50-53. https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.19

5. Заяць, Т. (2021). Організація комунікативного середовища з використанням жестової мови в освітньому процесі сучасного навчально-реабілітаційного центру. *Збірник наукових праць ΛΌГОΣ*. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.46

6. Жестівник української жестової мови: мовний словник / Кульбіда С.В., Адамюк Н.Б., Дробот О.А., Замша А.В. – Кропивницький: Імекс-ЛТД,

2021. – 303 с.

Золотарьова Т.В.,
кандидат педагогічних наук ,
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
старший викладач кафедри педагогіки,
спеціальної освіти та менеджменту,
м. Суми, Україна

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ВМІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ САМОСТІЙНО СТВОРЮВАТИ ПРЕДМЕТНО-СЮЖЕТНІ МАЛЮНКИ

Одним із найважливіших питань, які розглядає корекційна педагогіка, є проблема утворення міждисциплінарних динамічних об'єднань умінь, активованих на одному й тому ж рівні розвитку для досягнення поставленої мети – приєднання елементів і підсистем та утворення між ними міжпредметно-внутрішньопредметних зв'язків. Під час діяльності молодших школярів з дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП) у вертикальній площині їх системи вмінь взаємоузгоджено проходять процеси розвитку та корекції, в ході яких виникає внутрішнє управління вдосконаленням умінь, яке стає можливим тому, що в горизонтальній площині умінь утворюються зв'язки між підсистемами та виникають міждисциплінарні динамічні об'єднання – дисипативні функціональні структури. Саме в дисипативних функціональних структурах відбувається вертикальна та горизонтальна взаємодія підсистем, активованих для задоволення потреб людини та досягнення мети її діяльності – «корисного пристосувального результату» (П. Анохін) до навколишнього середовища [3].

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення багатьох знань та вмінь, в тому числі вмінь з предметно-сюжетного малювання. Особливості пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів учнів з ДЦП (надто тих, які мають ще й недоліки інтелектуального розвитку) ускладнюють становлення знань, умінь та навичок. Використання

міжпредметних зв’язків сприяє зменшенню негативного впливу названих проблем на результативність освітнього процесу. Щоб повною мірою реалізувати міжпредметні зв’язки, необхідно з’ясувати структуру кожного вміння; визначена структура вмінь дозволить паралельно здійснювати відповідні етапи роботи з кожним елементом уміння «працювати з готовими об’єктами» (малюнками, арифметичними задачами, літературними й музичними творами тощо), а також із кожним елементом уміння «створювати нові об’єкти» (свої малюнки, арифметичні задачі, літературні й музичні твори тощо). В умовах багаторазового одночасного застосування вмінь між ними утворяться горизонтальні зв’язки, й уміння стануть елементами одного цілого – міждисциплінарного динамічного об’єднання підсистем умінь, в якому підсистеми вмінь функціонують швидше, тому пришвидшуються й адаптація та соціалізація дитини.

Сутність тематичного малювання у загальноосвітній школі М. Гнатюк розкриває таким чином: «На уроках тематичного малювання учнів знайомлять з основними законами композиції, навчають правил і схем компонування малюнків» [1, с. 187]. Уперше визначення поняття «тематичне малювання» у спеціальній школі запропонував І. Грошенков: «Малювання на теми передбачає зображення за уявленням окремих предметів чи нескладних сюжетів з навколишнього життя, а також ілюстрування спеціально підібраних вчителем оповідань-описів чи уривків з літературних творів» [2, с. 103]. Проте, наголошує В. Кожухов, необхідно «Конкретизувати тему і навчити дітей відрізняти тему від сюжету. Наприклад, на тему «Осінь» можна вибрати цілий ряд сюжетів: «Ліс восени», «Поле восени», «Осінній відліт птахів», «Осіннє збирання овочів» тощо. Дана конкретизація дозволить учням за власним бажанням вибрати сюжет, який характеризує осінь» [4, с. 26].

Розробкою методики викладання тематичного малювання в початкових класах займались О. Бакієва, М. Гнатюк, В. Демків, С. Ігнатьєв, П. Кандибей, В. Кардашов, В. Кожухов, С. Коновець, Л. Масол, І. Мужикова,

М. Сидор, Н. Сокольнікова, Є. Шорохов, а в спеціальній школі – О. Гаврилушкіна, І. Грошенков, В. Петрова та інші.

Однак раніше не визначалась структура вмінь молодших школярів із ДЦП самостійно створювати предметно-сюжетні малюнки з урахуванням законів композиції.

З'ясуємо структурні елементи названого вміння, які можна вважати й етапами роботи. Учень виконує наступні дії.

1. Розглядає й аналізує: 1) кілька готових (або власних попередньо намальованих) малюнків; 2) запропоновані предмети (їх зображення чи слова, які позначають дані предмети), які розкривають зміст теми і в об'єднанні можуть утворити один (кілька) сюжетних малюнків із запропонованої теми.

2. Вибирає із запропонованих (а пізніше визначає самостійно) **головні предмети** (їх зображення чи слова, які позначають дані предмети), які будуть складовими частинами сюжетно-композиційного центру майбутнього самостійно створеного малюнку. Визначає / демонструє кілька способів виділення предметів сюжетно-композиційного центру. Визначає правильність розміщення / правильно розміщує на зображувальній площині головні предмети.

3. Вибирає із запропонованих (а пізніше визначає самостійно) **другорядні предмети** (їх зображення чи слова, які позначають дані предмети), які доповнять сюжетно-композиційний центр до цілого малюнка. Визначає / демонструє кілька способів виділення другорядних предметів, протилежних способам виділення сюжетно-композиційного центру. Визначає правильність розміщення / правильно розміщує на зображувальній площині другорядні предмети.

4. Вибирає із запропонованих (а пізніше визначає самостійно) у створюваному малюнку **статичні** (показують початок і кінець (результат) виконання дії) **прояви** рівноваги, симетрії й асиметрії щодо кількості, розміру, форми, маси, часу, кольору і розміщення в просторі головних та

другорядних предметів з урахуванням одиниць їх вимірювання. Визначає / демонструє кількома способами статичні характеристики ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії малюнка.

5. Вибирає із запропонованих (а пізніше визначає самостійно) у створюваному малюнку **динамічні** (показують процес виконання дії) **прояви** рівноваги, симетрії й асиметрії щодо кількості, розміру, форми, маси, часу, кольору і розміщення в просторі головних та другорядних предметів з урахуванням одиниць їх вимірювання. Визначає / демонструє кількома способами динамічні характеристики ритму, рівноваги, симетрії й асиметрії малюнка. Передбачає результат – збільшення чи зменшення кількості та якості головних та другорядних предметів на малюнку (застосовується при створенні оповідань у малюнках).

6. Вибирає із запропонованих (а пізніше визначає самостійно) у створюваному малюнку взаємозалежності, співвідношення, відповідності та взаємозв’язки між параметрами головних і другорядних предметів (кількістю, розмірами, формою, масою, часом, кольором і розміщенням у просторі з урахуванням одиниць їх вимірювання). Усвідомлює сюжетну ситуацію, зображену на малюнку.

7. Пригадує вибрані ним із запропонованих (а пізніше визначені ним самостійно) у створюваному малюнку **статичні** (показують початок і кінець (результат) виконання дії) та **динамічні** (показують процес виконання дії) **прояви** рівноваги, симетрії й асиметрії щодо кількості, розміру, форми, маси, часу, кольору і розміщення в просторі головних та другорядних предметів з урахуванням одиниць їх вимірювання.

8. Остаточно визначається зі змістом малюнка і за необхідності виконує орієнтовний лінійний чи кольоровий малюнок на чернетці (ескіз), підбирає систему кольорів на палітрі тощо.

9. У створюваному малюнку співвідносить динамічні та статичні прояви рівноваги, симетрії й асиметрії щодо кількості, розміру, форми, маси,

часу, кольору і розміщення в просторі головних та другорядних предметів з урахуванням одиниць їх вимірювання.

10. Малює, спираючись на власний ескіз та вибрану систему кольорів на палітрі тощо.

11. Співвідносить отриманий малюнок із завданням учителя.

12. Розповідає про створений ним малюнок.

Таким чином, чітко структуровані вміння з предметно-сюжетного малювання та інших навчальних дисциплін дозволяють удосконалити використання міжпредметних зв'язків, що підвищує результативність освітнього процесу та сприяє пришвидшенню адаптації й соціалізації молодших школярів із ДЦП.

У подальшому необхідно з'ясувати структурні елементи вмінь з декоративного малювання, малювання з натури тощо.

Список літературних джерел:

1. Гнатюк М. В. Образотворче і декоративно-прикладне мистецтво. Методика навчаня дітей молодшого віку: навч.-метод. посіб. Ч. 2. Івано-Франківськ, 2017. 246 с.

2. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. Москва, 1982. 168 с.

3. Золотарьова Т. В. Характеристика дисипативних функціональних структур, які виникають у системах «особистість» і «дефект». *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2015. Вип.V. Том 2. С. 117-132.

4. Кожухов В. Н. Рисование в школе. Москва, 1953. 54 с.

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

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У центрі реформування української освіти перебуває засадниче питання ефективності діяльності школи у задоволенні потреб та розвитку інтересів і здібностей учнів, особливо тих, які мають особливі освітні потреби. Негнучкі структури та програми, які пропонуються для таких учнів нездатні належними чином відповісти на підвищене розмаїття освітніх потреб учнів з особливими потребами. У цьому контексті визначну роль відведено керівнику спеціального закладу загальної середньої освіти. Особливої актуальності набуває проблема професійної (управлінської) компетентності, специфіка якої достатньо відображена в науково-педагогічних дослідженнях і нормативних вимогах до управлінської діяльності й особистості керівника спеціального закладу загальної середньої освіти як професіонала.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що питаннями «управлінська компетентність керівника загального навчального закладу» займається багато науковців, зокрема: (Л. Даниленко, І. Зязюн, В. Лазарєв, В. Луговий, В. Маслов, А. Моісеєв, Н. Ничкало, Л. Одерій, О. Пометун, М. Поташник, С. Сисоєва, Т. Сорочан та ін.). Так, питанням необхідності професійної підготовки управлінців нової генерації (В. Луговий, Н. Ничкало та ін.); ролі та значенню творчого потенціалу особистості керівника у забезпеченні якості освіти (Л. Одерій, С. Сисоєва та ін.); необхідності використання інноваційних підходів до управління розвитком школи (В. Лазарєв, В. Маслов, А. Моісеєв, М. Поташник та ін.). За позицією вчених розвиток управлінської компетентності керівника

загального навчального закладу є складним, багатогранним процесом, який об’єктивно пов'язаний з усіма сторонами навчально-освітнього простору і відображає поліфункціональний специфічний характер управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу як професійно підготовленого менеджера освіти [3, с. 128, 176, 421].

Широкий міждисциплінарний діапазон проблем «управління якістю освіти» та «професійна готовність керівника» спеціального закладу освіти зумовили потребу в аналізі наукових праць відомих теоретиків наукового менеджменту М. Альберта, М. Вебера, М. Вудкока, М. Мескона, Т. Пітерса, С.Н. Паркінсона, А. Файоля, Ф. Тейлора, П. Уотермана, М. Хедоурі, Л. Якоккі та ін., в яких аналізується ефективне керівництво та обґрунтовується залежність між «якістю» та рівнем підготовки керівників, які її забезпечують [4, с.22, 102].

Професійна компетентність керівника спеціального закладу освіти структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності і визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій з досягнення цільових настанов [1, с. 12]. Відповідно, керівник спеціального закладу освіти має виконувати щонайменше такі функції:

- *організаційну* (створення умов для проведення навчального процесу та виховних заходів; залучення до мультидисциплінарної команди інших фахівців та батьків);

- *мотиваційну* (стимулювання педагогів до самоосвіти та участі в організованому навчанні);

- *іміджеву* (створення позитивного первинного уявлення про особливості освітнього закладу);

- *аналітичну* (проведення внутрішнього аудиту та його аналіз на предмет доступності, якості освітнього процесу, ефективного використання ресурсів);

- *управлінську* (спрямування зусиль на досягнення поставленої мети щодо реалізації принципів спеціальної освіти);

- *превентивну* (попередження негативних проявів у педагогічному колективі школи щодо осіб з особливими освітніми потребами);

- *тімбілдінгову* (формування ефективної мультидисциплінарної команди фахівців, які здійснюють супровід учня; виявлення і реалізація особистісного потенціалу фахівця команди, формування здатності швидко приймати командні рішення в критичних та нестандартних ситуаціях);

- *комунікативну* (налагодження комунікації між усіма суб'єктами едукаційного процесу освітнього закладу, застосування різних засобів комунікації);

- *рекреаційну* (забезпечення умовами якісного дозвілля, відпочинку, психофізичного відновлення);

- *захисну* (захист законних прав та інтересів усіх виконавців).

Управлінська компетентність керівника навчального закладу освіти є готовність і здатність виділяти, точно формулювати, цілісно й глибоко аналізувати проблеми навчального закладу і знаходити з більшого числа альтернативних підходів до їх вирішення найбільш доцільний і ефективний щодо конкретної ситуації. Професіоналізм управлінської діяльності керівника навчального закладу — це сукупність компетенцій, які формуються й дають змогу професійно виконувати управлінську діяльність у сучасних соціально-економічних умовах з урахуванням особливостей об'єкта управління, пов'язаних із вирішенням педагогічних завдань [2, с. 18, 76].

Отже, управлінська компетентність керівника спеціального закладу загальної середньої освіти – це комплексна характеристика управлінця-професіонала, яка включає і знання, і вміння, і психологічні характеристики, і певні особистісні якості. Вона формується поступово. Зростання

професіоналізму управлінської діяльності, а значить і рівня управлінської компетентності відбувається: як результат соціальної зрілості, коли людина пройшла через життєві випробування і навчилася діяти з максимальною самовіддачею, не сподіваючись на те, що вона отримує успіх, як винагороду; коли вона має інтелектуальні, психологічні, комунікативні, а також загальні здібності до управлінської діяльності; коли людина має внутрішню мотивацію до професійної діяльності, коли вивчається та переймається досвід успішних керівників та моделюються успішні стратегії розвитку особистісних якостей.

Роль керівника спеціального навчального закладу в оновленні сучасної шкільної освіти становить одну з ключових проблем в реформуванні загальної середньої освіти. Тому пошук шляхів оптимізації управлінської праці, запровадження нових підходів до керівництва школою є важливим для сучасної педагогічної науки. Проблема духовної кризи сучасного суспільства актуалізує проблему ціннісного підходу в управлінні школою. Тому подальше дослідження нової організаційної культури управління також збагатить теорію і практику шкільного менеджменту.

Список літературних джерел:

1. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности : Метод. Пособие / Н.В. Кузьмина. – СПб.-Рыбинск: Б.И., 1993. – 54 с.

2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международ. гуман. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред.. І.А Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – 636 с. 11

4. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та управлінські

перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під. заг. ред.. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 245 с.

Казачінер О. С.,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна;
Бойчук Ю. Д.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, ректор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна;
Галій А. І.,
кандидат біологічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна

КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СФЕРІ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На тлі активного формування та розвитку гуманістичної парадигми в освіті підготовка та підвищення кваліфікації фахівців у галузі корекційно-педагогічної діяльності, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці, є одним із пріоритетних напрямів розвитку системи вищої та післядипломної педагогічної освіти в Україні, проте перебуває під загрозою, зумовленою спочатку пандемією COVID-19, а наразі – військовими діями у нашій державі.

Нині в умовах реформування освіти виникає нагальна потреба у пошуку нових шляхів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які можна застосовувати в оффлайн, змішаному та онлайн-режимах. Унікальним методом розв’язання зазначених проблем є метод казкотерапії. У нинішніх надзвичайно складних реаліях діти, в тому числі з ООП, зазнають

психологічних, навчальних та психосоматичних проблем. Результативність використання методу казкотерапії передбачає володіння ним на професійному рівні, що потребує відповідної підготовки кваліфікованих педагогів у закладах вищої та післядипломної освіти.

На жаль, наукових досліджень та практичних розробок, присвячених розвитку та підвищенню компетентності фахівців у сфері казкотерапії, в Україні замало. Зміст освітніх програм закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти також не передбачає ґрунтовного ознайомлення фахівців із казкотерапією. Проте, на нашу думку, це має бути необхідним напрямом і повинно стати однією зі складових професійної та післядипломної підготовки зазначеної категорії педагогічних працівників.

Так, різноманітні аспекти підготовки фахівців, зокрема соціальних педагогів, психологів, до застосування казкотерапії були предметом наукових пошуків О.Філь [5], Г.Локарєвої [3], І.Мельничук, Р.Петрової [4] та інших. Проте досліджень потребує підготовка й інших фахівців у сфері спеціальної та інклюзивної освіти (тифлопедагогів, сурдопедагогів, логопедів, олігофренопедагогів, асистентів учителя / вихователя), а також учителів початкових класів, вихователів закладів дошкільної освіти.

Розроблені нами практикуми «Основи казкотерапії» [1] та «Казкотерапія: поглиблений курс» [2] є відповіддю на запити професійної освіти для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Спеціальна освіта».

Професійну компетентність у сфері казкотерапії ми можемо визначити як наявність теоретичних та практичних знань, умінь, навичок фахівця зі спеціальної освіти або педагога щодо теоретичних засад казкотерапії, правил створення терапевтичної казки, оволодіння основними підходами до психолого-педагогічного аналізу казок, здійснення діагностики методом казкотерапії, обізнаності щодо спектру проблем, що можуть розв’язуватися

засобами казкотерапії, а також особистісних якостей, притаманних для застосування казок у роботі з дітьми.

Ця компетентність виявляється у *знанні* видів казок, етапів казкотерапії, її функцій, особливостей складання та роботи над казками, форм роботи з казкою, особливостей використання казок у індивідуальній та груповій роботі, «спецефектів», що допомагають посилити цілющу силу казки, суті та змісту казкотерапевтичних технологій та інструментів; *уміннях та навичках:* створення казково-ігрового середовища для дітей; написання власної казки дидактичного, психокорекційного, терапевтичного, медитативного спрямування; планування, розробки та самоаналізу корекційних занять із використанням казкотерапевтичних технологій, казкотерапевтичного заняття у цілому відповідно до його структури, застосування казкотерапевтичних технологій та інструментарію на практиці, а також *особистісних якостей*: доброта, працелюбність, педагогічна любов до дітей, любов до літератури, казок, літературний, читацький кругозір, любов до пригод, почуття гумору, емоційна стабільність, творчі здібності, бажання фантазувати, здатність до наукового пошуку.

Так, наприклад, здобувачі вищої освіти другого (магістерського) рівня зі спеціальності 016.02 «Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка» Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди відповідно до оновленої у 2022 році чинної освітньої програми проходять 3 види практик: науково-дослідну, виробничу (дефектологічну) практику у ЗДО та ІРЦ, виробничу практику у спеціальних закладах середньої освіти. Завдання, які здобувачі мають виконувати під час практик, ми пропонуємо урізноманітнювати, дещо видозмінювати, і тим самим сприяти оволодінню здобувачами професійною компетентністю у сфері казкотерапії.

Зокрема, під час проходження науково-дослідної практики доцільно пропонувати майбутнім магістрам: 1) проаналізувати зміст наукової статті та / або тез доповідей, присвячених різним аспектам казкотерапії; 2) написати

наукову статтю та / або тези із цієї або схожої проблематики самостійно й подати її до публікації після аналізу її керівником.

Під час проходження виробничої (дефектологічної) практики у ЗДО та ІРЦ буде важливо дати завдання: 1) переглянути та проаналізувати відео індивідуального та / або групового заняття з казкотерапії в ІРЦ, інклюзивній групі ЗДО; 2) розробити план-конспект корекційно-розвиткового заняття з дитиною з ООП в ІРЦ / в інклюзивній групі ЗДО із застосуванням казкотерапії та її технологій (формат за вибором: оффлайн, змішаний, онлайн); 3) розробити план-конспект діагностичного обстеження дитини з ООП із використанням казкотерапевтичного інструментарію; 4) розробити рекомендації батькам дитини дошкільного віку та вихователеві щодо казок, які доцільно читати та обговорювати з дитиною за її наявних проблем, а також таких казок, які можна створити самостійно, і роботи з ними.

Під час проходження виробничої практики у спеціальних закладах середньої освіти магістрантам можна запропонувати такі види діяльності: 1) розробити план-конспект уроку / позакласного заходу в класі із застосуванням казкотерапії та її технологій (формат за вибором: оффлайн, змішаний, онлайн) 2) розробити рекомендації батькам шкільного віку та вчителеві щодо казок, які доцільно читати та обговорювати з дитиною за її наявних проблем, а також таких казок, які можна створити самостійно, і роботи з ними.

Щодо підвищення кваліфікації фахівців, слід підкреслити необхідність практичної спрямованості у розвитку їх професійної компетентності у сфері казкотерапії. Спецкурси, тренінги, майстер-класи, воркшопи, авторські школи, «школи фахівця» та інші форми роботи з дорослими людьми, на нашу думку, повинні мати на меті реалізацію творчого підходу до роботи з казками терапевтичного спрямування різних видів, надання можливості спробувати свої можливості під час створення, аналізу казок, розробок корекційних занять, уроків та їх фрагментів.

Таким чином, професійну компетентність майбутніх та працюючих фахівців зі спеціальної освіти у сфері казкотерапії важливо розглядати як із теоретичного, так і з практичного боку. Формувати й розвивати цей напрям професійної компетентності є необхідним та важливим у зв'язку з появою значної кількості дітей із психологічними, навчальними, психосоматичними проблемами, а також у зв'язку зі складною ситуацією в Україні. Цей процес має бути цілеспрямованим, виваженим, ґрунтовним та багатим на форми, методи та прийоми роботи.

Список літературних джерел:

1. Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д. Основи казкотерапії. Практикум для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальностями 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта», 016 «Спеціальна освіта». Харків: У СПРАВІ, 2022. 80 с.

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

3. Локарєва Г.В., Філь О.В. Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет. 2016. 416 с.

4. Мельничук І.В., Петрова Р.П. Використання арт-терапевтичних технік у підготовці студентів-психологів у контексті Болонського процесу. *Наука і освіта*. 2012. № 9. С. 141–144.

5. Філь О.В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до використання казкотерапії у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 20 с.

Квітка Н. О.,
канд. пед. наук, ст. н. сп. відділу інклюзивного навчання
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні для поліпшення процесу дистанційного навчання запроваджено кілька десятків сучасних онлайн-інструментів, застосування яких є важливою складовою успішного освітнього процесу. Збільшення кількості віртуальних освітніх платформ, цифрових інструментів та електронних ресурсів істотно полегшує доступ дітей до освітнього процесу, поліпшує комунікацію, сприяє розвитку здібностей, а також партнерську взаємодію тощо. На сайті Міністерства освіти і науки України представлена значна частина такого інструментарію, проте навчання дитини, яка має особливі освітні потреби (ООП), ставить перед освітянами більше викликів через певні труднощі.

Серед інструментів визначено ряд сучасних ефективних технічних засобів, що використовуються у **компенсаційних, комунікаційних і дидактичних цілях.** Поміж них є такі, що компенсують деякі природні функції організму дитини. Можливості сучасних платформ Microsoft, Google, Facebook та Youtube дозволяють покращити виконання освітніх завдань через налаштування клавіш швидкого доступу, віртуальної клавіатури, функцій прогнозування слів, звукових сигналів або екранних індикаторів. Також незаперечний потенціал месенджерів, соціальних мереж та електронної пошти як найбільш сучасних і адаптованих комунікаторів для забезпечення навчально-виховних потреб школярів. Програми миттєвого обміну повідомленнями Viber і Facebook є найбільш розповсюдженими засобами комунікації в Україні, які у своєму арсеналі мають функцію голосового та відеодзвінка, а їх інтерфейс адаптований до максимального

зчитування екрану, що дозволяє створити конструктивний діалог між учителями, батьками та учнями.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у дидактичних цілях представлено на практиці багатьох сервісів, де наведено приклади розробок завдань для дітей, які мають порушення розвитку і певні труднощі в навчанні. Організація освітнього процесу за допомогою запропонованих ресурсів дозволяє здійснювати корекційну роботу, під час якої активізується сприйняття, увага, покращується запам'ятовування, посилюється мотивація до навчальної діяльності. Упровадження ІКТ в єдності трьох її аспектів: компенсаційних, комунікаційних і дидактичних цілях дозволяє корегувати освітню програму та ефективно сприяти розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхньої індивідуальності.

На сьогодні визначені найпопулярніші онлайн-платформи дистанційного навчання. Платформа Міністерства освіти та науки України спільно з Українським інститутом розвитку освіти та Міністерством цифрової трансформації України з метою забезпечення рівного доступу до якісної шкільної освіти учнів 5-11 класів запустили платформу для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн». Всеукраїнська школа онлайн – **E-SCHOOL.net.ua** – це сучасний онлайн-ресурс для змішаного та дистанційного навчання учнів середньої та старшої школи з матеріалами, що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам, що забезпечує учнів відео поясненнями, конспектом, тестами та можливістю відслідковувати свій навчальний прогрес. А вчителів – необхідними методичними рекомендаціями та прикладами застосування сучасних освітніх технологій. Наразі контент платформи постійно вдосконалюється та розширюється. Понад 20 онлайн-шкіл надали безкоштовний доступ.

Moodle https://bit.ly/3aEYKMK, яка є безкоштовною відкритою платформою управління дистанційним навчанням. Вона дозволяє використовувати широкий набір інструментів. Зокрема, подавати матеріал у

різних форматах: текст, презентація чи відеоматеріал. За допомогою **Moodle** можна здійснювати тестування та опитування школярів. Здобувачі освіти можуть виконувати завдання і прикріпляти відповідні файли. Крім того, система має широкий спектр інструментів. Наприклад, форми завдань, журнал оцінювання, календар подій тощо

Наступна платформа **Google Classroom** https://bit.ly/3aBRzVD – це сервіс, що пов'язує **Google docs, Google drive** і **Gmail** та дозволяє організувати онлайн навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію. Учитель має змогу проводити тестування, переглядати результати, застосовувати різні форми оцінювання і організовувати ефективне спілкування зі здобувачами освіти онлайн. Платформа дозволяє організовувати групи, дивитися і працювати разом. Також можна збирати відповіді й автоматично їх перевіряти.

Ще одна платформа **ClassDojo** https://youtu.be/5hOLerjJSJQ. Це простий інструмент оцінювання роботи класу. Педагог створює доступ здобувачам освіти і є можливість спілкуватися на сторінці класу, отримувати завдання, відповідати і бути оціненому.

Наступна платформа **Classtime** https://bit.ly/2YheyjT. Вона призначена для створення інтерактивних додатків. Дозволяє вести аналітику освітнього процесу і реалізовувати стратегію індивідуального підходу, має бібліотеку ресурсів, тощо.

Ще один ресурс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи **LearningApps.org** https://bit.ly/317Lehr. Цей конструктор призначений для розробки, зберігання та використання інтерактивних завдань з різних предметів.

Отже, розглянувши найпопулярніші онлайн-платформи дистанційного навчання, яких на сьогодні безліч, важливими залишаються критерії відбору освітніх платформ:

1. Відповідність поставленим методичним цілям.
2. Зрозумілий інтерфейс.

3. Адаптивність.

Обираючи певний онлайн-ресурс, треба враховувати переваги, які він надає дитині з ООП. Наприклад, якщо це електронний підручник, то які існують можливості адаптації чи модифікації даного ресурсу. Оскільки вже існує чимало освітніх програм, де вже є корекційні завдання, різні заняття та відео уроки. Звісно в роботі з особливою дитиною доцільно брати доступний елемент і опрацювати його.

Електронні підручники – це унікальне явище сьогодні, які встановлюється через посилання на комп'ютері, містять безліч навчальних текстових аудіо, відео та ігрових матеріалів і найсучасніші оновлюються постійно. Виконуючи завдання на комп'ютері онлайн чи офлайн учень і вчитель бачать помилки, які є можливість доопрацювати, вивчаючи матеріал додатково до повного засвоєння і виконуючи вправу необхідну кількість разів до успішного результату. До електронних підручників є зошити для домашніх завдань, які часом не включені в електронну версію підручника. Також підручники містять додаткові розділи, які зазвичай дуже цікаві дітям.

Важливими перевагами навчання дітей за електронними підручниками є вбудовані функції: збільшення/зменшення шрифту для дітей з порушеннями зору, озвучення друкованих текстів, наявність субтитрів для дітей з порушеннями слуху і кращого розуміння змісту, можливість працювати дистанційно, встановивши його попередньо вдома на комп'ютері дитини і доопрацьовуючи матеріал у будь-який зручний для неї час. Тобто такий підручник максимально доступний учням з ООП. Дитина будь-якого віку може працювати за ним на певному рівні готовності до вивчення даного матеріалу, а вчитель або асистент вчителя має можливість легко адаптувати і модифікувати матеріал для навчання. У разі потреби добирати відповідний можливостям дитини матеріал, збільшуючи час на його вивчення, засвоєння, застосовуючи різні форми, різні технології та прийоми. Або за необхідності скорочувати зміст навчального матеріалу, корегувати завдання або визначати зміст, який дитина зможе опанувати. Ми перейшли у цифровий вимір і для

особливих дітей– це реальний помічник у реалізації себе і своїх потреб у навчанні.

Ще важливою перевагою у електронного підручника може бути міжпредметний зв'язок. Це якщо окрім основної теми, відбувається доповнення інформацією з інших шкільних предметів і в підручнику вбудовані програми малювання, друкування, відтворення звуків, перегляду відео, ігрові завдання тощо.

Отже, використання потенціалу сучасного інструментарію в процесі дистанційного навчання дітей з ООП, оволодіння ним на належному рівні, стає одним з найважливіших завдань сучасної освіти. Безліч ресурсів, якими спочатку мають оволодіти педагоги, щоб на належному рівні подати дітям. Основне продовжувати пошук цікавих ресурсів, враховувати особливості кожної дитини, яку ми навчаємо і надавати їй можливість успішно розвиватися.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?test=lvMMfNBJKsIb5Ss6ZidyS5x8HyPOAsAkiGsqGps

2. Н. Насонова Інтернет Ресурси в системі дистанційного навчання [Електронний ресурс] Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/eiron/2014/cont/25_

Кирста Н. Р.,
канд. пед. наук, доцент,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Педагог виступає ключовою фігурою освітнього процесу. Він організовує, наповнює конкретним змістом і проводить роботу корекційного спрямування з дітьми з ООП. Добирає і використовує конкретні методи і прийоми, спрямовані на попередження і подолання порушень у розвитку і поведінці дітей [1, с.8].

За даними наукових досліджень і педагогічної практики ЗДО, не кожен педагог використовує необхідний і достатній арсенал корекційних педагогічних впливів. Не кожен вихователь ефективно організовує освітній процес і досягає суттєвих результатів у зміні поведінки, в успішній корекції пізнавальних можливостей дитини чи компенсації прогалин у її знаннях. Не у кожного педагога достатньо професійно-педагогічної та емоційно-психологічної стійкості в доведенні індивідуальної роботи з дитиною з ООП до логічного завершення [3, с.21].

Питання підготовки сучасних педагогів до роботи з дітьми з ООП висвітлено у працях Є. Агафонової, М. Алексєєвої, В. Боднаря, Л. Гречко, О. Денисової, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Кутепової, С. Митник, Н. Назарової, А. Савчук, В. Синьова, В. Тарасун, О. Хохліної, А. Шевцова, Л. Яценюк. Зокрема, Н. Назарова відмічає, що «...освітня інтеграція впроваджується без серйозної спеціальної підготовки педагогів...університети не володіють сьогодні технологіями підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти ні вчителів масової школи, ні спеціальних педагогів різних спеціальностей» [2].

За результатами наших досліджень від 53% до 78% вихователів мають труднощі в організації освітньої і корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагоги відзначають, що структура і зміст освіти в інклюзивних групах мають певні особливості, а характер засвоєння навчального матеріалу дітьми з ООП відрізняється від пізнавальних можливостей нормотипових дітей. Окрім того, їм важко встановлювати контакти з дитиною, налагоджувати відносини з нею, керувати виховною ситуацією, вони вагаються у прийнятті рішень щодо порушення поведінки дитиною з особливими освітніми потребами.

Відповідно означені результати вимагають внесення коректив в психолого-педагогічну і спеціальну підготовку здобувачів педагогічних ЗВО до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Констатуємо, що готовність до педагогічної діяльності – це інтегральна модель, що представляє взаємодію таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-практичного, емоційно-вольового, рефлексивного.

Мотиваційна готовність до педагогічної діяльності є складним особистісним утворенням і виступає як система спонук, ідеалів, ціннісних орієнтацій, потреб, властивих даній особистості. Основу мотиваційно-ціннісної готовності складають цінності педагогічної діяльності, які слугують орієнтирами в її соціальній і професійній активності, спрямованій на вирішення педагогічних завдань сьогодення. Мотиви педагогічної діяльності і, зокрема, корекційно-педагогічної неоднорідні. Вони представлені групами мотивів, що складають зміст та особливості професії, самоусвідомлення у процесі взаємодії з професією, зацікавленість в результатах професійної діяльності.

В блоці мотиваційно-ціннісної готовності до педагогічної діяльності виділяємо три напрямні: мотиви ставлення до педагогічної діяльності, мотиви оволодіння компетентностями та особистісними якостями

затребуваними в педагогічній діяльності, мотиви самореалізації в педагогічній діяльності.

Когнітивний компонент готовності тісно пов'язаний з пізнанням і розглядається нами, як процес і як результат. З однієї сторони – це певний рівень психолого-педагогічних і спеціальних знань, ступінь їх системності і спрямованості; з іншої – набуття знань, їх перехід на вищий рівень системності, що дозволяє бачити цілісну картину розвитку дитини, окремі порушення, основні напрями виховання та корекційної роботи.

Вважаємо, що широкий і логічно визначений спектр психолого-педагогічної і спеціальної підготовки майбутнього педагога забезпечить комплексне вивчення дитини з ООП та відповідний добір необхідних технологій і прийомів корекційно-педагогічної діяльності у кожному конкретному випадку.

Означені вимоги враховувалися нами в процесі складання освітніх програм для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» освітніх ступенів «бакалавр-магістр».

Подаємо орієнтований перелік психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, які викладаються на кожному освітньому рівні. Так, підготовка фахівців-бакалаврів здійснюється з таких дисциплін: «Психологія дітей раннього і дошкільного віку», «Основи спеціальної педагогіки», «Основи інклюзивного навчання», «Педагогіка толерантності», «Емпауермент-педагогіка», «Орф-педагогіка», «Підготовка дітей з ООП до навчання в школі», «Професійна діяльність вихователя в інклюзивному середовищі ЗДО», «Психолого-педагогічний супровід в ЗДО».

Підготовка фахівців на освітньому рівні «магістр» передбачає опанування такими дисциплінами: «Практикум з організації освітньої дяльності в інклюзивному середовищі ЗДО», «Розвивально-корекційна робота в ЗДО», «Диференціальна діагностика», «Тьюторство в системі освіти», «Комунікативний розвиток дітей дошкільного віку», «Освітні психолого-педагогічні технології».

За результатами засвоєння освітньої програми майбутній фахівець у галузі дошкільної освіти є компетентним у таких питаннях:

- підходи держави й суспільства до організації освіти дітей, які мають порушення психофізичного розвитку;
- основні поняття корекційної педагогіки й спеціальної психології;
- особливості й закономірності розвитку різних категорій осіб з психофізичними порушеннями;
- комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей;
- диференційовані й індивідуальні механізми та прийоми дошкільного корекційного навчання й виховання кожної категорії дітей;
- зміст і методи роботи з родинами вихованців [3, с.34]

Таким чином, когнітивний компонент переходить у нову форму з додатковими якісними характеристиками.

Операційно-практичний або процесуальний компонент готовності до педагогічної діяльності включає вміння педагога обгрунтовано визначати і раціонально використовувати шляхи та способи найбільш ефективного досягнення цілей. Як суб'єкт корекційно-педагогічної діяльності вихователь повинен уміти керувати розвитком, навчанням і вміннями дитини з ООП, своєчасно і результативно проводити розвиткові роботу корекційного спрямування як за власними спостереженнями, так і за рекомендаціями логопеда, психолога, корекційного педагога, інструктора з ЛФК. Якщо є можливість, потреба і спільне бажання дітей, така робота може проводитися із залученням інших дітей групи в парній чи груповій формі [3, с.35].

Емоційно-вольовий компонент готовності розглядається нами як прояв певних почуттів до вихованців, інтересу до професії педагога, сформованість почуття обов'язку та особистої відповідальності за кінцевий результат, за успіхи дітей з особливими освітніми потребами. Це також уміння керувати собою в конкретних ситуаціях і спрямовувати свої професійні зусилля на безумовне виконання завдань всебічного розвитку дитини, здатність

перемагати сумніви, страх, напруженість в складних життєвих ситуаціях, уміння мобілізувати свою волю в складних соціальних обставинах.

Особливу увагу звертаємо на психологічну та емоційну стійкість майбутніх педагогів у їх професійній підготовці. Стійкість особистості визначається не тільки як стабільність у певних життєвих ситуаціях, але і як уміння реагувати на нові умови, змінювати себе у відповідності до обставин, переносити життєвий досвід з однієї ситуації на іншу. Це особливо важливо у підготовці педагога до корекційно-педагогічної діяльності. Основоположним компонентом професійної стійкості є здатність педагога до саморегуляції, самодіяльності, педагогічнної творчості, здатності керувати своїм емоційним станом, організовувати продуктивну діяльність, здійснювати пошук нових форм, методів, підходів до вирішення тих чи інших ситуацій.

Важливим у підготовці до професійної діяльності визначаємо і компонент рефлексивної готовності. Рефлексія у філософській і соціально-психологічній літературі розглядається як процес самопізнання людиною внутрішніх психічних аспектів і станів, як процес звернення до самого себе, роздуми над своїм психічним станом. Це не просто знання чи розуміння педагогом самого себе, але і з'ясування того, як інші сприймають і розуміють його. У межах корекційно-педагогічної діяльності важливо враховувати взаємозначущу роль рефлексії, оскільки це процес подвійного дзеркального взаємовідображення між дитиною та педагогом. Саме в процесі корекції важливо бачити і своєчасно оцінювати кожен крок при зміні поведінки дитини та свої можливості в процесі корекційно-педагогічної діяльності.

Таким чином, питання готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами виходить на перший план як надзвичайно значуще для прогресивного європейського розвитку системи освіти України.

Список літературних джерел:

1. Миронова С., Завальнюк О., Ставлення студентів і педагогів до проблеми інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія*. 2011. №1. С.8–11.

2. Назарова Н. М. Інтегрована (інклюзивна) освіта: генезис і проблеми запровадження. URL:: *http*://www.*mgpu.ru* (дата звернення: 16.09.2022 р.).

3. Четверікова Н. В. Інклюзивне навчання в ЗДО. Київ: Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 128с.

Кобильченко В. В.,
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу
освіти дітей з порушеннями зору
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Омельченко І. М.,
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу
психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

КОНСУЛЬТУВАННЯ РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ЇХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Народження в сім’ї дитини з порушеннями в розвитку – проблема, яка охоплює усі сторони життя, викликає сильні емоційні переживання батьків та їх найближчих родичів. Сім’я, в якій народилась така дитина, бачить її майбутнє в чорних фарбах, батьки справедливо побоюються, що їхню дитину очікують психічні травми через упереджене ставлення до неї з боку здорових людей, неможливість навчатись у звичайній школі, через неуспішність в навчанні, а згодом – неможливість працювати, жити незалежним життям,

приреченість на соціальну ізоляцію і одиноцтво. В їх розумінні, майбутнє не несе їм нічого доброго, й тоді вони починають жити минулим, змінивши оптимістичне ставлення до життя на песимістичне, даючи дитині набагато менше того, чого вони могли б їй дати.

Іноді один із батьків приймає на себе роль мученика й жертвує усім заради власної дитини, яка стає фокусом усіх батьківських устремлінь на противагу інтересам інших членів сім'ї. Це може призвести до порушення сімейних стосунків, включаючи конфлікти між батьками та батьками з іншими дітьми в родині й т.п. Неповноцінна дитина опиняється причиною обопільних дорікань й критики. Як правило, в такій ситуації дитині з глибокими порушеннями зору не краще, позаяк надмірна опіка проявляє себе в тому, що за дитину усе роблять, не дозволяючи їй випробовувати власні сили й удосконалювати свої вміння.

Інколи батьки гостро переживають критику на адресу неповноцінної дитини й реагують на це войовничо. В крайніх випадках вони відкидають сам факт порушення розвитку, виправдовують недоліки в розвитку дитини, що в кінцевому результаті призводить до появи невротичних реакцій на життєві труднощі.

Особливо важко буває батькам, коли у дитини окрім функціональних порушень спостерігаються також зовнішні. Виникає страх перед народженням іншої хворої дитини (особливо якщо дитина з порушеним зором є першою в сім'ї), часто мати покладає на себе або на інших членів сім'ї усю провину за народження хворої дитини, намагається компенсувати її підвищеною увагою до дитини, свідомо чи несвідомо обмежує її коло спілкування зі здоровими однолітками. Як правило, батько дитини, також гостро відчуває провину за народження «неповноцінної» дитини, інколи почувається «покинутим», що нерідко призводить до розлучень.

Ускладнення, що виникають на шляху досягнення психологічно значущих цілей у таких сім'ях призводять до погіршення загального самопочуття, виникнення різноманітних нервово-психічних порушень

(реактивні стани, депресії, істеричні реакції тощо), що в свою чергу, як правило, призводить до порушень у соціальних (перш за все сімейних) стосунках.

У батьків складаються неправильні уявлення про можливості дитини, виникають хибні стратегії виховання (байдужість або гіперпіклування). Усі ці прояви є наслідком дії фрустраційної ситуації, у яку потрапила сім'я, певним психологічним захистом від неї. Коло батьківського спілкування суттєво звужується, відбувається психологічна центрація на власних проблемах, нерідко спостерігається конфронтація з навчальним закладом.

Ступінь прояву соціальної дезадаптації сім'ї залежить не тільки від складності дефекту та його наслідків в психофізичному розвитку дитини, але й від ціннісних орієнтацій батьків, їх ставлення до проблем розвитку дитини з порушеним зором та інтелектом й прогнозування можливих перспектив [1].

Однак, неможливо досягнути успіху в корекційній роботі, психологічній допомозі дитині без правильного розуміння цього її сім'єю. Створення сприятливого психоемоційного клімату в родинах дітей із порушеннями в розвитку вимагає озброєння батьків знаннями по віковій і спеціальній психології.

Процес консультування являє собою спільну роботу консультанта і клієнта з метою вирішення певної проблеми, здійснення бажаних змін у житті клієнта.

Процес консультування включає когнітивний та афективний аспекти. В ході консультування не тільки з'ясовуються проблеми клієнта або сім'ї в цілому, а й відбувається пошук шляхів їх вирішення на раціональному рівні. Консультування – це передусім спілкування, встановлення емоційних контактів з членами родини, певна динаміка цих контактів, яка створює умови для їх саморозкриття за допомогою емоційно-раціональних факторів внутрішніх ресурсів особистості.

Цей процес складається з таких стадій: підготовки, комплексний висновок про стан розвитку, планування дій, впровадження та завершення.

Підготовка передбачає: перші контакти; обговорення того, що клієнт бажав би змінити і, як консультант може йому у цьому допомогти, пояснення ролей консультанта та клієнта; розробка плану завдання тощо.

Друга стадія являє собою поглиблений діагноз проблем, що вирішуються через детальний розгляд і вивчення фактів, пов'язаних із зазначеною проблемою.

Стадія планування дій призначена для вирішення проблеми, включаючи стратегії та тактики здійснення змін.

Упровадження як стадія консультування передбачає перевірку правильності та виконання пропозицій, підготовлених консультантом у співпраці з клієнтом.

При завершенні процесу консультування проводиться оцінка результативності, обговорюються і приймаються, якщо це необхідно, заключні звіти, планується можливе продовження співпраці.

Важливу роль у процесі консультування відіграють стосунки між клієнтом та консультантом, які можуть по-різному ставитися до очікуваного результату й шляхів виконання завдань. Тому необхідно, по-перше, спільними зусиллями правильно визначити проблему; по-друге, клієнт та консультант повинні визначити, чого вони хочуть досягнути, як можна оцінити майбутні результати. Крім того, важливо визначити, на яких ролях клієнт і консультант будуть приймати участь у вирішенні проблеми.

При консультуванні консультант впливає на клієнта. При цьому важливо активізувати клієнта, пробудити його ініціативу, але не маніпулювати ним.

Консультування не є самоціллю. Його зміст – у зміні особистісних особливостей та поведінки клієнта. У консультуванні важливо, щоб психолог і клієнт не просто прийшли до якогось спільного висновку або рішення, але і те, як цей висновок або точка зору були досягнуті в ході бесіди, тобто на яких конкретних фактах із життя клієнта вони засновані. Забування є одним із основних механізмів опору психологічному впливові, коли начебто чудова

ідея або шлях змін людських взаємин раптом починають сприйматися клієнтом як необґрунтоване, незрозуміло звідкіля виникле рішення. Буває також, що в самого клієнта після відвідування психолога виникає бажання обговорити з кимсь те, що відбувається, поділитися новими ідеями й переживаннями, і отут виявляється, що замість докладної й логічної розповіді людини, яка активно працювала під час прийому, вона ледве може пригадати, про що взагалі була розмова.

Таких проблем можна з легкістю уникнути, якщо наприкінці бесіди консультант підведе її підсумок, узагальнить, про що й навіщо говорилося під час прийому, вибудує основну логіку сеансу. Переказ змісту бесіди має бути дійсно дуже коротким: клієнт не запам’ятає його й лише заплутається, якщо він буде довше трьох-чотирьох пропозицій. Важливо, щоб усе, що назвав консультант, дійсно обговорювалося під час прийому, і саме в тих словах, які використовувались для підведення підсумку, інакше наприкінці прийому може раптом виникнути несподівана суперечка з клієнтом про терміни.

Переважна більшість клієнтів, що вперше звертаються за психологічною допомогою, орієнтовані на разовий прийом. Безумовно, у реальності за одну консультативну годину можна зробити дуже мало, але, у всякому разі, можна спробувати прищепити людині смак до міркувань про себе й оточуючих людей, віру в те, що робота з професіоналом може дійсно допомогти у вирішенні особистих проблем. Таким чином, заключна репліка психолога може мати такий вигляд: «Я вважаю, що ми з вами сьогодні непогано попрацювали. Якщо у вас виникне бажання обговорити зі мною ще раз цю або будь-яку іншу ситуацію, я буду радий зустрітися з вами знову» [2].

Підсумовуючи усе сказане вище, зазначимо, що психологічне консультування сім’ї спирається на певні теоретичні підходи, що зумовлює підбір технік й методів роботи. Зміст сімейного консультування обумовлений

його видом, орієнтацією на вік родини, її конкретні підсистеми стосунків, проблеми й потреби клієнтів.

Список літературних джерел:

1. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.

2. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція: навч. посіб. Модульно-рейтинговий курс. 2-е вид., випр. і доп. К.: ВД «Професіонал», 2007. 544 с.

Когтєв А. В.
старший учитель,
КЗ «Харківська спеціальна школа № 5»
Харківської обласної ради,
Харків, Україна

МІСЦЕ І РОЛЬ ЖЕСТОВОЇ МОВИ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ, ЯКІ СТАЛИ ВИМУШЕНИМИ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМИ І ВИЇХАЛИ ЗА КОРДОН ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Мова є засобом формування та становлення особистості людини, її інтелекту, волі, почуттів і формою буття, це інструмент, за допомогою якого, людина може повноцінно розвиватися. З іншої сторони мова – найважливіший засіб спілкування людей, між собою та всередині соціальних груп. За її допомогою людина задовольняє свої потреби, як матеріальні, так і ментальні чи духовні. Вона безпосередньо і дуже тісно пов’язана з мисленням. Не може бути мислення без мови і мови без мислення. Мова і мислення мають глибо суспільний характер. І не лише за своєю природою, а й за своєю функцією в суспільстві. За допомогою мислення людина пізнає

світ, об’єктивні закони природи й суспільства. Пізнавальна діяльність людини, її мислення можливі лише на базі мовного матеріалу: слів, речень, запитань і відповідей на них, інструкцій, власних міркувань тощо. Кожний момент діяльності людини обумовлюється думкою і її носієм – мовою. Тільки завдяки мові все здобуте попередніми поколіннями не гине марно, а служить фундаментом для подальшого розвитку людства. Особливе значення мають мова та рівень її розвиненості в освітньому процесі. Бо саме від того, на скільки зрозумілий навчальний матеріал, на скільки сформовані поняття, функції предметів і явищ та їх взаємодія між собою, залежить успішність навчання здобувачів освіти, їх загальний і подальший професійний розвиток.

Спеціальна освіта осіб з порушеннями слухової функції організму за багаторічну історію притерпіла багато змін. Вітчизняні теоретики і практики в пошуках ефективних методик роботи з глухими розглядали і чистий усний метод роботи, і мімічний, і змішану форму навчання. Чистий усний метод повністю виключав використання жестової мови, а два інші залучали її, як допоміжний засіб для опанування словесною мовою. І лише останніми роками українська жестова мова отримала свій офіційний статус мови спільноти осіб з порушеннями слуху. А викладання навчального матеріалу в спеціальних закладах освіти для цієї категорій учнів передбачає бімодально-білінгвальний метод, з акцентом саме на українській жестовій мові.

Не є таємницею, що певні складнощі та незручності відчували особи з порушеннями слуху і до війни. І це обумовлено цілим рядом об’єктивних та суб’єктивних факторів:

1. Відсутність в деяких педагогів спеціальних дошкільних та шкільних навчальних закладів достатніх професійних навичок володіння українською жестовою мовою;

2. Обмежена кількість організацій та установ, в яких можливо отримати необхідну послугу за допомогою жестового перекладу;

3. Брак новостної, освітньої, культурологічної та іншого роду інформації в ЗМІ, адаптованих засобами жестового перекладу або титрування.

А російська агресія і війна лише загострила вже існуючі проблеми та породила нові, особливо для тих, хто виїхав закордон, ставши вимушеними переселенцями.

Жестова мова і вільне володіння нею в спільноті осіб з порушеннями слуху, як відомо, несе не тільки комунікативну функцію, а відіграє значно більшу роль ніж звичайний засіб спілкування. Вона повинна виконувати і супутні завдання:

- Полегшувати адаптацію людини в умовах нового оточення;
- Допомагати правильно оцінювати об’єкти, явища та їх співвідношення;
- Сприяти ідентифікації об’єктів оточуючого світу, їх класифікації та упорядкуванню свідчень про нього;
- Сприяти організації та координації людської діяльності.

А як це зробити, коли люди опинились в іншій державі, де інша мова і писемність, де діють інші закони, правила і порядки, де інша ментальність в решті решт?

І, якщо проблему із розмовно-побутовою лексикою більшості переселенців вдається розв’язати, то опанування нової жестової мови дається складно.

До того ж, є певні розбіжності в освітніх програмах і змістовому наповненні навчального матеріалу, які змушені долати вимушені переселенці під час війни.

На прикладі Нашого закладу освіти хотів би поділитися деякими цифрами і досвідом роботи:

Наш заклад так само, як і усі спеціальні заклади освіти України, веде постійну кропітку роботу щодо створення якісного освітнього середовища та створення належних умов існування для осіб з порушеннями слуху під час війни. Від цього залежить їх майбутнє, їх соціалізація у суспільстві.

Лише спільними зусиллями школи, батьків і самих учнів ми зможемо зберегти та підтримати освітні навички наших учнів, мотивувати їх до навчання.

Вимушені кроки впровадження дистанційних і змішаних форм навчання змінили вектор розвитку освіти і спеціальної освіти зокрема. Тепер ні класичні до недавнього часу форми і методи роботи мають вагу, а

вмотивована, скоригована фахівцем і підтримана батьками самоосвіта учнів виступає на перший план.

Ми запропонували нашим вихованцям та їх батькам можливість долучитись до загальнодержавних та міжнародних освітніх програм і проектів, де вони можуть самостійно обрати для себе зручний спосіб спілкування, обсяг і насиченість навчального матеріалу, форму контролю виконаних завдань і вправ та шкалу оцінювання. Наші вчителі задля якомога якіснішого подання навчального матеріалу працюють з такими відомими електронними освітніми ресурсами, як Human, Moodle, Google Classroom, ClassDojo, Classtime та інші. Це дає можливість робити освітній процес більш гнучким, не таким консервативним, а навпаки, демократичним, дає широке поле для творчості кожного педагога. Учителі нашого закладу створюють власні YouTube, Telegram, Viber канали для проведення уроків, спілкування з учнями і їх батьками, надаючи їм консультативну, психологічну допомогу та моральну підтримку. Використання сучасних Інтернет технологій і засобів зв'язку допомагають усім нам долати труднощі і деякі незручності під час навчання осіб з порушеннями слуху в умовах війни. Але і ті хто не має можливості навчатися в он-лайн режимі отримують усі необхідні знання і завдання для самостійного опрацювання у вигляді стислих наочних конспектів, блок-схем, графів, символограм. Ніхто не залишається без уваги та підтримки. А оцінка освітніх досягнень учнів поступово перетворюється з формального оцінювання наявних знань і навичок учнів в оцінку їх потенціалу, старанності, наполегливості, відповідальності.

Щоденна кропітка і виснажлива робота триває. Ми робимо все, щоб охопити всіх своїх вихованців освітнім процесом, зберегти цілісність спеціальної освіти для цієї категорії громадян та забезпечити неперервність навчально-виховного процесу і доступність надаваємих освітніх послуг під час війни та в післявоєнний період.

Освітнім процесом охоплені всі учні закладу незалежно від місця їх перебування, а потреба ефективного спілкування стимулює мовців до

всебічного осмислення жестової мови, до пошуку точніших і виразніших жестових одиниць.

Список літературних джерел:

1. Біланова О. (2020) Вчитель жестової мови в освітньому процесі спеціального закладу для учнів з порушеннями слуху. Збірник наукових праць ΛΌΓΟΣ, 18-21.

2. Коломоєць А.О., Луценко Л.М. (2020) Деякі аспекти здійснення комплексної реабілітації осіб з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти. Збірник наукових праць ΛΌΓΟΣ, 24-28.

3. Кульбіда С.В. (2010) Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія. Київ Поліпром ISBN 978-966-8384-05-9.

4. Кульбіда С.В. (2020). Освітній дискурс білінгвального навчання в спеціальних закладах для осіб з порушеннями слуху. Збірник наукових праць ΛΌΓΟΣ, 71-72.

Колбасова Х. В.,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Своєчасна діагностика психологічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку з кохлеарними імплантами (КІ) є не лише виключно актуальним науково-теоретичним питанням, а, швидше, практично нагальним аспектом у роботі з дітьми означеної нозології. Оскільки для

правильної взаємодії з дитиною психолог та освітянин потребує детальних, ретельних та повних знань про особливості когнітивної, поведінкової, емоційної, регуляційної сфер дитини. Для цього необхідно володіти спеціальними інструментами оцінки сфер особистості, серед яких можна означити наведені далі практичні психодіагностичні методики. Відмітимо, що відбір методик проводиться за критеріями валідності, надійності, наявності відповідних вікових норм й інших психометричних показників.

Для проведення психологічної діагностики потрібна окрема кімната (яскраві, незвичайні предмети чи привабливі іграшки небажані, оскільки можуть відволікати увагу дитини від запропонованих завдань, якщо, звичайно, це не передбачає певна методика). У разі швидкої втоми можна зробити перерву та поговорити з дитиною, дати їй можливість встати, походити, пограти з нею в м’яч та зробити кілька фізичних вправ. Загалом обстеження може тривати від 30 до 60 хвилин, залежно, як зазначалось вище, від вікового критерію [4]. У науковій літературі визначені правила які мають бути враховані при проведенні психологічної діагностики, яких має дотримуватися кожен фахівець [1; 3; 5].

Під час психодіагностики когнітивної сфери дітей з КІ бажано використовувати системний підхід, який передбачає дослідження усіх структур особистості, не лише порушення слуху. Важливо враховувати особливості емоційного стану. Встановлювати доброзичливий контакт та взаєморозуміння між дитиною та психологом, оскільки це є необхідною умовою для отримання достовірних результатів. Шляхи встановлення контакту можуть бути досить різними залежно від індивідуальних особливостей дитини з КІ, віку, місця проведення обстеження. Насамперед, необхідно дитині надати самостійно зорієнтуватися в ситуації та адаптуватися до нового оточення, потім запропонувати цікаву іграшку, спробувати організувати спільну гру та поступово підвести дитину до виконання інструкцій. Комплекс тестових завдань не слід робити надто довгим, який потребує великої кількості часу. Оптимальним для дітей

дошкільного віку вважається час виконання тестових завдань, що знаходяться в межах від однієї до десяти хвилин [4].

Психодіагностика дітей старшого дошкільного віку з КІ передбачає, передусім, комплексне вивчення структури особистості, її адаптаційних здібностей, психофізіологічного стану, емоційно-вольової сфери, специфіки міжособистісної взаємодії, рівня саморегуляції тощо. Під час проведення психодіагностики саме когнітивної сфери дітей з КІ необхідно враховувати такі чинники, як розвиток спілкування (наприклад, вокалізацій, міміки, природних жестів, поглядів, рухів тіла). Для отримання означених та інших даних використовується низка методів.

За особливостями стимульного матеріалу методи можуть поділятися на вербальні й невербальні. Під час виконання вербальних тестів старші дошкільники з КІ оперують словами: запам’ятовують слова, мають скласти слова з набору літер, вигадати якомога більше слів, обрати правильну відповідь з декількох варіантів слів тощо. Труднощі, які можуть виникнути під час проведення вербальних тестів є їх висока потреба виконання в формі усного мовлення. Під час виконанні невербальних тестів старші дошкільники з КІ працюють з наочним матеріалом: картинками, предметами, іграшками, пазлами тощо. Невербальні субтести широко використовуються при психодіагностиці когнітивної сфери, а саме: наочно-образного та просторового мислення, концентрації та стійкості уваги, сприйняття, пам’яті, уяви, невербального інтелекту та ін. Невербальні тести не залежать від високого рівня розвитку мовлення, тому часто використовуються під час психодіагностики дітей з КІ.

Використання ліцензованого психодіагностичного інструментарію є пріоритетом у практичній діяльності психолога, який дбає про надійність та валідність отриманих результатів. Проте, проведення психодіагностики дітей старшого дошкільного віку з КІ, потребує адаптованих/стандартизованих методик, які дадуть змогу проводити обстеження дітей з врахуванням слухової депривації. Адаптація передбачає подачу матеріалу методики у

формі, доступній для дітей з КІ, без зміни змісту чи концептуальної складності діагностичного завдання [1; 2; 3; 5].

Сучасна спеціальна психологія користується вітчизняними та зарубіжними добре перевіреними та валідними методиками діагностики (адаптованими та стандартизованими), які можна використовувати у психодіагностиці когнітивної сфери (сприйняття, мислення, пам'ять, увага, уява) дітей старшого дошкільного віку з КІ, а саме: тест невербального інтелекту і когнітивних здібностей Leite-3 (дозволяє оцінити невербальний інтелект і функціонування нейропсихологічних процесів, що лежать в його основі); шкала тестів інтелектуального розвитку А. Біне – Т. Сімона (адаптація Л. Термена, визначення загального показника інтелектуального розвитку дитини); методика визначення типологічних особливостей сприймання (автор Л. Венгер); методика визначення цілісності сприймання; методика дослідження сприймання часу; методика «Що тут зайве?»; методика «Визначення спільних рис» (невербальний тест); методика «Визначення спільних рис» (вербальний тест); методика «Схематизація. Дорога до будиночків» (Р. Бардіна); методика «Дошки Сегена»; стандартні/кольорові прогресивні матриці Дж. Равена (невербальна складова); методика «Класифікація та узагальнення предметів» (З. Деньєша); методика «Встановлення послідовності подій»; методика «Кубики Кооса»; методика «Складні фігури» (Д. Векслер); методика «10 слів» О. Лурія; методика «Запам'ятовування цифр»; методика «Оперативна пам'ять» (О. Лурія); методика запам'ятовування 12 слів та 9 геометричних фігур, методика для визначення домінуючого типу пам'яті, методика «Лабіринт»; методика «Знайди й викресли» (адаптований варіант методики Б. Бурдона «Коректурна проба»); методика «Коректурні спроби» (автори Б. Бурдо, В. Анфімов); методика «Таблиці Шульте»; методика «Червоно-чорні таблиці» (автор Ф. Горбов); визначення індивідуальних відмінностей відтворюючої уяви; методика дослідження основних властивостей уяви; методика дослідження основних властивостей уяви; методика дослідження

продуктивності уяви; методика дослідження основних властивостей уяви учня (складності, гнучкості, оригінальності) [1; 2; 3; 5].

Таким чином, проведення психодіагностики когнітивної сфери дітей старшого дошкільного віку з КІ вимагає адаптованих та стандартизованих методик. Адаптація стимульного матеріалу під час психологічної діагностики дітей з КІ зумовлена необхідністю його чіткого і точного сприйняття дітьми і потребує від психолога знання стану основних слухових функцій, мовлення дитини з порушеннями слуху. Під час обстеження можуть бути використані стандартизовані діагностичні методики для визначення рівня когнітивної сфери дітей старшого дошкільного віку з КІ, однак це можливо лише за наявності умов, що дають змогу старшим дошкільникам вирішувати ці завдання, а саме, за умов адаптації матеріалу відповідно до слухових можливостей дітей з КІ.

Список літературних джерел:

1. Горленко В., Острова В., Сосновенко Н. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.

2. Гріньова О., Терещенко Л. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.

3. Карсканова С. Психодіагностика (частина 2). Миколаїв: Іліон, 2021. 177 с.

4. Наказ МОН України від 20.05.2001 року № 330 «Про затвердження Положення про експертизу психологічногоі соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України»

URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0330290-01#Text

5. Павелків Р. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу. Київ. «Центр учбової літератури», 2017. 296 с.

Кондратюк Ж. В.,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
директор, Комунальний заклад «Інклюзивно-ресурсний центр»
Вишгородської міської ради Київської області,
м. Вишгород, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦІВ КОНСУЛЬТАНТІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

У наш час в українському суспільстві дуже гостро постає проблема формування професійної ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів. В умовах війни виникла потреба підготовки та перепідготовки фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів. Зростає попит в українському суспільстві на спеціалістів, які можуть надати допомогу не тільки дітям з особливими освітніми потребами, а й дітям та їх батькам, які стали внутрішньо переміщеними, отримали психологічну травму. У XXI столітті відзначаються зміни парадигми відношення до осіб з особливими освітніми потребами, формулювання визначення терміну «особи з особливими освітніми потребами». Головним напрямом суспільства стало включення дітей з особливим освітніми потребами у повноцінне суспільне життя. Модернізація освітнього простору вимагає новоутвореного вимогливого ставлення до підготовки фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів. Саме професійна майстерність фахівців консультантів, їх компетентність, володіння сучасними методиками, новітніми технологіями є гарантією ефективності корекційного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та психологічно постраждалих. Рівень професійної підготовки фахівців консультантів визначається в підготовці майбутнього фахівця консультанта та вимогами до психологічної діяльності. Особливо гостро ці питання постають впродовж професійної підготовки фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів.

Мета тез – полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні процесу підготовки професійної ідентичності консультантів фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для досягнення самоідентичності та особистісного зростання.

У психолого-педагогічних дослідженнях розглядаються проблеми становлення професійної самоідентичності, пошуки професійної підготовки, професіоналізму, психологічної та професійної готовності фахівців, що описані в роботах (Я. Андрушко, 2013; Н. Антонова, 2011; І. Бойченко, 2021; М. Варбан, 1998; Л. Галушко, 2019; І. Дружиніна, 2010; І. Іванова, 2012; С. Івах, 2014; О. Кокун, 2012; Ю. Копочинська, 2017; Г. Лялюк, 2012; Т. Поніманська, 2004; В. Семиченко, 2000; В. Скрильник, 2021; І. Шаповал, 2022; І. Шаповал, 2017).

Вибір професії – це відповідальний крок у житті особистості, що характеризується вмінням фахівця адаптуватися в середовищі, виявити внутрішні ресурси власного розвитку, вирішити ціннісні та моральні проблеми. В умовах соціальних змін, підвищення вимог до сучасних фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів, професійна ідентичність особистості виступає важливою передумовою адаптації на етапі її професійного становлення. Новому українському суспільству потрібні фахівці консультанти нового типу, що поєднують здатність до творчої співпраці в команді, володіють сучасними інноваційними технологіями та покликані спрямовувати власні зусилля на відновлення, корекцію та підтримку особам з особливими освітніми потребами. Професійна ідентичність фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів починає формуватися в підлітковому віці, на етапі вибору майбутньої професії та стрімко розвивається в період здобуття освіти у вищій школі. Важливим під час вибору професії є найближче оточення особистості, сформовані під їхнім впливом соціальні установки, погляди, мотиви, інтереси, власна ціннісно-мотиваційна орієнтація, природні задатки й індивідуальні особливості фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів, також можливий

вплив на вибір професії через засоби масової інформації. Джерелом формування професійної ідентичності виступає професійна самосвідомість, яка є складовою цілісної самосвідомості особистості. Сформована професійна ідентичність є результатом складних процесів фахового самовизначення та адаптації, що виявляється в усвідомленні власного «Я» представником обраної професії та професійної спільноти, готовим до виконання професійних обов'язків [2].

Розуміння структури, ґенези й умов становлення професійної ідентичності має теоретичне і практичне значення з точки зору досягнення самоідентичності, особистісного зростання, самопізнання і духовності. Професійна ідентичність майбутніх фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів, яка формується в закладах вищої освіти, є результатом професійного самовизначення та ототожнення себе в майбутній професії фахівців консультантів, що забезпечує орієнтацію та взаємодію у професійному співтоваристві, узгодженість реального та ідеального професійного образу «Я – фахівець консультант», професійний розвиток, професійну самосвідомість та професійне самопізнання, що дадуть змогу реалізувати творчий потенціал у професійній діяльності, переосмислення професійної підготовки. З метою ґрунтовного розуміння і точного розв'язання багатьох сучасних проблем навчання і виховання майбутніх фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів, професійної підготовки, підвищення кваліфікації, великого значення набувають питання аналізу, використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, освіти, вищої школи. Таким чином, питання підготовки майбутніх фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів є актуальним і значущим, що потребує кваліфікованого кадрового вирішення. Чимала кількість вступників до закладу вищої освіти мають поверхневі уявлення про вибір подальшої професійної діяльності, а також відчувають невпевненість у власних силах. Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх фахівців консультантів у вищій школі є

озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями й навичками та освоєння і впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають проходження практики та навчальні тренінги. Такий підхід надасть змогу майбутньому фахівцю консультанту навчитись ідентифіковувати себе в професійній діяльності, сприятиме виявленню професійних ресурсів, розвитку власної гідності, компетентності, та становлення адекватної самооцінки майбутнього фахівця консультанта [4].

Процес формування ідентичності майбутнього фахівця консультанта нерозривно пов'язаний із процесами професійної адаптації, яка власне і виступає найбільш вагомою передумовою успішної ідентифікації майбутнього фахівця консультанта інклюзивно-ресурсного центру. Процес професійної адаптації триває постійно, оскільки тісно пов'язаний з особистісним розвитком суб'єкта праці. Професійна адаптація означає процес входження особистості у професію, активне засвоєння професійної культури, пристосування до виконання професійних ролей і функцій, до життя в нових соціально-професійних умовах. У процесі фахової адаптації відбувається активна професіоналізація, на основі якої починає формуватися професійна компетентність, надалі – майстерність, що відбувається під час соціалізації випускника в межах обраної фахової діяльності. Внаслідок цих процесів молодий фахівець консультант поступово виробляє власну професійну позицію, яка ґрунтується на розвитку ціннісносмислового ставлення до здобутої професії та визначає індивідуальний стиль професійної діяльності фахівця консультанта інклюзивно-ресурсного центру [3].

У сучасних дослідженнях І. Дружиніної (2009) зазначається, що професіоналізм фахівця вимагає цілеспрямованого та планомірного формування професійної ідентичності як інтегрованого психологічного феномену, який є результатом когнітивно-емоційно-поведінкового процесу ототожнення себе з професією та професійною спільнотою, поєднує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, і знання людини про саму себе як представника певної професії [1].

Професійна самоідентичність особистості визначається через сформовані навчально-професійні інтереси, цілі, очікування, дії, досягнення, результати, якості, які складають потенціал професіонала, цінностей майбутньої професійної діяльності. Кожен талановитий висококваліфікований, вдумливий фахівець консультант поєднує в своїй практиці загальнотеоретичні досягнення психолого-педагогічної науки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, з якими він працює. Жодна найдосконаліша теорія не може дати вичерпної відповіді, яким бути фахівцю консультанту, але вона є основою, на яку повинен опиратися кожен з них.

Однією з важливих умов професійного становлення та професійної ідентичності майбутніх фахівців консультантів, є поєднання з теоретичною підготовкою, практичне відпрацювання отриманих знань і формування навичок. Майбутній фахівець консультант має можливість відчути себе на обраній посаді, пробує себе у новій ролі та намагається відповісти собі на питання щодо його бачення та можливостей реалізації у професії.

Таким чином, аналіз теоретичних передумов на формування ідентичності фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів дозволяє характеризувати їх як динамічний процес та процес ототожнення та встановлення органічної цілісності власного «Я», стан за якого особистість відчуває себе суб'єктом власних психічних та фізіологічних станів і процесів. Розвиток ідентичності можливий за умови соціалізації особистості у процесі комунікації та діяльності.

З'ясовано, що виокремлюють три типи ідентичності: психофізіологічну; соціальну; особистісну. Професійна ідентичність є обов'язковою складовою професіоналізму майбутнього фахівця консультанта й однією з умов його формування. У професійній ідентичності виокремлюють два аспекти: 1) усвідомлення себе представником певної професії та професійної спільноти; 2) розгляд її як результату процесів професійного самовизначення, персоналізації й самоорганізації.

Отже, професійна ідентичність розпочинає активно формуватися під час професійної підготовки у вищій школі та неперервно розвивається впродовж усієї професійної діяльності фахівця консультанта. Сформована професійна ідентичність є результатом складних процесів фахового самовизначення й адаптації, що виявляється в усвідомленні себе представником обраної професії та професійної спільноти, готовим до виконання професійних обов'язків. Високорозвинена професійна ідентичність виступає передумовою для подальшого професійного моделювання та саморозвитку особистості фахівця консультанта інклюзивно-ресурсного центру. Таким чином, актуальним стає пошук ефективних способів забезпечення професійного зростання майбутніх фахівців консультантів інклюзивно-ресурсних центрів в освітньому середовищі.

Список літературних джерел:

1. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів. автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.

2. Лукіянчук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. Проблеми сучасної психології. зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2010. Вип. 7. С. 370–380.

3. Мельничук І. М. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців як педагогічна проблема. Науковий вісник Мукачівського держ. університету. Серія. Педагогіка та психологія. Вип. 1. 2015. С. 93–94.

4. Світлана Курінна. Деякі теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до ефективної соціалізації дітей раннього віку. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2021. № 1 (100). С.159-169.

Кузьміна С.В.,
директор ЗДО №260(ясла-садок) м.Києва,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

УПРАВЛІННЯ РОБОТОЮ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗДО З ІНКЛЮЗИВНИМИ ГРУПАМИ

Сьогодні значні зміни, що відбуваються в усіх сферах суспільства, потребують докорінної перебудови системи освіти і, зокрема, дошкільної освіти й організації діяльності інклюзивних груп для дітей з особливими потребами. Організація інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти (далі ЗДО) спрямована на індивідуалізацію освітнього процесу для дошкільників з особливими потребами та підтримку кожної дитини у відповідності до її потреб. Відтак, ефективність роботи сучасного ЗДО значною мірою залежить від працездатності педагогічного колективу, що забезпечується насамперед якісною управлінською діяльністю, його відповідністю запитам сучасності і творчим використанням кращих управлінських здобутків минулого.

Управління педагогічним колективом – це складний, багатогранний процес, на який впливає низка чинників таких як: стиль управління, соціально-психологічний мікроклімат у колективі, створення команди однодумців, розвиток творчого потенціалу педагогів, мотивація трудової діяльності.

Провідним аспектом впровадження інклюзії та створення в ЗДО сучасного інклюзивного освітнього простору, як території толерантності та території безпечного середовища виступає компетентне управління роботою педагогічного колективу. Ефективна робота педагогів ЗДО, вдале впровадження новітніх освітніх технологій та інклюзії, зміни усталених стереотипів, поглядів, підходів і методів роботи педагогів, усунення певних психологічних бар'єрів, самовдосконалення та самоосвіта формування мотивації працювати в умовах інклюзії напряму залежить від освітньої політики та позиції керівника ЗДО, від його готовності та самовідданості

роботі, бачення моделі розвитку закладу та педагогічного колективу, прийняттям вчасних та компетентних управлінських рішень спрямованих на створення сучасного новітнього безпечного освітнього середовища.

Саме директор ЗДО є однією з ключових сторін, які мають забезпечити рівний доступ до освіти всім вихованцям закладу. Адаптація освітнього середовища та організація освітнього процесу, створення ресурсної кімнати, робота команди психолого-педагогічного супроводу, інклюзія як складова стратегії закладу – усе це пріоритетні завдання керівника. Директору також важливо залучати батьків до ухвалення рішень, щодо навчання та виховання їхніх дітей, враховуючи думку батьків для визначення цілей і завдань на навчальний рік, в ухваленні рішень про майбутні напрями роботи з дитиною з ООП після завершення навчального року.

Для організації якісної інклюзивної освіти директору ЗДО варто дотримуватися такого алгоритму:

1. Вивчення документів дітей з особливими потребами, які бажають відвідувати заклад.
2. Вивчення нормативно-правової бази та організаційно-методичного забезпечення інклюзивного навчання.
3. Оцінка можливостей закладу освіти для організації інклюзії.
4. Погодження з управлінням освіти організації навчання та виховання в інклюзивній групі,подання необхідної документації.
5. Розв’язання питання вводу та фінансування нових штатних одиниць.
6. Створення нормативно-правового та методичного забезпечення впровадження інклюзивної освіти на рівні закладу.
7. Створення команди психолого-педагогічного супроводу.
8. Розподіл обов’язків між членами команди, ознайомлення з посадовими інструкціями асистентів вихователів інклюзивної групи.
9. Складання індивідуальної програми розвитку дитини.
10. Складання індивідуального навчального плану та індивідуальних

навчальних програм.

11. Адаптація освітнього середовища до потреб дитини з особливими потребами.

12. Оцінювання проведеної роботи, моніторинг досягнень вихованців з особливими потребами.

13. Моніторинг якості інклюзивної освіти.

Сучасний керівник закладу дошкільної освіти працює в умовах, що далеко не завжди можна розцінювати, як цілком сприятливі. Регулюючи їх управлінськими засобами, він виступає, перш за все, як лідер, педагог-менеджер, тому має бути фаховим управлінцем, що виконує важливі функції: стратегічну, адміністративну, експертно-консультативну, діагностичну, представницьку, виховну, психотерапевтичну, комунікативну, інноваційну, дослідницьку, мотиваційну і дисциплінарну. Так, зокрема, виховну функцію керівник здійснює шляхом його реальних повсякденних вчинків. Основу цієї функції складають: принцип єдиної моралі; єдність слова і справи керівника; використання фундаментальних законів соціального навчання людей; адаптація працівників; культура внутрішньоорганізаційних відносин; створення і підтримка в колективі позитивних традицій.

Одним із показників успішної діяльності керівника є рівень сформованості в колективі сприятливого соціально-психологічного мікроклімату. Для керівників ЗДО з інклюзивними групами цей показник має ще більшу значущість, адже, особистість дітей з особливими потребами надзвичайно чутлива і тендітна до впливів з боку найближчого оточення, зокрема психологічного мікроклімату групи, закладу освіти в цілому.

Створення здорового соціально-психологічного мікроклімату в педагогічному колективі є і метою, і результатом діяльності керівника закладу дошкільної освіти, індикатором його успішності, що значною мірою залежить від стилю управління. Стиль управління формується в процесі роботи керівника. З одного боку, він підпорядковує свою особистість

вимогам цього виду праці, а з іншого – його особистість позначається на особливостях реалізації функцій управління, створюючи індивідуальний стиль діяльності. У найширшому розумінні кожен управлінець є носієм індивідуального стилю управління, а індивідуальний стиль керівництва – це оригінальний стиль, який дає змогу керівнику досягти гарних результатів у управління закладом дошкільної освіти з інклюзивними групами.

Таким чином, управління роботою педагогічного колективу є складним, багатогранним процесом, який залежить від низки чинників: стилю управління, соціально-психологічного мікроклімату у колективі, компетентності та творчого потенціалу педагогів, мотивації трудової діяльності тощо. Загальні закономірності управлінського впливу на працівників виходять за межі професійного педагогічного середовища, набувають рис освітнього лідерства, сприяють самоорганізації її суб'єктів та самоконтролю у контексті вирішення спільних завдань.

Список літературних джерел:

1.Ворона П.В. Технологія управління проектами: підручник для слухачів магістерської підготовки денної та заочної форм навчання за спеціальністю «Управління проектами»/Ворона П.В. Полтава: ПП «Шевченко», 2013.172 с.

2. Гевко І. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки.* 2019. Вип. 1. С.52-58.

3.Гречаник О.Є. Оцінювання управлінської діяльності щодо професійного розвитку педагогів з позиції акмеологічного підходу *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки:зб. наук. праць. Київ:* НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011.Вип.15. С.22-32.

4.Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти до 2017 року: Постанова Кабінету Міністрів. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-п (дата звернення: 1.02.2020).

5.Зброєва Н.Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання) *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.* 2012. № 7. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_5 (дата звернення: 07.06.2020). Київ, 2010. 17 с.

Курєнкова А.В.,
доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного педагогічного університету

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА У РАННІЙ КОРЕКЦІЇ МІОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

Медичні скринінги виявляють неухильне зростання аномалій щелепно-лицьового відділу у дітей, починаючи з дітей раннього та молодшого дошкільного віку, у тому числі й у дітей із РАС. Логопед є одним із фахівців, здатних, поряд зі стоматологами-ортодонтами, виявити та скоригувати цю патологію вчасно. Такими аномаліями вважаються: різні порушення прикусу (дистальний, мезіальний, перехресний), звуження верхньої щелепи, скупченість зубного ряду, недорозвинення верхньої щелепи, вуздечки верхньої та нижньої губи, укорочена під'язична зв'язка тощо [4].

У ході логопедичного обстеження дітей з РАС фахівці нерідко стикаються з наявністю у них проблем. Причини розвитку подібних аномалій,як зазначено сучасною статистикою, у 25% випадках зумовлені генетично та у 75% – порушенням функцій: дихання, смоктання, жування, ковтання, шкідливими звичками та раннім видаленням молочних зубів [1].

Ці дані свідчать про набутий характер більшості зубощелепних аномалій, переважно, у період молочного прикусу. Тим часом, якщо у дитини

дошкільного віку спостерігаються навіть незначні дефекти у тимчасовому (молочному) прикусі: скупченість зубного ряду, глибокий прикус та інші – це є фактором ризику для виникнення більш серйозних проблем у постійному прикусі [1].

Доведено взаємозв'язок порушень прикусу з порушеннями постави – так працюють механізми компенсації в організмі дитини під час дорослішання. Так, у дітей з фізіологічно неправильним, ротовим типом дихання та недорозвиненням нижньої щелепи спостерігається переднє положення голови, що негативно впливає на поставу та створює перевантаження в ділянці скронево-нижньощелепного суглоба. Крім того, аномалії прикусу провокують захворювання ротової порожнини та органів травлення. Таким чином, аномалії будови щелепно-лицьового відділу впливають не тільки на зовнішній вигляд, якість звуковимови, але і на здоров'я дитини в цілому.

Тим часом більшість дітей потрапляють до стоматолога-ортодонта лише після 11–12 років, коли деформація зубощелепної системи вже очевидна. До цього віку основне зростання щелепно-лицьового відділу вже закінчено [3].

Вчитель-логопед, проводячи обстеження дитини, обов'язково оглядає органи артикуляції. Якщо під час огляду фіксуються порушення у будові органів артикуляції, спеціалісту важливо своєчасно донести до батьків (законних представників) дитини цю інформацію, направити до ортодонта. Батькам важливо знати, якщо в анамнезі у дитини спостерігаються перелічені нижче фактори, значить вона потрапляє в групу ризику з виникнення аномалій щелепно-лицьового відділу:

- відсутність природного вигодовування;
- тривале смоктання пустушки, пальця, сторонніх предметів,
- підсмоктування нижньої губи;
- інфантильний тип ковтання (язик упирається в нижні зуби;
- прокладання язика між зубами;

– ротовий тип дихання;

– бруксизм [2].

У даний час існують ефективні способи корекції аномалій зубощелепної системи в дитячому віці, одним із яких є використання міофункціональних трейнерів як для тренування відповідних м’язів, так і для боротьби зі шкідливими звичками (ротовий тип дихання, смоктання пальця тощо) [1].

Міофункціональний трейнер – це ортодонтичний апарат з еластичної пластмаси для вирівнювання прикусу і зубів відразу на обох щелепах. Застосування міофункціонального трейнеру передує ортодонтичному лікуванню і допомагає позбавлятися від шкідливих звичок [3].

Враховуючи характерні риси дітей з РАС, можна припустити, що використання подібних систем для деяких з них виявиться неможливим. У такому разі можна застосувати метод міофункціональної гімнастики. Основною метою такої гімнастики є тренування відповідних м’язів для відновлення їх нормальної працездатності та вироблення м’язового стереотипу. Міофункціональна гімнастика проводиться:

– у профілактичних цілях;

– перед ортодонтичним лікуванням; спільно з ортодонтичним лікуванням для покращення ефекту;

– як самостійне лікування.

Слід зазначити, що застосування міофункціональних вправ найбільше ефективно в дитячому дошкільному віці і при негрубих аномаліях. Також важливим є дотримання всіх правил і вимог, що пред’являються до міофункціональних вправ [4].

Висока поширеність зубощелепних аномалій та їх вплив на загальносоматичні захворювання потребують раннього виявлення та превентивної корекції орофасциальних дисфункцій у дітей. У цьому процесі важливо забезпечити комплексне співробітництво різних дитячих фахівців: педіатрів, стоматологів, лікарів отоларингологів, логопедів поліклінік та

дошкільних закладів для виявлення дітей групи ризику. Також необхідне широке інформування батьків про характер зубощелепних аномалій у дітей, про способи їх профілактики та методи корекції.

Список використаних джерел:

1. Бабич Н.М. Використання техніки орофаціальної міофункціональної терапії в логопедичній практиці. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (м. Суми 14 квітня 2017 року). Суми. С. 39–42.

2. Волкова С. С., Клочек Н. В. Корекція міофункціональних порушень у дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2022. Випуск 5 (150). С. 25-31.

3. Головко Н. В. Ортодонтичні апарати. Вінниця: НОВА КНИГА, 2006. 216 с.

4. Куроєдова В. Д. Корекція порушень функцій щелепо-лицевого відділу вестибулярно-оральними ортодонтичними конструкціями. Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівця : монографія / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. А. Погрібняка. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2017. С. 67–74.

Лапін А. В.,
канд. пед.. наук, ст. наук. сп.,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ЛЕГОКОНСТРУЮВАННЯ ЯК ФАКТОР КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ

Залучення здобувачів освіти з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір буде неефективним без створення передумов їх активної діяльності в ньому. У цьому аспекті актуальною є проблема, пов'язана з формуванням основ діяльності (загальнонавчальних-загальнотрудових умінь) у дітей 5-7 років з особливими освітніми потребами у навчально-ігровій діяльності із застосуванням конструктора ЛЕГО. Практика навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами засвідчує, що наявність розладу у сенсорній, інтелектуальній, фізичній чи психічній сферах потребує особливої організації навчально-корекційної роботи, яка базується на врахуванні загальної картини розвитку та проявів особливостей розвитку пізнавальних процесів у цієї категорії дітей.

Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена існуючими в даний час протиріччями і невідповідностями між: недостатнім розробленням сучасних навчальних технологій та застосуванням технологічних інновацій у навчально-корекційному процесі загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання; необхідністю використання нових педагогічних технологій становлення навчальної та трудової діяльності у дітей 5-7 років з особливими освітніми потребами та недостатньою вивченістю особливостей конструктивної діяльності, її формування у цієї досить складної категорії дітей.

Вочевидь, удосконалення та осучаснення потребує сам процес навчання даної категорії дітей, оскільки вони потребують розроблення педагогічних технологій, які б враховували особливості їх психофізичного розвитку. Конструювання є складовою продуктивної дитячої діяльності, воно

є одним із впливових чинників розвитку і корекції не тільки практичних навичок, але і подолання можливих множинних недоліків психофізичного розвитку здобувача освіти.

Отже, модернізація та ефективність процесу інклюзивного навчання неможлива без визначення та розуміння легоконструювання як фактору корекції та розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що надає зазначеному процесу корекційно-розвивальної спрямованості, істотно підвищує підготовленість дітей до виконання найпростішої трудової та навчальної діяльності в подальшому шкільному житті.

Загальновідомо, що розвиток особистості відбувається завдяки впливу зовнішніх (соціокультурне середовище, навчання та виховання) і внутрішніх (спадковість та рівень активності особистості) факторів. Освітньому процесу притаманні дві основні функції: упорядкування всього спектра впливів (фізичних, соціальних, психологічних та ін.) на особистість і створення умов для прискорення процесів соціалізації з метою розвитку особистості. Відповідно до названих функцій навчання дозволяє подолати або послабити негативні наслідки соціалізації, надати їй гуманістичну орієнтацію, затребувати науковий потенціал для прогнозування і конструювання педагогічної стратегії і тактики. Основний вплив відбувається через організацію предметно-розвивального середовища яке має бути: безпечним, комфортним, інформативним, постійно оновлюваним, мінливим та варіативним відповідно до зміни інтересів і освітніх потреб здобувачів освіти.

Середовище організовується в кожній групі на основі уявлень про вікові закономірності розвитку дітей відповідно до їх інтересів таким чином, щоб у дітей були оптимальні можливості проявляти активність, працювати як у співпраці з дорослим, з іншими дітьми, так і самостійно.

Одним з видів навчальної та трудової діяльності є конструювання. Л. Венгером, І. Дмитрієвою, О. Лурія, О. Чеботарьовою конструювання визначалось як діяльність моделюючого характеру, специфічною

особливістю якої є спрямованість на відтворення навколишнього простору у найбільш істотних рисах і відносинах. Конструювання як особливий вид продуктивної діяльності виникає лише на певному ступені розвитку дитини і залежить від рівня сформованості її психічних процесів, зокрема, сприйняття, мислення та мовленнєвого розвитку.

Основу дослідження склав перелік основних загальнонавчальних-загальнотрудових умінь, сформованість яких забезпечує формування діяльності дітей 5-7 років, яка обумовлюється функціями діяльності (організація діяльності (орієнтування у завданні), планування діяльності, процес діяльності, контроль та оцінка діяльності). На основі даних функцій виділено наступні групи умінь.

Уміння орієнтуватися в завданні визначають наступні уміння: сприймати та утримувати мету діяльності, аналізувати зразок та умови завдання, знаходити частини та деталі виробу, вирізняти головні та другорядні деталі, з'ясовувати вид та спосіб з'єднання деталей, визначати форму виробу та його окремих частин, визначати матеріали.

Уміння планувати хід виконання виробу склали уміння: визначати порядок виготовлення та збирання виробу, організовувати робоче місце та процес праці, раціонально вибирати матеріали, інструменти та приладдя.

Уміння виконувати роботу дотримуючись плану визначають наступні уміння: розміщувати всі матеріали та інструменти на робочому місці, користуватися приладдям, виконувати розмітку; виконувати виміри, виконувати основні технологічні операції (згинання, складання тощо), виконувати збирання виробу з опорою на план, здійснювати поточний самоконтроль.

Уміння здійснювати самоконтроль складають наступні вміння: порівнювати свій виріб зі зразком, знаходити та виправляти помилки, володіти прийомами контролю якості основних технологічних операцій та готового виробу.

А серед особистісних характеристик та проявів нас насамперед цікавили: активність дитини, ставлення до труднощів, наявність бажання спростити кінцеву мету діяльності, творча ініціатива, самооцінка, критичність та самокритичність.

За результатами теоретичного та експериментального дослідження виявлено особливості виконання дітьми 5-7 років практичних завдань: їм складно утримувати мету виконання завдання і часто, розпочавши роботу над виробом, вони переходять до іншої мети, здебільшого нецілеспрямованих ігрових дій; вони не вміють розглядати та аналізувати зразок з точки зору його будови та послідовності виготовлення; здебільшого зразок для них не є основою для формування уявлення про кінцевий результат практичної діяльності; їм складно її організовувати: вони не складають плану майбутньої роботи, не виділяють загальних способів дій в процесі виконання практичного завдання, а виконують завдання способом спроб і помилок; у процесі виконання практичних завдань одного і того ж типу діти часто припускаються помилок, не можуть актуалізувати наявні знання і перенести їх у нові, навіть близькі умови виготовлення виробу; в них встановлено низький рівень самоконтролю як у процесі виконання завдання, так і при проведенні підсумкового порівняння, що викликає помилкові дії; здобувачам освіти характерний низький рівень уявлень про деталі, необхідні для виконання завдання; незнання характерних ознак об’єкта; мотивом їх діяльності є якнайшвидше отримання результату

На основі проведеного дослідження визначено специфіку використання конструктора ЛЕГО у навчально-ігровій діяльності здобувачів освіти 5-7 років з особливими освітніми потребами, яка сприяє: вирішенню корекційно-компенсаторних та розвивальних завдань освітнього процесу за рахунок формування позитивної мотивації, розвитку загальнотрудових (загальнонавчальних) умінь; збагачення зорово-сенсорного та рухового досвіду в процесі елементарного конструювання; формування та закріплення загальнотрудових (загальнонавчальних) умінь; регулювання поведінкових

реакцій; розвитку монологічної форми мовлення; розвитку психічних процесів.

Список літературних джерел:

1. Дмитрієва І. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в ст. класах допоміжної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка / І. В. Дмитрієва. – К., 2009 – 46 с.
2. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141с. Друге видання.
3. Ужченко І. Ю. Особливості формування наочно-образного мислення молодших школярів із затримкою психічного розвитку засобами конструкторської діяльності: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І.Ю. Ужченко.- Київ, 2008. – 22 с.
4. Шість цеглинок . The LEGO Foundation. Методичні рекомендації. К.,2016, – 35 с.
5. Skipper S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. Retrieved September 2006, from www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc

7. Skipper S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. Retrieved September from www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc
8. Talbert J. E. & McLaughlin M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. In American Journal of Education, 102, pp 120-59

Легкий О. М.,
канд. пед. наук, ст.н. сп.
відділу освіти дітей з порушеннями зору
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН,
м. Київ, України

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Гра являє собою особливу діяльність, що розцвітає в дитячі роки й супроводжує людину протягом всього життя. Гра визначається як провідний вид діяльності, що виникає не шляхом спонтанного дозрівання, а формується під впливом соціальних умов життя й виховання. У грі створюються сприятливі умови для формування здатностей робити дії в розумовому плані, здійснювати позитивні психологічні зміни особистості. Гра - провідний вид діяльності дитини. У грі вона розвивається як особистість, у неї формуються ті сторони психіки, від яких згодом буде залежати успішність її соціальної практики. У грі створюється базис для нової провідної діяльності – навчальної. Тому найважливішим завданням педагогічної практики є оптимізація й організація в дошкільних навчальних закладах спеціального простору для активізації, розширення й збагачення ігрової діяльності дошкільника. Саме гра дозволяє скорегувати виникаючі вікові проблеми й складності у спілкуванні. Ігрова діяльність впливає на формування довільної поведінки та всіх психічних процесів - від елементарних до самих складних. Виконуючи ігрову роль, дитина підкоряє цьому завданню всі свої дії. В умовах гри діти краще зосереджуються та запам’ятовують навчальний матеріал.

Таким чином, до феномена гри варто ставитися як до унікального явища дитинства. Гра – це діяльність, що дозволяє дитині зосередитись, самоствердитись, самореалізуватись. Беручи участь у різних іграх, дитина вибирає для себе персонажі, які є найбільш близькими, відповідають її моральним цінностям і соціальним установкам. Гра стає фактором

соціального розвитку особистості.

Дошкільний вік є унікальним і вирішальним періодом, у якому закладаються основи особистості, формується соціальна компетентність. Навчання у формі гри може й повинне бути цікавим, але не розважальним.

Для реалізації такого підходу необхідно, щоб ігрові освітні технології, розроблені для навчання дошкільників, містили чітко визначену й покроково сформовану систему ігрових завдань. Це необхідно для того щоб, використовуючи цю систему, педагог міг бути впевненим, що в результаті він отримає гарантований рівень засвоєння дитиною того або іншого предметного змісту.

Безумовно, цей рівень засвоєння досягнень дитини повинен діагностуватися, а використовувана педагогом технологія повинна забезпечувати цю діагностику відповідним чином.

Ігрова педагогічна технологія - це організація педагогічного процесу у формі різноманітних педагогічних ігор. Це послідовна діяльність педагога по відбору, розробці, підготовці ігор; включенню дітей в ігрову діяльність; здійсненню самої гри; підведенню підсумків, результатів ігрової діяльності.

Концептуальні основи ігрової технології:

1. Ігрова форма діяльності створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання й стимулювання дитини до діяльності.

2. Реалізація педагогічної гри здійснюється в наступній послідовності - дидактична мета ставиться у формі ігрового завдання, освітня діяльність підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується в якості її засобу; успішне виконання дидактичного завдання пов’язується з ігровим результатом.

3. Ігрова технологія охоплює певну частину освітнього процесу, об’єднану загальним змістом, сюжетом, персонажами.

4. В ігрову технологію включаються послідовно ігри й вправи, що формують одне з інтегративних якостей або знання з освітньої галузі. Але

при цьому ігровий матеріал повинен активізувати освітній процес і підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Головна мета ігрової технології - створення повноцінної мотиваційної основи для формування навичок й умінь діяльності залежно від умов функціонування дошкільної установи й рівня розвитку дітей.

Завдання:

1. Досягти високого рівня мотивації, усвідомленої потреби в засвоєнні знань й умінь за рахунок власної активності дитини.

2. Підібрати засоби, що активізують діяльність дітей і підвищують її результативність.

Але як і будь-яка педагогічна технологія, ігрова також повинна відповідати наступним вимогам:

1. Технологічна схема - опис технологічного процесу з поділом на логічно взаємозалежні функціональні елементи.

2. Наукова база - опора на певну наукову концепцію досягнення освітніх цілей.

3. Системність - технологія повинна мати логіку, взаємозв’язок всіх частин, цілісність.

4. Керованість - передбачається можливість коригування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів з метою корекції результатів.

5. Ефективність - повинна гарантувати досягнення певного стандарту навчання, бути ефективною за результатами й оптимальною по витратах.

6. Відтворюваність - застосування в інших освітніх установах.

Ігрові технології тісно пов’язані з усіма сторонами виховної й освітньої роботи дитячого навчального закладу й вирішенням його основних завдань.

Значення ігрової технології не в тім, що вона є розвагою й відпочинком, а в тім, що при правильному керівництві стає: способом навчання; діяльністю для реалізації творчості; методом терапії; першим

кроком соціалізації дитини в суспільстві.

Гра – провідний вид діяльності дошкільника. Гра – один з тих видів дитячої діяльності, що використовуються з метою виховання дошкільників, навчання різним діям, способам і засобам навчання. У грі дитина розвивається як особистість, у неї формуються ті сторони психіки, від яких згодом будуть залежати успішність її навчальної діяльності, відносин з людьми. Гра є особливою формою громадського життя дошкільників, у якій вони за бажанням об'єднуються, самостійно діють, здійснюють свої задуми, пізнають світ. Самостійна ігрова діяльність сприяє фізичному, психічному розвитку дитини, вихованню морально-вольових якостей, творчих здібностей.

Завдання всебічного виховання у грі успішно реалізуються за умови сформованої психологічної основи ігрової діяльності в кожному віковому періоді раннього й дошкільного дитинства. Це обумовлено тим, що з розвитком гри пов'язані істотні прогресивні перетворення в психіці дитини, і насамперед у її інтелектуальній сфері, що є фундаментом для розвитку всіх інших сторін дитячої особистості.

Педагог повинен правильно організовувати гру, яка не тільки була б цікавою, але й приносила б максимальну користь у всебічному розвитку й вихованню дошкільників. Гра динамічна тоді, коли педагогічний вплив спрямовано на поетапне її формування, з урахуванням тих факторів, які забезпечують своєчасний розвиток ігрової діяльності на всіх її щаблях. Тут дуже важливо спиратися на особистий досвід дитини. Сформовані на його основі ігрові дії здобувають особливо емоційне забарвлення. Інакше, навчання грі стає механічним. Розвиток дитини у грі відбувається, насамперед, за рахунок різноманітної спрямованості її змісту. Гра, з одного боку, створює зону найближчого розвитку дитини й тому є провідною діяльністю в дошкільному віці. Це пов'язано з тим, що у грі зароджуються нові, більш прогресивні види діяльності й формуються вміння дитини діяти колективно, творчо, вільно керувати своєю поведінкою. З іншого боку, зміст

гри формують продуктивні види діяльності й життєвий досвід, що постійно розширюється.

Особливість гри - вона перша вчить розумному й свідомому поводженню. Вона є першою школою мислення для дитини. Усяке мислення виникає як відповідь на утруднення внаслідок вивчення невідомого або нового елементів середовища. Там де, цього утруднення немає, де середовище відоме до кінця, гра протікає легко й без усяких затримок, там працюють автоматичні процеси мислення. Але як тільки середовище представляє нам які-небудь несподівані й нові елементи, що вимагають від нашої поведінки нових реакцій, перебудови діяльності, там виникає мислення як деяка попередня організація поведінки, внутрішня організація більш складних форм досвіду, психологічна сутність яких спрямована на вибір можливих, відповідно до основної мети, способів поведінки.

Більшість дослідників сходяться на думці, що в житті дитини гра виконує такі найважливіші функції:

- розважальну (основна функція гри - розважити, зробити приємність, надихнути, пробудити інтерес);

- комунікативну: освоєння діалектики спілкування;

- терапевтичну: подолання різних труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності;

- діагностичну: самопізнання в процесі гри, виявлення відхилень та труднощів;

- корекційну: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників.

Отже, гра є активним прийомом і засобом виховання. Будучи, по своїй суті, розвагою, відпочинком, гра здатна перейти в навчання, у виховання, у формування моделі соціальних відносин. Гра – це не розвага, а дуже серйозна і необхідна діяльність, що дозволяє дитині самоствердитися, самореалізуватися.

Список літературних джерел:

1. Костенко Т.М., Довгопола К.С., Легкий О.М., Кондратенко С.В. (2020). *Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору.* Київ: ІСП НАПН України. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338.

2. Легкий О.М. (2014). *Формування ігрової діяльності дошкільників з порушеннями зору у процесі трудового виховання.* Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання. №1(5). Київ.

3. Васильєва С., Гавриш Н., Луценко В., Маршицька В., Рагозіна В., Рейпольська О., Шкляр Н. (2018). *Поряд і разом: соціалізуємо старшого дошкільника* : *навчально-методичний посібник*. Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Литвинова В. В.,
ст. наук. сп. відділу освіти дітей з порушеннями слуху
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

АДАПТОВАНІСТЬ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ У ГРУПІ ОДНОЛІТКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Адаптація – це входження суб’єкта в систему соціального оточення шляхом засвоєння загальноприйнятих суспільних цінностей і норм.

Адаптованість дитини з порушенням слуху у колективі своїх однолітків визначається її відповідністю соціальним вимогам, які постають перед дитиною певної вікової категорії. Тобто для того щоб, можна було сказати, що дитина адаптована в оточуючому її соціумі, в даному випадку групі однолітків, потрібно аналізувати засвоєння нею правил, норм та моделі поведінки, її сприйняття цінностей соціуму, сформованість основних параметрів особистості (почуттів, свідомості, здібностей і т. ін.). Навчання

дитини цим нормам дорослими, необхідно для виконання нею всього комплексу соціальних ролей, що мають засвідчити її адаптованість.

Вплив на ступінь дитячої адаптованості у колективі відбувається завдяки цілеспрямованої роботи дорослих, яка безумовно впливає як на весь колектив, так і на саму дитину. Велику роль у роботі педагогів та батьків дітей з порушенням слуху на її входження у соціум відіграють системність і систематичність, що забезпечує психологічний та корекційно-педагогічний вплив, як послідовно організована система з урахуванням взаємозв'язку всіх її складових.

Педагогічний вплив (супровід) визначається своєю рухливістю та подовженням у часі; командною взаємодією педагогів та батьків; єдністю послідовних заходів спрямованих на активізацію різних сторін особистості і направлених на формування адаптаційних можливостей дитини в межах існуючих умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини; на здійснення відповідних та найбільш сприятливих умов для процесів адаптації дитини з порушеннями слуху у соціумі, що супроводжується методами та ідеологією роботи педагога, його аналітичною діяльністю, яка заздалегідь передбачає прояви особливих потреб дитини та їх задоволення у виховному, корекційно-розвиваючому процесах. На ці процеси мають вплив, як суб'єктивні (внутрішні), так і об'єктивні (зовнішні) чинники формування адаптаційних можливостей дитини.

Оцінка ступеня адаптованості дитини у групі однолітків педагогом повинна бути: адекватною, об'єктивною, достатньою. Це дасть можливість педагогу отримати реальну картину адаптованості дитини з порушенням слуху, як носія психолого-педагогічних особливостей та впливів педагогічного корегулювання цих процесів.

Для отримання реального стану адаптованості дитини з порушеним слухом у групі однолітків необхідно визначити: її направленість на взаємодію та спілкування під час діяльності з дорослими та однолітками; подолання комунікативних перепон; проявлення активності та ініціативи у

спілкуванні; проявів емпатії; знання та виконання правил поведінки в різних ситуаціях; налаштування на співпрацю і спільну діяльність у грі та побутовій діяльності; потребі спільної діяльності у групі дітей; усвідомлення особистого «Я».

У своїй більшості діти з порушенням слуху виявляються неспроможними активно вступати в комунікативну діяльність, пізнавати та розуміти інших дітей, усвідомлювати своє місце в оточуючому їх соціумі. Основними причинами утруднення адаптованості дитини з порушенням слуху слід вважати порушення мовленнєвого сприймання та мовленнєвої функції, затримку формування діяльнісної та мовленнєвої комунікації, низький рівень усвідомлення власного «Я» та емоційний дискомфорт. Ці ускладнення в розвитку дитини призводять до ускладнення та затримки процесів адаптованості в групі однолітків.

Для виправлення та розвитку у дитини процесів адаптації необхідна правильна організація педагогічного процесу яка можлива лише при умові усвідомлення, працюючими педагогами, сутності та розуміння педагогічної компетентності.

Педагогічна компетентність педагогів зумовлена системою індивідуальних ресурсів особистості, які визначають особливості зацікавлено-пізнавального ставлення в особистій свідомості, як важливої якості для професійної діяльності; готовність до цілеспрямованої роботи, яка має привести до надбання нових професійних властивостей поведінки, діяльності та ставлень; вміння педагога, практично запроваджувати у виховному процесі свої знання та вміння; оперувати наявним матеріалом у ситуаціях, що склалися; формувати компоненти соціальної компетентності дитини з порушенням слуху разом із фахівцями зі спеціальної освіти. Тому найкращим способом усунення проблем адаптованості дитини з порушеннями слуху є вміння педагогів, практично запроваджувати у виховному процесі свої знання та вміння, оперувати наявним матеріалом у

ситуаціях, що склалися, формувати компоненти соціальної компетентності дитини.

Відтак ми маємо розуміти, що підвищення компетентності педагогів є ніщо інше, як приведення їхньої роботи у відповідність до нових стандартів освіти в роботі над соціальним розвитком дитини з порушеним слухом, формування у неї готовності до вирішення задач її адаптованості та всебічного особистісного розвитку. Все це потребує від педагогічного складу освітнього закладу майстерності у знаходженні різних шляхів стимулювання розвитку такої дитини, індивідуальних підходів та диференціації у навчально-виховному процесі, а це, в свою чергу, потребує від педагогів високих професійних знань, вмінь та постійного підвищення своєї кваліфікації.

Виходячи з цього, педагоги освітніх закладів різних типів насамперед мають вирішувати завдання, які повинні забезпечувати процеси входження дитини з порушенням слуху у оточуючий її соціум: спростити процес входження у колектив однолітків так, щоб він був найбільш легким і безболісним для дитини; створити сприятливі умови перебування дитини у групі однолітків, які мають забезпечувати комфортні, доброзичливі відносини (педагог–дитина, дитина–дитина, дитина–батьки); привчати дитину до відповідальності, яка має привести до успішності її діяльності та спілкування з іншими; зміцнювати цілеспрямовану корекційно-розвиткову роботу (розвиток слухового сприймання, формування мовлення, вивчення жестової мови) на основі використання індивідуального та диференційованого підходів, враховуючи бажання дитини, її зацікавленість та інтереси. Ці завдання мають стати підґрунтям для проведення корекційно-виховної роботи педагогів у групах дітей, де є дитина з порушенням слуху.

Виховний вплив на дитину з порушенням слуху, який здійснюють педагоги, має ґрунтуватися на:

- формуванні у дитини ефекту присутності почуття безпеки, недостатність якої є чи не головною причиною поведінки дитячої невпевненості;

- вихованні у дитини усвідомлень правил поведінки і спілкування, навичок і вмінь поведінкової діяльності у колективі, формуванні знань про соціальні норми і цінності;

- вихованні у дитини адекватно-схвального відношення до себе, що безумовно, залежить від одержання необхідної для неї потреби у визнанні успішної діяльності та позитивній оцінці іншими;

- вихованні адекватного ставлення до наслідків своєї діяльності, здатність правильно її оцінювати, врівноважено реагувати на свої поразки та похибки;

- продуктивному збільшенні і збагаченні навичок спілкування, на основі усної, жестової та дактильної мов, з іншими дітьми групи і з педагогами;

- вправлянні дитини у налагодженні дружніх стосунків з однолітками, що має ліквідувати відчуття самотності, відлюдництва та ізоляції в колективі;

- створенні умови для спільної діяльності дитини з порушенням слуху із їхніми однолітками.

Саме такий виховний вплив, на перелічені вище завдання педагогічної діяльності, дає можливість диференціювати та індивідуалізувати навчально-виховний та корекційний процеси, що гарантує його мобільність, комплексність і має призвести до розвитку особистісних якостей адаптації дитини з порушенням слуху. Завдяки особистісно спрямованому корекційно-педагогічному впливу можуть бути досягнуті якісні зміни усвідомлення дитиною своїх можливостей, які допоможуть їй формувати соціально-когнітивні та мовленнєво-діяльнісні характеристики особистості (незалежність, самостійність, активність в досягненні своїх цілей, почуття власної відповідальності за вчинки, вирішення складних ситуацій), що

лежать в основі самостійного осмислення й реконструкції дитячої власної Я-концепції у відповідності із життєвим досвідом.

Завдяки активній, корекційно спрямованій діяльності педагогів у дітей з порушенням слуху починають започатковуватися усвідомлення особистих дій адаптованості. Їхні дії поступово переходять від хаотичних, рефлексивних до усвідомлених, соціально закріплених у певній формі дій, також починають сприйматися та засвоюватися правила поведінки, цінностей уявлень оточуючого соціуму, що забезпечить їхній контакт з цим соціумом для одержання задоволення від своїх потреб та досягнення своєї мети, з'являється бажання самостійно виконувати різні види діяльності. Як правило, бажання дитини з порушенням слуху залежать від її можливостей досягнення результату, якого вона прагнула та від міри володіння потрібними вміннями, навичками, способами дії. Присутність у дитини необхідних можливостей при здійснені самостійної діяльності дає їй віру у свої сили, поштовх до активності і наполегливості у досягненні цілі в роботі, яку вона виконувала, самостійність при виборі способів її реалізації.

Усвідомлення дитиною з порушенням слуху соціальних відносин це, безумовно, важлива і найголовніша стадія її адаптованості, яка багато в чому залежить від конкретної ситуації, в якій вона опиняється, та від її досвіду вирішення складних питань. Досвід дитини відіграє значну роль у її усвідомлені, відтак, усвідомлення своєї діяльності дитиною і є підґрунтям до її самостійності, можливості застосування набутих знань, умінь і навичок у теперішній і подальшій життєдіяльності.

Дуже важливим, для роботи педагогів, є допомога дитині з порушенням слуху у знаходженні свого місця серед однолітків, це забезпечує потребу дитини у спілкуванні і взаємодії, дає їй впевненість у своїх можливостях, що вказує шлях до усунення певних страхів, невпевненості та емоційного спокою. Виправлення негативної поведінки дитини з порушенням слуху та її адаптаційність в оточуючому її соціумі цілком і

повністю залежить від кількості вдалих моментів та позитивних емоцій у ході дитячої діяльності.

Список літературних джерел:

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: «Видавничий Дім «Слово», 2004. – 376 с.

2. Омельченко І. М. Психолого-педагогічні основи діагностики і формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Навчально-методичний посібник. Інс-т спеціальної педагогіки НАПН України.* Полтава : ТОВ «Фірма» Техсервіс». 2015 - 185 с.

3. Пасічніченко А. В. Особливості процесу формування креативності дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі. збірник наукових праць.* Полтава.: Освіта. 2007. 94 - 97 с.

4. Куріна С. М. Особливості соціалізації дітей шести - семи років в різних умовах життєдіяльності. *Дисертація.* Слов'янськ, 2004. С. 240.

Литовченко В.Ф.,
аспірант ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ У РОБОТІ З ПАЦІЄНТАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні Україна виборює своє право бути частиною демократичного світу, об'єднаного спільними цінностями – цінність кожної людини, толерантність, недопущення дискримінації, повага до відмінностей. Це

висуває нові вимоги до технологічного досвіду фахівців, що беруть участь у впровадженні особистісно-орієнтованих моделей надання послуг, зокрема у сфері освіти, соціального захисту, охорони здоров'я.

Водночас, на сучасному етапі в Україні значною є увага до проблеми доступності, безбар'єрності. У 2020 р. командою О. Зеленської було проведено опитування з проблеми безбар'єрності («Чи бачити Ви бар'єри навколо себе та які саме?»), у якому взяло участь понад 37 тис. осіб і лише 6% з них відповіли, що не відчувають будь-яких перешкод. За участі «Київського міжнародного інституту соціології» проведено соціологічне дослідження щодо наявності бар'єрів в оточуючому середовищі; результати стали співзвучні з даними опитування та підтвердили значущість проблеми доступності для українців (56% учасників назвали рівень інклюзії у суспільстві низьким або дуже низьким; 77% вважають актуальним вирішення питання інклюзії в країні).

«Довідник безбар'єрності» (ініціаторка проєкту О. Зеленська) визначає поняття «бар'єри – це ті перепони, які заважають різним людям отримати доступ до можливостей, і через це не дають їм повністю реалізувати свої права». Дуже часто бар'єри створює саме суспільство внаслідок незнання, стереотипів та упереджень. Через це виникає неправильний та незручний дизайн, дискримінаційні процедури і негативне ставлення.

Бар'єри можуть проявлятися по-різному. Наприклад, архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, інституційні, законодавчі. Інформаційні бар'єри виникають через те, що лише незначний відсоток інформації подається з урахуванням того, що її сприйматимуть люди з особливими потребами, зокрема щодо комунікації. Брак коректної інформації теж можна віднести до цієї категорії.

З точки зору психології «бар'єри – це сукупність ментальних стереотипів (звичних уявлень, образів, способів інтелектуальних дій), які заважають побачити інший варіант, спосіб здійснення діяльності, створюють перешкоди для неї» (Н.Гоцуляк). Дослідники розглядають проблему бар'єрів

через поняття «установка» (стан готовності до активної дії, спрямованої на досягнення певної мети чи задоволення потреби). Панування певних установок у поведінці людини відбувається доти, поки не виникає завдання, вирішення якого виявляється неможливим за допомогою готових форм поведінки.

Багатоманітність бар'єрів відповідає поняттям соціальної психології (стосується особистості, спільноти, діяльності, спілкування). Наприклад, психологічний бар'єр, який контролює дистанцію спілкування представників однієї спільноти з іншими, є психологічним бар'єром спільноти (працівники, котрі продовжують підтримувати принципи сегрегації щодо людей з особливими потребами). Такий бар'єр проявляється у протиставленні особистостей, об'єднаних поняттями «ми» і «вони».

У межах спеціальній психології та педагогіці на часі відмова від «медичної моделі розуміння особливих освітніх потреб», натомість врахування індивідуальних особливостей розвитку, які можуть створювати або не створювати бар'єри для навчання та соціальної адаптації; особливі потреби також залежать від «контекстуальних факторів навколишнього середовища», які впливають на весь хід розвитку дитини (серед таких факторів можемо розглядати послугу раннього втручання, технічні засоби корекції, супровід міждисциплінарної команди фахівців, адаптації середовища загалом); використовуються терміни «потреба», «особливі потреби», «індивідуальні особливі потреби» (Е. Данілавічютє, В. Засенко, Т. Костенко, Л. Прохоренко, О. Таранченко, Н. Ярмола та ін.).

Суттєвими у межах проблеми дослідження є заходи щодо забезпечення доступності та дотримання міжнародних та конституційних принципів у сфері освіти, соціального захисту, медицини. Так, 3 грудня 2020 р. Президент підписав Указ «Про забезпечення створення безбар'єрного простору в Україні», відповідно: ухвалено Національну стратегію безбар'єрності – стандарти рівних можливостей для всіх груп населення; розроблено «План заходів із подолання бар'єрів» – дорожню карту для кожного відомства; з

метою інформування щодо втілення означених планів підготовлено комунікаційну стратегію; створено Раду безбар'єрності при Кабміні; розроблено інформаційну кампанію «Україна без бар'єрів»; забезпечується фізична доступність громадських будівель; впроваджується «Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я» МКФ (реалізує Міністерство охорони здоров'я).

Сьогодні важливим та актуальним постає питання гармонізації національних стандартів з чинними у світі стандартами та класифікаторами, впровадження міжнародно визнаних норм в Україні для подальшої інтеграції із світовим інформаційним простором.

Зважаючи на значущість проблеми, в Україні здійснюються наукові дослідження із питань розвитку доступного, інклюзивного середовища та надання підтримки й супроводу відповідно до потреб кожної людини. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є концептуальні засади спеціальної психології в Україні (О. Бабяк, В. Кобильченко, І. Омельченко, Т. Сак, О. Прокопенко, Л. Прохоренко, О. Орлов, О. Хохліна та ін.); праці, присвячені етичному спілкуванню з людьми з особливими потребами (Е. Данілавічютє, В. Жук, О. Чеботарьова та ін.), універсальному дизайну в закладах освіти, соціального захисту, охорони здоров'я (Л. Байда, О. Іванова та ін.), забезпеченню комунікативної доступності для осіб із функціональними сенсорними труднощами (В. Жук, Т. Костенко, В. Кобильченко, С. Кульбіда та ін.).

Ефективна комунікативна компетентність включає в себе здатність ефективно отримувати інформацію, її аналізувати та оперативно передавати співрозмовнику, досягати поставленої мети шляхом його переконання й спонукання до дії, отримувати додаткову інформацію про психоемоційний стан партнера на основі невербальних сигналів та прогнозувати його реакції, керувати своєю поведінкою в спілкуванні тощо.

Основні критерії ефективності спілкування (комунікації) важливі у контексті проблеми професійної взаємодії:

– засноване на взаємодії, не лише передачі інформації (якщо комунікація розглядається як процес передачі інформації, то співрозмовник, що висловлюється, виходить з того, що його обов'язок як учасника комунікації вважається виконаним, як тільки послання сформульоване і «відправлено»; доцільно ж розглядати комунікацію як інтерактивний процес, завершення взаємодії відбувається саме тоді, коли співрозмовник одержує відгук про те, як його повідомлення було сприйняте та зрозуміле);

– має унеможливлювати невизначеність, яка у більшості випадків викликає деконцентрацію уваги або тривогу, що своєю чергою заважає ефективному спілкуванню;

– вимагає планування для досягнення конструктивних результатів;

– мобільність комунікаційного процесу (те, що є оптимальним в одній ситуації, може бути неприпустимим в інший; потреби та запити різних людей постійно змінюються; мобільність передбачає не лише гнучкість, а й емпатію, розуміння, доброзичливість задля кращої взаємодії);

– спіральність комунікації (Dance, 1967); спіральна модель працює за двома напрямами: по-перше, те, що повідомляє один співрозмовник, впливає на повідомлення іншого «за спіраллю», відповідно комунікація у процесі взаємодії поступово розвивається; по-друге, повторення і повернення до попереднього на дещо іншому «рівні спіралі» принципово важливі для ефективності комунікації. (Silverman, J., Kurtz, S., & Draper, J., 2016; Sylverman, D., Kerts, S., & Dreyper, D., 2018).

Стиль взаємовідносин, який проявляється через спілкування, – це стійка форма способів і засобів взаємодії людей один з одним. Серед чинників правильно обраного стилю взаємовідносин – довіра, воля, розкутість, відсутність страху, наявність доброзичливого взаєморозуміння в групі учасників.

Серед фахівців, для яких важливою є професійна комунікація з людьми з функціональними сенсорними труднощами, зокрема медичні працівники напряму стоматологія .

У зв’язку з цим, у колі наукових інтересів в галузі спеціальної психології, значної актуальності набуває питання визначення психологічних основ формування професійної комунікації з особами з функціональними (сенсорними) труднощами, їх наукове обґрунтування та практичне використання в освітньому процесі.

Список літературних джерел:

1. Прохоренко, Л.І. (2019). Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами : наукова доповідь на загальних зборах НАПН України 17 грудня 2019 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 1(1). https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-1-5

2. Колупаєва А. А., Данілавічютє Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

3. Довідник безбар’єрності. URL: https://bf.in.ua (дата звернення 26.05.2022).

4. Kruse J., Zimmermann A., Fuchs M., Rotzoll D. Deaf awareness workshop for medical students - an evaluation. *GMS J Med Educ*. 2021. Nov 15. 38(7): Doc118. doi: 10.3205/zma001514. PMID: 34957323; PMCID: PMC8675376 URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34957323/ (дата звернення 26.05.2022).

5. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров’я : МКФ : Наказ Міністерства охорони здоров’я України від 23.05.2018 № 981. URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5262-dn_20180523_981_dod_1.pdf (дата звернення 26.05.2022).

Литовченко С. В.,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу освіти дітей з порушеннями слуху
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м .Київ, Україна

ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

В основі національних наукових та практичних розробок *сучасні міжнародні підходи до освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП)*, зокрема з порушеннями слуху, як то: раннє виявлення проблеми у розвитку та рання комплексна допомога (впровадження системи раннього втручання); зміна підходів до визначення необхідних для дитини послуг, зокрема, відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини та її потенціалу/»сильних сторін»; гнучкість змісту та індивідуалізація процесу навчання і реабілітації; варіативність форм організації освіти та методичних підходів до навчання; орієнтація фахівців на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з дітьми та підвищення відповідальності батьків за реабілітацію та навчання своїх дітей; організація міждисциплінарного командного підходу та надання інтегрованих послуг та ін.

Водночас, національна освіта базується на *світоглядних ідеях та ключових цінностях:* сприйняття та реалізація міжнародних підходів та загальнолюдських цінностей щодо дотримання прав людини, демократичні та гуманістичні норми розвитку світової спільноти, толерантність, недопущення дискримінації, повага до відмінностей (інакшості), визнання їх нормою, свобода вибору; пріоритет інтересів дитини, цінність дитинства та співпраці з родиною, акцент на індивідуальні потреби та можливості, сильні якості дитини («простір дружній до дитини», «дії в найкращих інтересах дитини» тощо).

Необхідність удосконалення науково-методичного супроводу освіти дітей з порушеннями слуху зумовлено *оновленням нормативної бази*, зокрема: впровадженням концепції Нової української школи; затвердженням Державних стандартів початкової та базової середньої освіти, які визначають вимоги до обов'язкових результатів навчання й компетентностей здобувачів освіти та є основою для розроблення типових та інших освітніх програм; введенням Типових освітніх програм відповідного рівня освіти для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами; ми враховуємо, що фактично йдеться про відмову від спеціальних навчальних програм для дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення тощо (на державному рівні), але специфіка залишається – специфіка не змісту (він єдиний для всіх), а умов, форм, методів, засобів, супроводу, які відповідають потребам (виняток становлять учні з порушеннями інтелектуального розвитку); встановлено, що незважаючи на специфіку здійснення супроводу в умовах інклюзії та в спеціальних закладах (групах), сучасними вимогами до навчально-методичного забезпечення є універсальність, гнучкість, можливість адаптувати та/або модифікувати алгоритм його застосування відповідно до індивідуальних потреб кожної дитини.

Актуальність розроблення матеріалів саме для дошкільної освіти дітей з порушеннями слуху зумовлено тим, що сьогодні значна увага приділяється розвитку дітей раннього та дошкільного віку, ранньому втручанню. Науковцями НАПН України розроблено Концепцію освіти дітей раннього та дошкільного віку, Концепцію створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні, створено Державний стандарт/Базовий компонент дошкільної освіти та ін. Відповідно актуалізується розроблення науково-методичного забезпечення дошкільної освіти (стосується і спеціальних, і інклюзивних закладів освіти).

З'ясовано сучасний стан якості надання корекційно-розвивального супроводу дітям раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху на

основі здійснення аналізу психолого-педагогічної, сурдопедагогічної літератури, нормативно-правових документів, емпіричного досвіду та визначено, що навчання і виховання здійснюються в закладах дошкільної освіти, проте корекційний складник передбачає лише розвиток слухового (слухо-зоро-тактильного) сприймання та формування вимови (не враховуються актуальні положення щодо різнобічного розвитку дітей з порушеннями слуху, створення умов для загального розвитку), індивідуальні траєкторії опанування навчального матеріалу залишаються поза увагою. Притаманна упродовж тривалого часу заформалізованість системи розвитку, навчання та виховання, відсутність гнучкості стандартів та навчальних програм, а відтак, недостатність врахування особливостей опанування навчального матеріалу, негативно позначаються на освіті дітей з порушеннями слуху. Роль батьків у вихованні та розвитку дітей донині не враховується повною мірою внаслідок дефіциту інформації, пізньої діагностики та початку надання допомоги, відсутності фахової підтримки в ранньому віці. Втім, незважаючи на недоліки у вирішенні означених проблем у попередні періоди, прогресивні ідеї було значною мірою покладено в основу сучасних підходів до організації та змісту системного супроводу дітей раннього та дошкільного віку. Водночас аналіз результатів підтвердив необхідність трансформації корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху на основі інтеграції вже наявного вітчизняного та кращого зарубіжного досвіду з урахуванням сучасних ціннісних та методологічних орієнтирів, а також суспільного запиту.

Визначено основні умови забезпечення системного корекційно-розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху, а саме: соціально-педагогічні (підвищення професійної компетентності фахівців; підтримка батьків дітей з порушеннями слуху; створення адаптивно-превентивного середовища) та організаційні (системне впровадження скринінгу слуху новонароджених та програм / технологій

раннього втручання; удосконалення існуючих моделей здобуття дошкільної освіти; організація діяльності ІРЦ як інноваційних освітньо-консультативних установ, що здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають психолого-педагогічні, корекційно-розвивальні послуги). Водночас виокремлено функціональні умови діяльності фахівців у контексті системного корекційно-розвивального супроводу означеної категорії дітей: виявлення акустичного дефіциту, бінауральне слухопротезування, попереджувально-розвивальна підтримка; варіативність моделей супроводу; індивідуалізація освітніх траєкторій; оцінка, моніторинг та рефлексія; своєчасність, безперервність та комплексність заходів супроводу; міждисциплінарна робота; дотримання принципів компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів.

Варто акцентувати на індивідуальному підході для забезпечення можливості вибору варіанту освіти, оптимального для кожної дитини: підхід, за якого сім'я обирає розвиток слухового сприймання та словесного мовлення дитини як основного засобу комунікації (за такого підходу важливий корекційний супровід з розвитку слухового сприймання й мовлення); білінгвальний підхід, що передбачає сприйняття осіб з порушеннями слуху як представників культурно-лінгвістичної меншини, у якій перша і основна мова спілкування з дитиною – жестова, що використовується у формі природного жестового мовлення; при організації освітнього процесу варто враховувати низку чинників, серед яких ступінь порушення слуху це лише один із багатьох (мова спілкування, технічні засоби компенсації, модель навчання, супровід фахівців, запити батьків тощо).

Освітня практика має бути зорієнтована на визначення індивідуальної освітньої траєкторії дитини з порушеннями слуху, мають застосовуватися деталізовані механізми поетапної розробки індивідуальних програм/навчальних планів, адаптації/модифікації навчального матеріалу, різні варіанти оцінювання тощо.

Наразі в українській освіті впроваджено нові підходи до визначення особливих освітніх потреб дитини та забезпечення необхідного обсягу (рівня) підтримки в освітньому процесі:

- кожна дитина унікальна, потреби індивідуальні;
- на часі відмова від опори на категорії порушень, натомість насамперед врахування індивідуальних особливостей розвитку, потреб кожної дитини (тип та ступінь порушення не є визначальними);
- загалом введено поняття «освітні труднощі» та розроблено підходи до визначення категорій (типів) освітніх труднощів у дітей з особливими освітніми потребами, які можуть мати різний ступінь прояву (від легкого до найтяжчого) та зумовлюють необхідність відповідного рівня підтримки: інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні, соціокультурні / соціоадаптаційні;
- освітні потреби залежить від індивідуальних можливостей, а також «контекстуальних факторів навколишнього середовища», які впливають на весь хід розвитку дитини – медичний критерій при визначенні рівня підтримки дитини змінюємо на освітній критерій (серед таких факторів навколишнього середовища можемо розглядати послугу раннього втручання, засоби слухопротезування тощо або адаптації у класі загалом);
- особливі освітні потреби зумовлюють, насамперед, необхідність адаптації освітнього середовища (створення індивідуальної програми розвитку, адаптацію змісту навчання, методів, матеріалів, результатів діяльності тощо, модифікацію навчальних програм, залучення підтримки фахівців (міждисциплінарної команди) та допоміжних засобів навчання);
- визначено п’ять рівнів підтримки відповідно до ступенів прояву освітніх труднощів (таким новаціям передувала попередня робота, накопичення досвіду щодо визначення диференціації необхідної підтримки).

На реалізацію актуальних підходів нами створено актуальні навчально-методичні посібники – http://lib.iitta.gov.ua.

Список літературних джерел:

1. Сучасний курикулум в освіті дітей з порушеннями слуху: методичні рекомендації / С. Литовченко, О. Таранченко, В. Жук, В. Шевченко, В. Литвинова, О. Федоренко. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 322 с.

2. Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у початковій школі: навчально-методичний посібник / О. Таранченко, О. Федоренко. Київ, 2020. 223 с.

3. Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкіллі: навч.-метод. посібник / В. Жук, С. Литовченко, В. Литвинова. Київ: ФОП Симоненко О. І., 2019. 280 с.

Ляшенко В. В.,
аспірантка ІСПП імені
Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

МОЖЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Глобальні події у світі визначають нові умови сьогодення, які впливають на кожну сферу життя та вимагають швидкої адаптації до них з метою ефективного функціонування держави як цілісної системи. На даному тлі зазнає змін і сфера освіти, одна із найвагоміших щаблів у розвитку та становленні людини як частини спільноти громадян.

Вже тривалий час заклади освіти України вимушені працювати у дистанційному режимі. Наразі питання організації дистанційного навчання у закладах спеціальної освіти регулюються Наказом МОН від 08.09.2020 № 1115 «Деякі питання організації дистанційного навчання», листами МОН від 30.06.2022 № 1/7322-22 «Про організацію 2022/2023 навчального року», від 06.09.2022 р. № 1/10258-22 «Про організацію освітнього процесу дітей з

особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році», постановою від 06.03.2019 р. № 221 «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр».

Раптовість та невідкладність впровадження дистанційного навчання в освітній процес мали свої очікувані прояви і послідовні наслідки: неготовність всіх учасників процесу до дистанційної роботи, недостатнє технічне забезпечення як педагогів, так і здобувачів освіти, зниження рівня вмотивованості учнів та результативності навчання, зменшення можливостей для професійної самореалізації тощо. Однак поступове налагодження нового типу взаємодії та регулювання нагальних питань дозволили вирішити низку проблем в організації дистанційного навчання, пов’язаних із задоволення освітніх потреб здобувачів освіти. Питання ж самореалізації вчителя, його професійного розвитку залишається актуальним, і особливо для вчителів спеціальної школи.

Як і вчителі загальноосвітніх шкіл, спеціальні педагоги опинилися в ситуації, де за короткий проміжок часу постала необхідність опанування новими уміннями і навичками в умовах підвищених енерговитрат та емоційного напруження. Багато вчителів відмічають збільшення як обсягу роботи, так і кількості часу для підготовки до занять.

Робота з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП) вимагає ще ретельнішої підготовки, адже такі здобувачі освіти потребують якісних освітньо-корекційних послуг, що, в свою чергу, вимагає від вчителів спеціальної школи оволодіння способами реалізації корекційної складової в умовах дистанційного навчання. Розглядаючи професійну компетентність учителя як інтегральну характеристику, яка визначає здатність розв’язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, вирішення визначеної проблеми стає для педагога реальною можливістю для професійного зросту.

Окрім забезпечення технічними засобами важливим є й оволодіння навичками користування цими засобами – опанування цифровою

компетентністю. Роботу у цьому напрямку забезпечує Концепція розвитку цифрових компетентностей від 03.03.2021 р. № 167-р, цілі якої в цілому збігаються з Планом дій щодо цифрової освіти на 2021-2027 роки, схваленим Європейською комісією. У ньому акцентують увагу на двох важливих напрямках роботи: сприяння розвитку ефективної системи цифрової освіти (інфраструктура, зв'язок, технічні засоби, розвиток компетенцій викладацтва й учительства, високоякісний навчальний контент) та покращення цифрових навичок (базові цифрові навички з раннього віку, боротьба з дезінформацією, забезпечення рівного доступу жінок та дівчат до цифрового навчання та інше) [1]. Результати дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України (2022 рік) свідчать про позитивні зміни в організації такої форми навчання. Переважна більшість вчителів мали доступ до швидкісного Інтернету вдома (93-96%) та у закладах освіти, у яких працюють (76-89%), до 87% були забезпечені робочим комп'ютером для організації дистанційного навчання. Що стосується учнів з ООП, то від 47 до 61% з них брали участь в освітньому процесі; у початковій школі щодня/майже щодня залучали здобувачів освіти з ООП до дистанційного навчання до 58% педагогів, вчителі базової та старшої – 34%. [4].

Для організації дистанційного навчання вчителі можуть використовувати різні електроні освітні платформи: Google, LearningApps, Microsoft Teams, Zoom тощо. Недоречно вважати їх альтернативою будь-який месенджер, основною функцією якого є безпосередньо комунікація, ніяк не організація освітнього процесу. Кожна платформа має свій функціонал, більшість із них адаптуються на будь-якому пристрої (смартфон, планшет, комп'ютер), що особливо важливо для забезпечення гнучкості та доступності навчання: згідно з дослідженнями, переважно саме смартфонами користуються здобувачі освіти (68% – старша школа, 63% – молодша, 19% з яких не мають власного гаджету) [4]. Звичайно, з об'єктивних причин не всі

діти можуть долучитися до дистанційного навчання, і це ще одне завдання, яке має вирішити вчитель спеціальної школи.

Насамперед задля розширення можливостей використання цифрових інструментів для організації дистанційного навчання й підвищення ефективності освітнього процесу МОН за підтримки Google організувало навчання в межах програми «Google Digital Tools for Education/ Цифрові інструменти Google для освіти» [2]. Під час навчання всі учасники програми працюють в різних онлайн-додатках, за допомогою яких можна успішно організувати освітній процес, розширюють коло теоретичних знать, опановують нові уміння та навички.

Найпопулярнішою освітньою платформою став Google Classroom. Додаток дозволяє створювати окремі курси-класи, формувати різні види завдань та отримувати відповіді у чітко визначені терміни та оцінювати їх, підтримувати зв'язок із здобувачами освіти та їх батьками. Інші продукти Google – Google Meet, Google Диск, Google Document – також допомагають організувати навчання у дистанційній формі.

На що зміщується акцент професійної діяльності педагога?

1. Адаптація матеріалів. Дистанційна форма навчання не залишає можливостей для проведення уроків у звичному форматі. Classroom дозволяє надавати учням індивідуальні завдання після кожного уроку, враховуючи особливості кожного. Google передбачає роботу з документами через Google Document, але більш доступні та унікальні завдання можна створювати в системі генератора завдань «Розвиток дитини» https://childdevelop.com.ua/, де є 20 шаблонів для роботи та більше 7000 вже готових завдань. Готові робочі бланки можуть стати чудовою альтернативою зошиту, особливо для здобувачів освіти з ООП, які потребують чітких інструкції, регулярного повторення та допомоги в орієнтуванні на сторінках.

2. Робота на цифрових полотнах. Google Презентації, інтерактивна віртуальна дошка Google Jamboard, інтерактивні та мультимедійні навчальні модулі LearningApps – кожен з цих сервісів забезпечує роботу над

навчальним матеріалом в ігровій формі, що сприяє формуванню пізнавального інтересу здобувачів освіти. Якщо в школі рівень матеріально-технічного забезпечення не дозволяв активно включати такі елементи в уроки, то тепер, коли наявність підключеного до мережі Інтернет пристрою є невід'ємною умовою для організації навчання, проблему можна вважати вирішеною.

3. Організація корекційно-розвиткової роботи онлайн. Аналізуючи досвід роботи під час пандемії, можна сказати, що корекційно-розвиткові заняття також реально проводити в онлайн-форматі на платформах, що забезпечують відеозв'язок: Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Skype тощо. Це можуть бути як індивідуальні, так і групові форми роботи. Як запевняють вчителі-практики, заняття відбуваються онлайн так само, як і офлайн, але з допомогою батьків. Окрім відеозв'язку, педагоги викладають самостійно створені відеозавдання для здобувачів освіти з ООП на Google-диск, що доступні для перегляду [3].

4. Забезпечення технічної підтримки. Щоб допомогти здобувачу освіти з ООП та його/її батькам розібратися в роботі їхніх гаджетів та освітніх платформ, в інтересах самого вчителя якомога якісніше підготуватися до початку роботи на платформі та бути готовим вирішувати можливі питання стосовно налаштування на окремих пристроях.

5. Індивідуальна робота із здобувачами освіти, які не можуть долучитися до дистанційного навчання. В такій ситуації налагодження взаємодії з дитиною, її сім'єю потребує високого рівня сформованості організаційної, психологічної, емоційно-етичної компетентності, компетентності педагогічного партнерства.

6. Підвищення кваліфікації як безперервний професійний розвиток. Із впровадженням дистанційної освіти значно зросли можливості вибору теми, форми та обсягу підвищення кваліфікації.

Аналізуючи види діяльності, притаманні дистанційній формі навчання, можемо зазначити, що дистанційне навчання відкриває для педагогів

спеціальної школи нові можливості для всебічного професійного розвитку, розкриває нові шляхи ефективної взаємодії із здобувачами освіти з ООП.

Список літературних джерел:

1. Digital Education Action Plan (2021-2027). URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan (дата звернення: 15.09.2022).

2. Цифрові інструменти Google для освіти. URL: https://sites.google.com/view/gwua2223/%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81?authuser=0 (дата звернення: 16.09.2022).

3. Як організувати дистанційне навчання для дітей з ООП. Досвід вчителів. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-organizuvaty-dystantsijne-navchannya-dlya-ditej-z-oop-dosvid-vchyteliv/ (дата звернення: 16.09.2022).

4. Якість організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/diyalnist/monitoringovi-doslidzhennya/monitoringovi-doslidzhennya-za-2021-rik-2/ (дата звернення: 15.09.2022).

Мякушко О. І.,
кандидат психологічних наук,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ПОРАДИ БАТЬКАМ ДІТЕЙ З ООП ЩОДО ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ

Анотація. В статті надані рекомендації з психологічного супроводу батьків дітей з ООП під час проходження ними кризових станів, а саме: визначені симптоми розчарування, які можна помітити у поведінці інших людей та у власній поведінці; окреслені засоби допомоги для подолання відчуття безпорадності й розчарування; надані поради щодо запобігання

настання розчарування та краху ілюзій; описані методи повернення мотивації до активних дій та стратегії перебудови свого відношення до життєвих цілей.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, психологічний супровід родин, пролонгована стресова ситуація, психічне здоров'я, подолання безпорадності та розчарування.

Miakushko O.I. Psychological advice on overcoming crisis situations for parents of children with special educational needs.

The article provides recommendations for the psychological support for parents of children with OOP during their crisis situations, namely: the frustration symptoms are defined, that can be observed in the behavior of other people and in one's own behavior; help means to overcome feelings of helplessness and frustration are outlined; advice is provided to prevent the onset of disappointment and the collapse of illusions; methods of returning motivation to active actions and strategies for rebuilding one's relationship to life goals are described.

Keywords: children with special educational needs, psychological support of families, prolonged stressful situation, mental health, overcoming helplessness and frustration.

Постановка проблеми. Одним з серйозних життєвих викликів, особливо на фоні тривалої ситуації хаосу, небезпеки і невизначеності, з якими люди стикаються під час військових дій, є відчуття безпорадності й розчарування буквально у «всьому» – у житті, у собі, у інших.

Розчарування – відчуття цілковитої безпорадності, коли людина розуміє, що не вона панує над обставинами, а вони над нею – є одним із серйозних життєвих випробувань, з яким слід впоратися. Особливо це стосується батьків, адже від їх активності й дієздатності залежить життя їхніх дітей, а, отже, дорослі мають вміти змусити себе діяти у складних ситуаціях, навіть коли опускаються руки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. На сьогодні накопичено достатньо даних щодо специфічних особливостей розвитку емоційної сфери

дітей з ООП (Л. Виготський, К. Лебединська, І. Лисенкова, А. Обухівська, М. Певзнер, С. Рубінштейн та ін.). Встановлено, що дітям з ООП властиво різко виражене відставання розвитку емоцій, недиференційованість і нестабільність почуттів, обмеження діапазону переживань, крайній характер проявів радості, прикрості, веселощів. Для більшості дітей з ООП характерним є підвищений рівень тривожності, що свідчить про їх недостатню емоційну пристосованість до життєвих ситуацій, які спричиняють занепокоєння. Зокрема, у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку найчастішими є страхи смерті своєї чи батьків, а найбільшу тривогу у дітей викликають такі життєві ситуації, як «об'єкт агресії» і «агресивний напад» (Куприянчук & Коршикова).

Отже, діти з ООП відчувають потребу в близьких людях, які їх розуміють, можуть підбадьорити та втішити. Разом з тим, через військові дії, що тривають в Україні вже досить довгий час, і невизначеність терміну їх закінчення, близькі дорослі особливих дітей самі переживають тривалу кризову ситуацію, яка накладається на вже наявну пригніченість від ситуації хронічного пролонгованого стресу, у якій проживають родини, які виховують дітей з ООП (А. Душка, М. Радченко, Г. Кукуруза та ін.).

Щоб пережити цей важкий період життя, необхідно допомогти батькам та опікунам особливих дітей вчасно впоратися з настанням відчуття розчарування, віднайти актуальний вектор їх життєвих цілей, повернути мотивацію для здійснення потрібних дій, набути віру у можливість змін та у власні сили.

Актуальність і недослідженість проблеми обумовила **мету статті**: висвітлити напрями допомоги, яку може надати психолог родинам дітей з ООП у пролонгованій стресовій ситуації, спрямовану допомогти батькам протистояти хаосу (пов'язаному з веденням воєнних дій в Україні), мотивувати себе і не здатися апатії, щоб стати сильніше, впоратися з випробуваннями долі й бути здатним більш ефективно допомагати дітям.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розкриття тематики були використані методи аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. Проводячи експеримент над собаками за схемою умовного рефлексу Павлова в 1967 р., М. Селігман відкрив феномен вивченої (придбаної або зауваженої) безпорадності, який описує стан людини або тварини, за якого індивід не робить спроб до поліпшення свого стану (не намагається уникнути негативного впливу). стимулів або отримати позитивні), хоча має таку можливість.

Згідно теорії М. Селігмана, яка була багато разів перевірена вченими з різних країн, якщо людина не може контролювати чи впливати на неприємні події (наприклад, зазнає поразки, незважаючи на всі зусилля; переживає важкі ситуації, у яких її дії ні на що не впливають; або виявляється серед хаосу, де постійно змінюються правила), у неї розвивається дуже сильне почуття безпорадності. В кінцевому результаті людина здається – спочатку пригнічується її воля й зникає бажання взагалі щось робити, потім приходить апатія, а за нею депресія.

Симптоми розчарування легко помітити у поведінці інших людей, проте набагато важче – у своєму житті. Першим симптомом на шляху до розчарування є *тривога*, яка є сигналом для виправлення нашої реакції на ситуацію. *Почуття незгоди та опору* теж може призвести до розчарування або стати його характерним симптомом. Почуття *гіркоти та обурення* доволі часто є прямим результатом розчарування. Іншими симптомами розчарування є бажання *уникнути критичної ситуації,* а також *втрата віри у майбутнє* (при цьому подібний прояв відстороненості відбувається саме тоді, коли людині найбільше потрібна віра та спілкування з близькими людьми).

У випадку, якщо життєві проблеми обступили з усіх боків, якщо вивчена безпорадність вже відвойовує внутрішню територію, або коли близька людина вкрай роздратована і глибоко розчарована, в нагоді стануть **три основних засоби.**

***1 засіб:* «*Робіть щось (будь-що) просто тому, що можете*»**. Оберіть, чим зайняти вільну годину перед сном, що приготувати на вечерю та як провести вихідні. Переставте меблі в кімнаті так, як вам зручніше. Знаходьте якнайбільше точок контролю, в яких ви можете приймати власне рішення та виконувати його.

Саме в такий спосіб психолог Бруно Беттельгейм вижив у концтаборі із політикою постійного хаосу. Згодом, у 1970-ті роки ефективність засобу експериментально підтвердили американські психологи Е. Лангер і Дж. Роден у місцях, де свобода людини є найбільш обмеженою: у в'язниці, будинку для людей похилого віку та притулку для бездомних.

Підхід *«роблю, бо вибрав робити»* дозволяє зберегти чи повернути суб'єктивне відчуття контролю. В такому разі воля не паралізується і людина може продовжити рухатися у бік виходу з важкої ситуації.

Тож слід ніколи не здаватися і почати діяти! Звичайно, це не завжди просто, але іншого не дано – потрібно розвивати впевненість у собі та цілеспрямованість. **Щоб мотивувати себе, якщо опустилися руки** слід, по-перше, *«поставити велику мет*у». Без мети життя неможливе, і в наш час є багато можливостей почати ставити нові цілі, розвиватися і ставати кращими, досягаючи їх.

По-друге, *«досягніть мети і станьте щасливими!»* Той, хто більше діє і працює над собою, досягає більших результатів та успіху. Головне не те, скільки людина знає, а те, що вона застосовує на практиці. Зокрема, біографії успішних і багатих людей свідчать, що вони не завжди відрізнялися особливими талантами чи були дуже розумними (дехто з них навіть не навчався у школі). Тому, якщо у людини опускаються руки і вона не знає, що робити, їй слід розпочати застосовувати всі свої знання на практиці, а у випадку їх відсутності все одно починати діяти, оскільки дії сильніші за знання. Але краще їх поєднувати разом!

Якщо мета є, однак її можна просто не досягати, це означає, що мета не є по-справжньому вашою і краще створити іншу. Тож, по-третє, слід *«знайти*

свою улюблену справу, призначення, місію» і працювати над цим на повну силу, застосовуючи свою завзятість і працьовитість. Ми і наш мозок працюємо всього на 3%, а 97% можливостей просто приховані всередині нас, і багатьом просто не вистачає часу їх реалізовувати, оскільки більшість зайнята не тим, що потрібно.

Ті люди, яким добре і нема до чогось прагнути, завжди кидатимуть кожну розпочату справу. Це пов'язано не з тим, що у них опускаються руки, а з тим, що вони знаходяться у зоні комфорту. Тож, по-четверте, потрібно *вийти із зони комфорту* та почати діяти негайно.

Втім, говорячи про постановку цілей, слід також враховувати наступне. Люди часто думають, що вони будуть щасливими, якщо… (отримають роботу, оженяться, народять дитину, переїдуть тощо). Насправді ж досягнення рідко виправдовують очікування і замість омріяного тріумфу людина зажурюється. Для позначення цього почуття існує кілька визначень: *крах ілюзій* (або *«ілюзія досягнень»*, arrival fallacy), а також *«похмілля від успіху»* (success hangover).

Щоб уникнути чи пом'якшити ці почуття (бо цілі, безумовно, важливі!), потрібно лише перебудувати ставлення до них. Для цього психологи радять застосовувати дві полярних, але дієвих стратегій. Одна з них – *завести багато цілей* (кілька одночасно у різних площинах буття, в особистому та робочому житті). Є.Адамова пропонує *«розставити акценти»*, визначивши для себе менш матеріальні та духовніші цілі, які роблять нас щасливими, а також використовувати метод *«самостійної мотивації»* - скласти список з 5 речей, які приносять вам радість і роблять щасливими (не лише матеріальних благах!).

Друга стратегія полягає в тому, щоб *не мати жодної мети або позначати їх вкрай розпливчасто*. Цей підхід базується на буддійській практиці щодо подолання «вихору бажань» і добре підходить для критичної перегляду цілей – чи дійсно вони є важливими й бажаними, чи варто

витрачати на них сили і час, або слід посміятися і відмовитись від них як таких, що втратили актуальність.

Перегляд або відмова від початкових цілей добре підходить й для відносин. Так, якщо людина думає, що інші повинні відповідати її очікуванням, чи взагалі змушує інших жити за своїми принципами (з чим вони не погоджуються!), розчарування буде неминучим. Щоб його уникнути, важливо зрозуміти, як зазначає О.Єрьоменко, що Всесвіт та інші люди в тому числі живуть за своїми законами, на які ми ніяк не можемо вплинути і це не можна змінити. І тоді залишається лише прийняти людину такою, якою вона є і надалі вже свідомо приймати рішення щодо побудови з нею подальших взаємин або їх припинення. При цьому найбільш цілющим процесом у відносинах є розчарування без знецінення, позбавлення ілюзій із збереженням поваги до партнера.

2 засіб: «Геть від безпорадності – маленькими кроками». Сумніви, невпевненість, страх, це основні причини того, чому часто люди опускаються руки, коли вони чогось прагнуть.

О. Адамова радить «з*абути про проблеми*», якщо на шляху до мети стоїть якась проблема, яку людина не в змозі подолати і позбутися її, «пройти» крізь неї або замінити іншими, дрібнішими проблемами.

Інший спосіб подолати складну проблему – ставити маленькі реальні цілі та обов'язково відзначати їх досягнення. Слід вести список і перечитувати його хоча б двічі на місяць. Тут може допомогти наступна вправа – запишіть увечері «3 речі, які ви цінуєте у собі». Невеликі досягнення допомагають набратися ресурсу для масштабніших дій, наростити впевненості у своїх силах. Важливо знайти можливість нагородити себе якоюсь радістю за кожен виконаний пункт. Згодом цілі та досягнення стануть більшими і так складеться нова історія про себе: *«Я важливий», «Мої дії мають значення», «Я можу впливати на своє життя»*.

Коли потрібно негайно щось зробити, щоб не опустити руки перед труднощами, тоді варто спробувати *метод самонавіювання*:

3 засіб: «Інший погляд». Вивчаючи протягом двадцяти років у співпраці з відомими психотерапевтами людей та їхні реакції на зовнішні обставини, М. Селігман зробив висновок, що схильність тим чи іншим чином пояснювати те, що відбувається, впливає на те, шукає особа можливість діяти чи здається. На цій підставі Селігман запропонував техніку переосмислення досвіду та перебудови сприйняття – *схему рефреймінгу, «схему ABCDE»* (несприятливий фактор → переконання → наслідки → інший погляд → активізація). Слід завести щоденник для запису неприємних подій та їх опрацювання за схемою ABCDE, спробувати спростувати песимістичні переконання письмово та перечитувати свої записи кожні кілька днів. Ця техніка допоможе з часом і практикою навчитися ефективніше справлятися з занепокоєнням, не здаватися безпорадності та виробляти власні успішні стратегії реакції та поведінки.

Висновки. Вище наведені психологічні рекомендації, які допоможуть батькам дітей справитися з розчаруванням як частиною нашого життя, пережити важкі часи, не опустивши руки й не здавшись апатії, запобігти виснаженню психоемоційних ресурсів та зберегти здоров’я своє та своїх особливих дітей.

Список літературних джерел:

1 Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.

2 Лисенкова, І.П. (2019). *Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями*. (Дис. докт. психол. наук). Київ.

3 Беттельхейм, Б. (2021). *Просвещенное сердце. Автономность человека в эпоху массовых обществ*. Изд-во редких книг, 398 с.

4 Langer, E. J. & Rodin, J. (1976). The effects of choice and enhanced social responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting». *Journal of Personality and Social* Psychology: 191-198.

5 Rodin J., & Лангер, Э. Дж. *(1977). Long-term effects of a control relevant intervention with the institutionalized aged. Journal of Personality and Social Psychology (35): 897-902.*

Новіцька Л. Ф.,
вчитель початкових класів
Новоушицької спеціальної школи
Стандрійчук А. В.,
вчитель дефектолог початкових класів
Новоушицької спеціальної школи

ЖЕСТОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ЗДАТНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ СПІЛКУВАННЯ СЛОВЕСНОЮ МОВОЮ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У сучасній початковій освіті активно змінюються цілі, результати, зміст, підходи до організації й оцінки якості освітнього процесу. Головною функцією школи як соціальної інституції є підготовка молоді до життя у сучасному світі. Реалізувати цю функцію покликаний компетентнісний підхід до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, одна із яких – комунікативна.

Комунікати́вна компетентність — здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Під комунікативною компетентністю дітей з порушеннями слуху розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння дітей з особливими освітніми потребами змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути

зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність дітей з порушеннями слуху формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, мультфільмів, кіно з яких дитина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери дитина з порушеннями слуху запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Досвід роботи з дітьми з порушеннями слуху показує, що досягнути бажаних результатів можна лише при користуванні жестовою мовою. Тому в нашій роботі переважає сучасний метод навчання – комунікативно-діяльнісний, який опирається на знання жестів, широке використання жестової мови. Формувати жестомовну комунікативну компетенцію починаємо з 1 класу. Так, під час проведення «ранкового кола», цілеспрямовано спонукаємо дітей до передачі емоційного змісту висловлювання при використанні невербальних засобів комунікації: природних жестів, міміки, контакту очей, пози, рухів та жестової мови. При наявності мовленнєвого завдання (висловити захоплення, з’ясувати щось, дати комусь пораду, і т.п.), створюється відповідна ситуація, яка спонукає до мовлення дітей з порушеннями слуху. В ранковому колі, розглянувши малюнок, діти відповідають на питання: Що це? (капуста, буряк, огірок…). Де росте? (на городі). Діти що роблять? (Діти збирають овочі.) Користуючись жестовою та словесною мовами діти відповідають на питання. В ході спілкування, обмінюючись враженнями, школярі краще пізнають один одного, вчаться розуміти свої переваги і недоліки. Адже, жестова мова полегшує дитині оволодіння словесною мовою як письмово, так і усно.

З досвіду роботи можна відмітити, що на формування та розвиток жестомовної комунікативної компетенції позитивний вплив має один із видів

діяльності дітей молодшого шкільного віку — гра. Адже, у житті дитини з порушеним слухом роль гри не менш важлива, ніж чуючих дітей. Вона є основою для розвитку уяви, образного мислення, мовного спілкування. У грі відбувається осмислення дітьми різних явищ дійсності. Таким чином, у грі створюються сприятливі умови для формування комунікативних умінь. Дитина з особливими освітніми потребами може розвинути не тільки мовні навички, але і навчитися гратися разом з іншими дітьми. У грі створюється нова життєва ситуація, в якій дитина прагне повніше реалізуватись, формується потреба в спілкуванні з іншими дітьми користуючись жестовою та словесною мовами. Також виховується уміння жити і діяти спільно, надавати допомогу один одному, розвивається почуття колективізму, відповідальності за свої дії.

Запропонований підхід на основі двомовного навчання українською жестовою та українською мовами забезпечує принцип доступності інформації. Він базується на обов'язковій передумові, що добре оволодіння українською жестовою мовою як першою полегшує оволодіння українською мовою. Ми, педагоги, бачимо, що в такому двомовному середовищі українська мова використовується лише для читання і написання; водночас українська жестова мова – це мова щоденного спілкування між учнями в класі, а також головна мова інформування. Ці дві мови необхідно відокремлювати і розрізняти за функціями з метою ефективнішого навчання. Важливо пам'ятати, що вивчення мови є активним процесом, який починається від самого народження і продовжується все життя. Мова засвоюється учнями з порушеннями слуху на різних етапах зростання з різним успіхом. Причому знання накопичуються поступово. Учні закріплюють набуті мовленнєві знання за допомогою усвідомлених зразків мовлення та жестовій мові, яка робить процес здобуття знань свідомим.

Процес формування жестомовної комунікативної компетенції довготривалий і клопіткий – від сприйняття і розуміння слова, фрази до відтворення і застосування цього слова чи фрази у власному мовленні дитини

з порушеннями слуху. Доводиться спостерігати, що глухі діти глухих батьків оволодівають вагомим багажем жестових мовних навичок з самого народження, користуючись рідною своєю мовою. Для таких дітей процес навчання зазвичай відбувається без труднощів і має успіх. Тому набуті навички мають максимальним чином застосовуватися у навчальному процесі, на основі запропонованої програми двомовного навчання.

Оволодіваючи новою мовою, учні з порушеннями слуху поступово пристосовують набуті мовні навички в процесі вивчення своєї першої мови. В двомовній програмі учні з особливими освітніми потребами потребують допомоги педагога, оскільки вони намагаються розуміти думки, ідеї і висловлювати почуття двома мовами. За умов комунікативно-діяльнісного підходу з використанням жестової мови вчитель організовує пізнавальну діяльність учнів з порушеннями слуху, створюючи умови для висловлення власної думки, ставлення до матеріалу, що вивчається, співставляючи його з реальним життям.

Зауважимо, що зазначений підхід до двомовного навчання знайшов відбиття і в застосуванні знань з більш високим рівнем вимог. Найголовніше, що діти з порушеннями слуху експериментуватимуть з новими мовленнєвими структурами і словниковим запасом, користуючись особистими потребами і, застосовуючи їх у різноманітних ситуаціях. Діти усвідомлюють важливість оволодіння словесною мовою для спілкування з іншими людьми та кращого виконання своєї основної діяльності — навчання, виявляють велике бажання навчитися добре говорити й зчитувати з губ інших, щоб краще розуміти їх. Помилки, хотіли б ми того чи ні, є невід'мною частиною процесу оволодіння мовою. Ми, педагоги, виправляємо їх спокійно, доброзичливо, щоб не завдати дитині психологічної травми. Не забуваємо хвалити наших маленьких трудівників за найменші успіхи і досягнення, неодмінно закінчуємо урок на позитивних емоціях.

На наше переконання, основою турботи сучасної спеціальної школи для дітей з порушеннями слуху має стати потреба прищеплення і дітям, і

батькам окремих навиків, потрібних для стимулювання спонтанних взаємостосунків з тим, щоб вони виникали природно і вчасно; батькам важливо усвідомити, що мова жестів — це засіб, який треба використовувати між усіма рідними і близькими людьми дитини з порушеннями слуху. Саме завдяки мові жестів для дитини стають доступними і зрозумілими і люди, які її оточують, і все довкілля. Цей доступ розцінюється як основне право людини.

Жестова мова — це не більш, ніж просте знаряддя або засіб спілкування. Це мова, яка має своє право на існування. Крім своєї ролі як засобу спілкування, названа мова є тим, що створює індивідуальність і визначає позицію в соціальному середовищі. Жестова мова — неоціненний засіб у житті дітей з порушеннями слуху, яку жоден технічний або інший засіб спілкування не в силі замінити.

Ми, педагоги, переконані, що дитині з порушеннями слуху потрібно дати у ранньому віці рідну єдину мову якою б вона користувалася без будь-яких обмежень, мову в якій дитина могла б відобразити всі характеристики, наявні у мові чуючих. Дитина повинна мати доступний їй повний двосторонній візуальножестовий канал з тим, щоб спілкуватися час від часу з деякими людьми, слідкувати за бесідами, адресованими безпосередньо їй як нечуючій. Потрібно також визнати, і це підтверджують фахівці, що значно краще навчити дитину розмовляти, коли нечуючий вже має поняття, як працює лінгвістична система у візуальній модальності.

Нам доводиться спостерігати, якщо дитина з особливими освітніми потребами має доступ до жестової мови з раннього віку, вона у змозі виражати свій потенціал спілкування, «спілкуючись» з дорослою людиною. Тоді вона може досягти найкращих результатів у звуковому мовленні, увійти у світ письмового мовлення, набагато краще вміє користуватися мовленням як засобом спілкування, критично мислити, отримувати інформацію з усіх доступних джерел, оцінювати її, розуміти співрозмовника, формулювати власні думки. Отже, жестомовна комунікативна компетенція—

фундаментальна основа, яка являється ні чим іншим, як здатністю свідомого опанування та засвоєння спілкування словесною мовою дітей з порушеннями слуху. Враховуючи це, ми, вчителі, створюємо мовленнєві ситуації для тренінгу у спілкуванні дітей з порушенням слуху, створюємо ситуації успіху для кожного, хто навчається, розвиваємо позитивне ставлення до мови.

Список літературних джерел:

1. Біланова О. А. Роль і значення жестової мови у набутті компетентнісного досвіду дітей з порушеннями слуху Міжнародний науковий журнал «Грааль науки» | № 2-3 (Квітень, 2021)

2. Кульбіда С.В. та інші. Навчання дітей із порушеннями слуху:навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок» 2019.

3. Кульбіда С.В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: монографія. Київ: Поліпром (2010).

4. Зборовська Н. А. Педагогічні умови використання жестової мови як засобу оптимізації навчального процесу для учнів з порушеннями слуху Міжнародний науковий журнал «Грааль науки» | № 2-3 (Квітень, 2021)

5. Зборовська Н.А. Використання жестової мови у навчанні учнів з порушеннями слуху: правове та наукове підгрунття. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник, Вип.3. Ч.2, 88-98. (2012).

6. Шевченко С.М. Жестова мова, як основна форма роботи навчання глухих дітей. Актуальні проблеми сучасної освіти: реалії та перспективи. Матер. Всеукр. конф. студ. та викл. ЗВО (17 травня 2019 р., м. Маріуполь).

Омельянович І. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
психокорекційної педагогіки та реабілітології
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ ПЕРІОД НАВЧАННЯ

Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із пріоритетних напрямів спеціальної освіти, яка спрямована не лише на оволодіння учнями означеної категорії знаннями, уміннями та навичками, а й на можливість їх використовувати в процесі соціалізації.

Формування та розвиток математичних уявлень є важливим процесом, який сприяє розвитку пізнавальної діяльності учнів, корекції емоційно-вольової сфери, розвитку мовлення. Означеній проблемі присвячено цілу низку досліджень українських науковців, таких як Басюра В. І, Гаврилов О. В, Королько Н. І., Мерсіянова Г. М., Миронова С. П., Омельянович І. М. та ін.

Вивчення математики в спеціальній загальноосвітній школі починається з пропедевтичного (підготовчого) періоду, оскільки діти приходять до першого класу з різним рівнем математичних уявлень.

Завданням уроків математики в пропедевтичний період є: діагностика рівня математичних знань, умінь та навичок кожної дитини (кількісні, просторові та часові характеристики, поняття про масу предметів, геометричні фігури); формування та розвиток пізнавальних процесів та інтелектуальних умінь; підготовка до систематичного вивчення математичного матеріалу.

Щоб діагностувати початковий рівень математичних знань кожного учня можна використовувати усне опитування та письмове виконання завдань. Кількісні уявлення (порахуй предмети та назви кількість предметів у множині, визнач де один предмет, а де багато, порівняй кількість предметів, з’єднуючи їх лінією, визнач яких більше, яких менше); просторові характеристики (покажи праву / ліву руку, назви предмети, що знаходяться праворуч / ліворуч від тебе, назви предмети, які знаходяться *в, на, під, біля*…тощо); часові уявлення (коли ми прокидаємося / лягаємо спати? Коли

(в яку пору року) йде сніг? Яка пора року після осені, весни?); поняття про масу предметів (що легше / що важче?); геометричні фігури (круг, квадрат, трикутник, овал).

Діти з інтелектуальними порушеннями приходять до першого класу з різним рівнем математичних знань, умінь та навичок. На початку шкільного навчання деяким учням важко засвоїти кількісні поняття, вони можуть перерахувати кількість предметів у заданій множині, але утруднюються позначити множину останнім узагальнюючим числом, визначити (на око) де більша кількість предметів, а де менша.

Просторові характеристики також є складними для більшості першокласників. Компонентами просторового орієнтування є: орієнтування у схемі власного тіла, у напрямках простору, у просторових відношеннях між предметами, у просторових характеристиках (розмір, величина), а також орієнтування у двовимірному просторі (на площині аркуша паперу, парти, дошки тощо) [3, с.32].

Найчастіше діти у дошкільному віці засвоюють праві і ліві частини власного тіла, але їм важко визначити напрямок простору (відповідно до правих / лівих частин власного тіла), в якому знаходяться предмети оточуючої дійсності. Також іноді дітям важко визначити положення предмету в просторі, відповідно до інших предметів. «Орієнтування на площині аркуша паперу характеризується невмінням школярів розмістити предмети чи малюнки на вказаному місці» [4, с.8].

Найбільші труднощі викликає на початку шкільного навчання формування та розвиток часових уявлень. Першокласники не завжди можуть визначити частини доби (ранок, день, вечір, ніч), їм важко зрозуміти, чому, коли темно ще не ніч, а вечір, такі висловлювання, як «пройшов рік» тощо. В подальшому навчанні часові характеристики також у деяких учнів можуть викликати труднощі, оскільки міри часу не підпорядковуються десятковій системі числення (в тижні 7 днів, в році 12 місяців, в місяці може бути 28, 29, 30 і 31 день тощо) і учням важко це запам’ятати.

Поняття про масу предметів також викликає труднощі, тому що школярі дуже часто співвідносять масу з розміром, але не завжди менший за розміром предмет буде легший за більший предмет. Дослідження вчених вказують, що «м'язові відчуття у дітей з інтелектуальними порушеннями розвинені надзвичайно слабо, вони можуть відчути різницю у масі лише в тому випадку, якщо вона чітко проявляється» [1, с.74]. Тому уявлення про масу предметів необхідно починати формувати з таких понять як «легкий – важкий», «легше – важче» на основі м'язових відчуттів дитини і практичного досвіду.

При вивченні геометричних фігур в пропедевтичний період навчання в першокласників виникає менше труднощів. Більшість дітей в дошкільному віці засвоюють і вміють розрізняти прості геометричні фігури. Однак деяка кількість учнів не вміє аналізувати форми геометричних фігур, не завжди може співвідносити предмети за величиною, формою, розміром» [4, с.8].

Недорозвинення мовленнєвої діяльності свідчить про те, що значна частина учнів на початку шкільного навчання відчуває значні труднощі, коли необхідно словесно позначити кількісні, просторові, часові характеристики та відношення, а також порівняти масу предметів.

Отже, вивчення особливостей та визначення труднощів у навчанні учнів у пропедевтичний (підготовчий) період допоможе вчителю підібрати педагогічні прийоми, методи навчання, а також спланувати корекційно-розвивальну роботу, на уроках математики на початку шкільного навчання.

Список літературних джерел:

1. Гаврилов О. В., Ляшенко О. М. Спеціальна методика математики: підручник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 240 с.

2. Методика навчання учнів 1-4 класів. С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, О. М. Ляшенко, О. М. Опалюк, В. Е.Левицький, О. М.Вержиховська / за ред. О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 312 с.

3. Омельянович І. М. Розвиток просторового орієнтування в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 32. Частина 2. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 32-36.

4. Омельянович І.М. Розвиток просторового орієнтування в молодших школярів допоміжної школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2008. 22 с.

Пац О. В.,
вчитель корекційно-відновлювальної роботи
учитель-методист спеціальної загальноосвітньої школи № 33
м. Хмельницький, Україна

СУРДОПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Своєчасне оволодіння мовленням – основа розвитку дитини оскільки різні відхилення у дітей з порушенням слуху негативно впливають на мовлення та формування особистості. У дітей з порушенням слуху простежується неправильна вимова звуків, дитина не може самостійно опанувати правильну звуковимову, отже, потребує допомоги дорослих. Щоб словесне мовлення стало основною формою спілкування дітей з вадами слуху, необхідно насамперед, щоб робота над його формуванням і розвитком розпочалась якомога раніше.

Встановлено, що важливим завданням мовленнєвого розвитку дітей є виховання звукової культури мовлення, у зв’язку з тим, що поняття звукової культури мовлення складне, воно містить багато важливих компонентів: чітку артикуляцію звуків, правильне мовленнєве дихання, силу голосу, темп і

тембр мовлення, інтонаційні засоби виразності (наголос, логічні паузи, ритм), фонематичний слух.

Перші уроки корекційної роботи визначають у дітей з порушенням слуху неправильну вимову багатьох звуків, складів та слів.

Корекційні заняття відбуваються через спостереження за предметами і явищами оточуючої дійсності, предметно-практичну та ігрову діяльність. Якщо чуючі діти здатні самостійно робити активні кроки на шляху пізнання, то глухі діти потребують посиленої допомоги з боку дорослих.

З'ясовано, що одним з важливих засобів навчання дошкільників є впровадження сучасних інформаційних технологій у систему корекційної роботи на заняттях із розвитку слухового сприймання та формування вимови, оскільки досвід роботи доводить, що не всі діти готові до продуктивної роботи під час застосування не лише комп'ютерних програм, але й при використанні традиційних методів навчання.

З метою забезпечення якісного формування мовленнєвої діяльності нечуючих дітей, проводжу підготовчу роботу з ними, в основу якого покладено метод безпосереднього наслідування. Коли усно повідомляю дітям матеріал, вони дивляться на губи і в цей час мимовільно наслідують мовні рухи, рефлекторно повторюють слова-склади.

При багаторазовому повторенні знайомих слів вони навчаються пізнавати їх по губах людини, яка говорить і промовляти вголос.

Вимова вголос дає змогу контролювати якість мови дітей: виразність, силу голосу, злитність, наголос тощо.

Одним з важливих компонентів при навчанні дітей є стійка увага. Відомо, що в дітей з вадами слуху дошкільного віку увага не стійка. Їм важко зосередитись на чомусь навіть на декілька хвилин. Разом з тим наявність стійкої і тривалої уваги для такої дитини необхідна, вона сприяє більш успішному встановленню контактів з оточуючими людьми. Спостерігаючи за губами і руками (при дактилюванні) людини, що говорить, нечуючий малюк швидше навчається читати з губ і говорити.

Вихованню уваги у дітей сприяють підготовчі вправи, якими розпочинаю роботу з мови. Вони допомагають виробляють вміння відтворювати прості рухи рук, голови, ніг пальців. Засвоєння таких рухів сприяє оволодінню дітьми дактильною азбукою. Для голови даю такі прості вправи: нахилити голову вправо, вліво, вперед, назад, робити колові рухи головою зліва направо і навпаки; для рук: підняти руки вгору, відвести в різні сторони, сховати за спину, піднімати і опускати почергово то праву, то ліву руки та ін. Ці вправи можна робити сидячи за столом, стоячи, можна їх поєднувати з рухами ніг.

Діти швидко навчаються відтворювати великі рухи і тоді переходжу до наслідування рухів пальців. Мета цих вправ – підготувати дитину до розпізнавання дактильних знаків, а пальці її – до їх відтворення. Вправи на наслідування малих рухів рук можуть бути різноманітні, наприклад: стиснути пальці в кулак і розтулити; стиснути кулаки, а потім відводити почергово пальці (спочатку по одному пальцю, потім по два, три, чотири і всі п’ять); розсунути і стулити пальці при витягнутих долонях; імітувати гру на піаніно, трубі та ін.

Роботу з розвитку вміння відтворювати рухи мовного апарата розпочинаю після того, як діти навчаться відтворювати прості рухи рук, ніг, голови, пальців. Спочатку дитина відтворює нескладні рухи мовного апарата. Вона повторює їх за мною, уважно дивлячись на рот. Цю роботу доцільно проводити перед дзеркалом, в якому дитина спостерігає за рухами язика, губ. [2,4]

Щоб перевірити вміння змінювати положення органів артикуляції, утримувати їх у певному положенні протягом деякого часу, пропонуються дітям такі вправи:

- висунутим язик і тримати його в такому положенні (не торкаючись зубів і губ);

- виконувати серію рухів типу:

- покласти кінчик язика на верхню губу, нижню, перевести кінчик язика в правий, а потім лівий куток рота;

- покласти язик за верхні зуби, нижні, на нижню губу, верхню (3-4 послідовних рухи).

Навчання правильному диханню проводиться в ігровій формі. В роботі використовую такі ігри:

- Здути зі столу маленький кусок паперу, вати.
- Подути на кораблик, вати прив'язаної до нитки.
- Задути паперових тварин і машин в хлів, гараж.

Для того щоб навчити дітей правильно вимовляти звуки нашої мови, змінювати силу голосу та темп мовлення, правильно використовувати інтонаційні засоби виразності, необхідно перш за все навчити їх уважно слухати та чути мовлення оточуючих, тобто розвивати слухове сприймання. Розвиток слухового сприймання - важлива передумова формування звуковимови.

Розвиток слухового сприймання полягає у вирішенні наступних завдань:

- ❖ Інтенсивний розвиток залишкового і зниженого слуху у глухих і слабочуючих дітей;
- ❖ Посилення слухового компоненту в слухо-зоровому сприйнятті усної мови;
- ❖ Збагачення уявлень про звуки навколишньої дійсності;
- ❖ Примінення звукопідсилюючої апаратури, адекватної слухомовним можливостям дітей;
- ❖ Використання залишкового смуху для формування вимови;

Програма з розвитку слухового сприймання на уроках включає:

Робота з немовними звуками;

Робота з мовою та її елементами.

Робота з немовними звуками.

До немовних звуків відносяться звуки навколишнього середовища: сигнали машин, голоси тварин, музичні звуки, дзвінок, стукіт у двері, шум дощ а і т.д. це всі звуки, які не мають відношення до мовних звуків.

Основною метою розвитку слухового сприймання немовними звуками є:

- ❖ Вироблення у глухих і слабочуючих дітей слухової уваги до звуків навколишнього середовища;
- ❖ Диференціація звуків навколишнього середовища для орієнтації в оточені;
- ❖ Підготовка слуху дітей до більш складних диференціювань сприйняття мови на слух.

Немовні звуки мають деякі переваги по відношенню до мови. Вони мають більшу інтенсивність і потужність. Немовні звуки не потребують великого запасу слів для їх значення і знайомства з поняттям.

Діти з порушенням слуху не мають великого соціального досвіду, їм важко розрізнити звуки без спеціальної підготовки. Знайомство зі світом немовних звуків збагачує дітей з порушенням слуху, тобто сприяє розширенню уявлень про звучання, які зустрічаються в побуті.[5]

Дітям можна запропонувати серію варіантів вправи «Вгадай, що я сказала»:

- ❖ Відтворення слів (речень), не схожих за звучанням, сприйнятих слухом і зором;
- ❖ Відтворення слів (речень), схожих за звучанням, сприйнятих слухом і зором;
- ❖ Відтворення слів (речень), не схожих за звучанням, сприйнятих слухом;
- ❖ Відтворення слів (речень), схожих за звучанням, сприйнятих слухом і зором;

Для вироблення у дітей вміння слухати і запам’ятовувати почуте доцільна гра «Запам’ятай слова» (з картинками)

Робота з мовою та її елементами.

Для розвитку слухового сприймання найбільш важливим методом є мова у вигляді слів, фраз, текстів. Тому у вправи по розвитку слуху немовними звуками включається мова.

Дослідженнями доведено, що краще починати з розрізнення на слух слів так як вони несуть деяку інформацію, яка запам'ятовується і співвідноситься з об'єктом. Це доволі коротка мовна одиниця (одно-, двух-, трьохскладове слово), легко сприймається на слух в порівнянні з реченнями, а потім текстом.

Під час роботи використовуються такі види роботи:

- Робота з табличками;
- Виконання доручень на практичному матеріалі;
- Схематичні замальовки;
- Відгадування картинки;
- Придумати речення по схемі;
- Робота з картинками;
- Доповнення речень з картинками і без;
- Робота з деформованими словами;
- Робота з деформованими реченнями.

Отже, усунення мовних порушень у дітей з порушеннями слуху вимагає комплексного підходу, оскільки мовні порушення пов'язані з цілою низкою причин як біологічного, так психологічного і соціального характеру та вимагає від сурдопедагога комплексного підходу і співпраці з батьками.

Список літературних джерел:

1. Воробель Г.М. Особливості реалізації змісту освіти для дітей з порушенням слуху: досвід директора школи. Особлива дитина: навчання і виховання, 2021. С. 44-53.

2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія / А. М. Богуш. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2004.—376 с.

3. Кульбіда С. В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2005. С. 333–337.

4. Пац О.В., Заєць В.А. (2022). Організація дистанційного формату «педагог – батьки – дитина» в умовах військового стану. Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): *збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року)*. Київ: Наукова думка.

5. Пац О.В. (2022). Особливості дистанційного корекційно-розвиткового навчання дітей з порушеннями слуху в умовах спеціальної школи Досвід дистанційного навчання учнів з порушеннями слуху (організаційно-ресурсне забезпечення в умовах воєнного часу): *збірка тез Всеукраїнського науково-практичного семінару в рамках фестивалю Тижня науки (20 травня 2022 року)*. Київ: Наукова думка.

Попович І. С.,
професор, доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
ІСПП імені Миколи Ярмаченка,
м. Київ, Україна;
професор кафедри психології
Херсонського державного університету,
м. Херсон, Україна

ПСИХІЧНИЙ СТАН ДІТЕЙ
У ВИМІРАХ ЛОКДАУНУ І ВОЄННОГО СТАНУ

Вступ. Діти Україні переживають надзвичайно складні часи. Реалії сьогодення кардинально змінили два лиха, які прийшли до нашої країни одночасно у XXI сторіччі – пандемія і війна. Прогресування пандемії COVID-19 огорнуло всю планету, забрало багато людських життів, нанесло непоправні психологічні травми і збитки. Другим лихом є війна, яка триває в Україні з 2014 року, а 24 лютого 2022 року перейшла у повномасштабну фазу. Збереження української держави, збереження людських життів, захист територіальної цілісності і демократичних цінностей – основні пріоритети сьогодення. Окреслені контури соціального буття суттєво відображаються на психічному стані дітей і дорослих. Повноцінне дитинство, яке забрали пандемія і воєнний стан, матимуть непоправні наслідки на для усіх осіб, яких ми вважаємо дітьми. Також це нанесло суттєвий негативний відбиток на психіку дорослих.

Виклад основного матеріалу. Усіх дітей, які проживали на території України під час війни в Україні, а саме повномасштабної її фази, вважаємо дітьми війни. Усі вони зазнали травмувального психоемоційного впливу. Цей вплив міг бути від найпростішої форми, раптової і незначної, яка знаходилася у площині медійного поширення інформації пов’язаної з вторгненням окупантів, реакції на вторгнення дорослих та значущих інших і до найскладніших форм і їх наслідків. Окреслені впливи є раптові і довготривалими. Вони мають негативні наслідки і є надто небезпечними. Довготривалі впливи, зазвичай, як показує спілкування з дітьми, зумовлюють виникнення непродуктивних стратегій подолання труднощів.

За даними Всесвітньої Організації Охорони Здоров’я (ВООЗ) 10.0% людей, які пережили травмувальну подію, пізніше матимуть симптоми психологічної травми, а ще 10.0% демонструватимуть поведінкові зміни або психологічні розлади, які стануть перешкодою для повноцінного

повсякденного життя. Найпоширенішими є тривожний, депресія і психосоматичний розлади [2].

Акцентуємо увагу дослідників, що обидві групи потребують вивчення і не варто до будь якої з них ставитися легковажно, вважаючи вплив несуттєвим. Діти з тривалим перебуванням у зоні бойових дій, в окупації, а також ті, які пережили внутрішнє переміщення, що тривало в надважких умовах більше п'яти-семи діб, з досвідом проходження значної кількості блок-постів, повітряних тривог, бомбардувань і поодиноких та системних обстрілів, найчастіше отримують важкий травмувальний досвід. Такі діти страждають від тривожного розладу, посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, дисоціативних розладів. Найпоширенішими дисоціативними розладами є добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, кататонічний синдром. Серед поведінкових розладів має місце агресивна поведінка, асоціальна у формі девіантної і злочинна, яка може набувати всіх форм делінквентної поведінка, зокрема схильність до насильства. Також, дослідниками П. Джоші та Д. О'Доннелл [1] встановлено, що такі діти, у результаті, травмувального досвіду, мають високу схильність до зловживання алкоголем і наркотичними засобами [1]. Вони стверджують, що психічні розлади насправді є "нормальною реакцією на ненормальні події". Отже, довготривалий вплив насильства на дітей підвищує "ризик розвитку багатьох і нерідко тривалих форм фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації" [1, с. 288].

Важливо збагнути індивідуальну природу травмувального досвіду кожної дитини і уважно вивчити цей досвід, щоб надати якісну психологічну допомогу. Індивід, який тривалий час довільно і мимовільно перебуває у певному психічному стані, здатен переносити, трансформувати чи формувати у собі властивості цього психічного стану. Відомо, що властивості, психічні стани і психічні процеси, складають зміст психологічного феномену. Сформовані властивості можуть бути як позитивними, так і вкрай

негативними. Перелічимо деякі з них: інтернальність, гіперактивність, ізольованість, тривожність, депресивність та ін. У методології дослідженя домінуючих психічних станів респондентів, яка апробована у дослідженнях домінуючих станів учасників освітнього процесу, зумовлених пандемією COVID-19 [5], у дослідженні психічних станів самоактуалізації та саморегуляційної готовності спортсменів, очікуваних психічних станів студентів та психічних станів ризику [3; 4], подано експериментальне розв'язання і теоретичне обґрунтування окресленої проблеми. Подані праці доцільно застосувати у дослідженнях психічних станів дітей у вимірах локдауну і воєнного стану.

Висновок. Вважаємо, що ключові положення методології досліджень домінуючих психічних станів, враховуючи релевантно підібраний психодіагностичний інструментарій, можна застосувати у дослідженнях психічного стану дітей, що опинилися у вимушеній ізоляції та зазнали психотравмувального впливу війни.

Список літературних джерел:

1. Joshi, P. T., O'Donnell, D. A. Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review 6*(4), 2003. P. 279-291. https://doi.org/10.1023/b:ccfp.0000006294.88201.68

2. Murthy, R. S., Lakshminarayana, R. Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry 5*(1), 2006. P. 25-30. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1472271/

3. Popovych, I., Borysiuk, A., Semenov, O., Semenova, N., Serbin, I., Reznikova, O. Comparative analysis of the mental state of athletes for risk-taking in team sports. *Journal of Physical Education and Sport, 22*(4), 2022. P. 848-857. https://doi.org/10.7752/jpes.2022.04107

4. Popovych, I., Halian, I., Lialiuk, G., Chopyk, R., Karpenko, Ye., Melnyk, Yu. Research of young female handball players' self-actualizing mental

states. *Journal of Physical Education and Sport, 22*(7), 2022. P. 1599-1607. https://doi.org/10.7752/jpes.2022.07201

5. Popovych, I., Semenov, O., Skliaruk, A., Sotnikova, K., Semenova, N. Research of the dominant psycho-emotional states of university lecturers during the progression of the COVID-19 pandemic. *Amazonia Investiga*, *10*(48), 2021. P. 52-62. https://doi.org/10.34069/AI/2021.48.12.6

Прохоренко Л.І.,
доктор психологічних наук, професор,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна;
Ярмола Н.А,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Ратифікація Україною низки міжнародних документів про захист прав осіб з особливими потребами визначають загальнодержавні шляхи реорганізації системи освіти, зокрема створення альтернативного освітнього середовища для дітей, які мають ті чи інші порушення, пов'язані з психічними та фізичним здоров'ям, приміром затримка психічного розвитку, розлади аутистичного спектра, порушення інтелектуального розвитку, зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату.

Реформування освіти стосується й питання щодо формування загальної компетентності особистості як системи окремих компетенцій, знань і необхідного для її результативної діяльності в соціумі досвіду.

Втім перебування дітей з особливими потребами в широкому соціумі без спеціальної психологічної допомоги, спрямованої на введення дитини у

навчальне середовище, вкрай проблематичне. У цьому контексті саме психологічний супровід є комплексною системою психологічних умов, підтримки, допомоги, що забезпечує успішне перебування кожної дитини в конкретному освітньому середовищі.

Відстеження психолого-педагогічного статусу дітей з особливими потребами є досить складним процесом, який потребує тісної співпраці усіх спеціалістів, що беруть участь у їх життєдіяльності. І лише на основі цілісного бачення розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами розробляється і реалізується загальна стратегія навчання та розвитку. Метою психологічного супроводу є вивчення особистісного потенціалу дитини, а саме: співвідношення рівня інтелектуального розвитку і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання, індивідуальнохарактерологічних особливостей тощо, що насамперед передбачає залучення усіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій.

Поміж основних завдань психологічного супроводу важливе місце посідають, саме ті, які спрямовані на актуалізацію особистісного потенціалу розвитку дитини з особливими потребами, формування позитивних міжособистісних стосунків таких дітей з їхніми ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції, психолого-педагогічну оцінку особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації дитини, зокрема: визначення індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини (вивчення співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, рівня розвитку пізнавальної сфери, особливостей емоційно-вольової сфери, індивідуально-типологічних особливостей, рівня розвитку комунікативних здібностей, рівня сформованості навчальної мотивації, темпу діяльності, утомлюваності та розумової працездатності й ін.); проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей та формування особистості; відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі; моніторинг

рівня адаптованості та соціалізації учня; сприяння соціальній інтеграції дитини (залучення в позакласну і, навіть, позашкільну діяльність) [2; 5].

Серед основних напрямів роботи, окрім вивчення психічного розвитку дитини, – виявлення труднощів у навчанні, спілкуванні та соціальній адаптації, визначення резервів розвитку, з урахуванням яких і розробляються шляхи корекційно-розвивальної роботи тощо.

Отже, психологічний супровід є комплексною технологією соціально-психологічної та психолого-педагогічної підтримки й допомоги дитині з особливими освітніми потребами у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації, які спрямовані на:

- створення умов для успішної адаптації до навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- сприяння у формуванні адекватного сприйняття вимог соціуму, функцій соціальної взаємодії і співвідношення їх зі своїми моделями соціальних взаємин та можливостями, індивідуально-типологічними характеристиками;

- формування психологічної компетентності, психологічної культури як динамічного новоутворення особистісного і професійного розвитку дорослих осіб;

- створення умов для формування позитивної особистісної Я-концепції, впевненості у власних силах, своєму потенціалі, здатності до глибоких міжособистісних стосунків;

- підтримка особистості у визначенні і проектуванні життєвої стратегії на подальші етапи життєдіяльності;

- розробка рекомендацій, пов’язаних з організацією самостійної навчальної діяльності;

- навчання прийомам саморегуляції, самоконтролю, конструктивним способам подолання вікових криз і особистісних проблем;

- формування установок на постійний саморозвиток,

самовдосконалення і самоосвіту тощо.

З огляду на зазначене вище, хотілося б виокремити основні етапи психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а саме: підготовчий, орієнтовний, етап уточнення проблеми, планування, реалізації індивідуальної програми та підсумковий.

Підготовчий етап містить: організацію діяльності мультидисциплінарної команди фахівців; встановлення контакту між усіма учасниками супроводу дитини; визначення обсягу роботи та послідовності процесу психологопедагогічного супроводу; підготовку необхідної документації і складання графіку роботи.

Орієнтовний етап передбачає встановлення контакту: з родиною дитини; з дитиною; з класом, в якому навчається дитина; з класним керівником.

Етап уточнення проблеми охоплює: проведення поглибленої психодіагностики; комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та навчальних вмінь; ознайомлення фахівців із результатами психологічного обстеження; обговорення проблем розвитку дитини та труднощів у навчанні й соціалізації.

Наступний етап — це планування, який містить: розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими потребами; затвердження цієї програми усіма спеціалістами, які працюють з дитиною.

Етап реалізації індивідуальної програми поєднує такі завдання: надання необхідної допомоги дитині та педагогам щодо створення умов, необхідних особі з особливими освітніми потребами для її повноцінної соціалізації і успішного оволодіння навчальними програмами з урахуванням психофізичних можливостей; надання необхідної психологічної допомоги родині дитини для гармонізації міжособистісних стосунків та оптимізації виховного процесу; просвітницьку і консультативну роботу з педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами, асистентами вчителя та іншими спеціалістами, які працюють з дитиною.

І підсумковий етап зосереджений на колективному обговоренні ефективності проведено роботи з рекомендаціями щодо подальшого навчання та розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Таким чином, функціональність психолого-педагогічного супроводу забезпечується комплексом взаємозв'язаних і взаємообумовлених психологічних впливів: діагностично-прогностичних, організаційно-методичних, корекційно-розвивальних, консультативних, просвітницько-профілактичних.

Підсумовуючи, варто відзначити, що психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами – це цілісна, системно організована діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожної особи як в освітньому середовищі так і у соціумі. Як будь-яка система, психологічний супровід містить певні стратегії, які спрямовані на актуалізацію саморозвитку людини, її прагнення до особистісного росту, соціальне становлення. Така системність містить впорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату.

Список літературних джерел:

1. Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

2. Засенко, В.В., & Прохоренко, Л.І. (2018). Нова українська школа – стратегія розвитку освіти дітей з особливими потребами. In N. Nyczkalo, J. Kunikowski, G. Wiezbicki (Eds), Nauka Edukacja Wychowanie i Praca (pp. 149-258). Warszawa-Siedlce.

3. Кабінет Міністрів України. (2017, 12 липня). Про затвердження Положення про інклюзивно ресурсний центр (545). https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/545-2017-п.

4. Кабінет Міністрів України. (2018, 22 серпня). Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-

ресурсних центрів (617). https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/617-2018-п.

5. Ярмола Н.А. «До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу» /Н. А.Ярмола// Науково-методичні засади формування життєвих та соціальних компетентностей у дітей з інтелектуальними порушеннями, - Дніпро, 2018. – 87-89 с.

Рібцун Ю. В.,
канд. пед.наук, ст. наук. сп.,
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПАТОГЕНЕТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ТА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЗАЇКАННЯ

Серед розмаїття мовленнєвих порушень тільки заїкання має яскраво виражений комунікативний характер, своєрідну, не схожу на ін. психо-мовленнєві розлади, симптоматику, механізми, причини виникнення, нестабільність прояву, яскраві феноменологічні ознаки.

Заїкання (від лат. balbuties – запинання) – поліморфний розлад мовлення, який проявляється порушенням комунікації у вигляді дискоординації плавності, ритму, виникнення окремих запинань, повторів ряду звуків і складів унаслідок мовленнєвих судом через перенапруження чи стреси. Заїкання частіше знаходить своє вираження у самостійному, значно менше – у відображеному та спряженому мовленні. При заїканні часто спостерігаються супутні рухи, використання емболів (Л. Бєлякова, Т. Вітер, Е. Дьякова, А. Казьміна, В. Калягін, С. Конопляста, В. Кондратенко, В. Ломоносов, Л. Міссуловин, Т. Морозова, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, А. Щолокова, Р. Юрова та ін.) [3].

Виокремлюють кілька видів заїкання в залежності від патогенетичних механізмів: 1) афатичне – запинання з повторенням початкового звука на фоні уповільненого мовлення при афазії; 2) індуковане (від лат. induco − обумовлення) – розлад, спричинений пасивною (за наслідуванням) або активною (цілеспрямоване копіювання) психічною індукцією; 3) клонічне характеризується короткочасними повтореннями першого складу чи звука слова («о-о-олівець»); 4) прогредієнтне супроводжується поступовим погіршенням стану мовлення; 5) стаціонарне – достатньо стабільне мовленнєве порушення, що вирізняється постійністю та монотонністю протікання; 6) рецидивуюче (від лат. recidivus – повертатися) – розлад, який з'являється повторно після тривалого періоду вільного плавного мовлення без запинань; 6) тонічне проявляється сильними тривалими скороченнями м'язів і супроводжується раптовими паузами, після яких відбувається ніби вибух повітря із напруженим промовлянням слова («с_ _умка»); 7) хвилеподібне виражається то в посиленні, то в послабленні прояву розладу, але повністю ніколи не зникає.

Заїкання складних форм, власне мовленнєвий розлад, може бути спричинене змінами на генетичному, молекулярному, клітинному рівнях і характеризуватись наявністю підвищеного тонусу, судомної готовності мовленнєвих зон кори головного мозку, зокрема моторних – центру Брока, а також недостатністю в мозку, особливо в мозолистому тілі, нейрогліальних клітин зірчастої форми – астроцитів, які можуть перетворюватись на нейрони та у своєму сполученні з'єднувати обидві півкулі [2]. Заїкання знаходить своє вираження не лише в усному мовленні, а й на письмі: неохайний, дискоординований почерк із сильним натисканням на ручку чи олівець, розтягування слів із повторенням складів, літер, їх фрагментів [1].

Феноменологічною характеристикою заїкання є судоми – мимовільне скорочення окремих м'язів (локалізовані судоми) або їх груп (загальні судоми), яке виникає раптово, проявляється короткочасно, довготривало чи нападами за умов збудження підкіркових утворень. При заїканні найчастіше

проявляються мовленнєві судоми у вигляді мимовільних скорочень м'язів мовленнєво-рухового апарату, які виникають під час усного мовлення чи при спробі розпочати його. Мовленнєві судоми розрізняють за формою, місцем утворення та частотою. Вони є основним симптомом заїкання і найчастіше проявляються в артикуляційному, голосовому, дихальному апаратах, проте бувають і змішаними (дихально-артикуляційні, дихально-голосові, артикуляційно-голосові тощо).

Мовленнєві судоми в артикуляційному апараті поділяються на лицьові, язикові та судоми м'якого піднебіння. Останні найчастіше спостерігаються у складі загальної генералізованої судоми артикуляційного апарату, під час якої м'яке піднебіння то піднімається, то опускається, внаслідок чого звуки набувають назалізованого відтінку. Це виражається неприємними відчуттями в носовій порожнині мовця, раптовою зупинкою мовлення і повторенням звуків, які дещо нагадують «пм-пм» («тн-тн», «кн-кн»).

Найчастіше при заїканні фіксуються судоми в дихальному відділі мовленнєво-рухового апарату. Зокрема, інспіраторна дихальна судома характеризується різким вдихом, що призводить до напруження в грудях, необґрунтованої дихальної паузи та порушує як артикуляцію, так і фонацію процесу мовлення. Експіраторна дихальна судома проявляється у вигляді раптових різких видихів під час мовлення, що призводить до сильних скорочень мускулатури черевного пресу, відчуття сильного стискання грудної клітини, нестачі повітря, а також призупинення артикуляції та вокалізації.

Судоми в голосовому відділі мовленнєво-рухового апарату виникають в момент спроби промовляння голосного звука. Зімкнена голосова судома виникає як при спробі розпочати мовлення, так і в його процесі, що раптово блокує голосоведення. При цьому напружується черевна мускулатура, ділянка гортані, м'язи всього тулуба та обличчя ніби ціпеніють. Під час зімкненої голосової судоми голосові зв'язки різко змикаються, що призводить до повної відсутності звука (так звана швидкоплинна німота).

Вокальна голосова судома проявляється у вигляді різкого підвищення тонусу голосових м'язів і шиї, особливо при вимові голосних. Часто вокальна голосова судома є першою ознакою появи заїкання, адже при ній втрачається резерв повітря і промовляння слів є неможливим. Голос при вокальній голосовій судомі набуває неприємного фальцетоподібного звучання.

Досить поширеними при заїканні є судоми артикуляційного апарату на рівні язика. Виштовхувальна судома язика характеризується насильницьким виштовхуванням язика у простір між зубами, що супроводжується появою больових відчуттів і призводить до порушення дихання та неспроможності вимови звуків. Виштовхувальна тонічна судома язика проявляється у тривалому знаходженні висунутого язика між зубами, виштовхувальна клонічна судома язика – у чергуванні висунутого язика із різким його відсуванням усередину ротової порожнини.

Під'язикова судома проявляється у вигляді насильницького відкриття ротової порожнини, різкого опускання нижньої щелепи, що супроводжується придиханням і повторенням окремих складів. Судома кінчика язика виражається у напруженому притисканні кінчика язика до твердого піднебіння, що призводить до необґрунтованої паузи у вигляді призупинення видиху, артикуляції та фонації. Судомний підйом кореня язика виникає під час вимови задньоязикових звуків і характеризується відтягуванням кореня язика назад, його насильницьким змиканням із піднебінням, у результаті чого блокується проходження повітряного струменя через ротову порожнину.

Менш поширеними є лицьові судоми, які виникають у м'язах губ та нижньої щелепи. Верхньогубна судома характеризується тонічним спазмом м'язів, які піднімають верхню губу, а іноді й крила носа. В результаті обличчя стає асиметричним, ротова щілина скособочується, тому вимова губних звуків є неможливою. Верхньогубна судома найчастіше однобічна і зустрічається лише зрідка. Зімкнена судома губ проявляється у вигляді спазму колового м'яза рота, внаслідок чого губи сильно стискаються, щоки

надуваються під тиском повітря, яке наповнює ротову порожнину, спроби вимовити звуки, особливо губні приголосні, є невдалими.

Феноменологічною особливістю заїкання є наявність мовленнєвих і рухових хитрощів. Мовленнєві хитрощі являють собою одноманітні, багаторазово повторювані упродовж мовлення слова («так-так», «ну», «ось», «як сказати»« тощо), які іноді можуть бути асемантичними («пуць», «ень», «кіка»). Мовленнєві хитрощі найчастіше вставляються при труднощах у доборі потрібних лексем, перед складними для вимови звуками ([б], [п], [д], [т], [н] тощо) чи словами. Рухові хитрощі – це надмірні, часто химерні міміко-жестикуляторні рухи, що використовуються з метою маскування запинань (зажмурювання очей, роздування крил носа, кивки головою, стискання пальців в кулаки, притупування, розкачування тулуба тощо).

Отже, детально вивчивши загальні патогенетичні механізми та феноменологію заїкання, спеціалісту (вчителю-логопеду) чи команді фахівців (учителю-логопеду, практичному психологу, реабілітологу, корекційному педагогу тощо) буде значно легше професійно грамотно намічати та ефективно реалізовувати основні напрями корекційно-розвивальної роботи, визначати та забезпечувати відповідний рівень підтримки.

Список літературних джерел:

1. Рібцун Ю. В. Нейрофізіологічні аспекти порушень писемного мовлення у молодших школярів із заїканням. *Current issues of science, prospects and challenges*: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 3), June 10, 2022. Sydney, Australia: European Scientific Platform. – С. 20-23. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730794

2. Рібцун Ю. В. Формування міжпівкульної взаємодії у дітей із заїканням. *Interdisciplinary research: scientific horizons and perspectives*: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the

III International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), May 6, 2022. Vilnius, Republic of Lithuania: European Scientific Platform. С. 121-125. URL: https://lib.iitta.gov.ua/730405/

3. Юрова Р. А., Вітер Т. Г, Казьміна А. І., Щолокова А. В. Методичний посібник із подолання заїкання (для логопедів, учителів, батьків, осіб, які мають заїкання) : навч. видання. К. : Центр патології мовлення, 2007

Руденко Н. М.,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології та спеціальної освіти ім. проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна
Мурдза Х. В.,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Оволодіння рідною мовою, розвиток мовлення є одним із найважливіших надбань дитини в дошкільному дитинстві і розглядається у сучасній дошкільній освіті як загальна основа виховання та навчання дітей.

Проблема формування та розвитку мовлення відображена у працях відомих вчених Л. Андрусишина, А. Арендарук, О. Боряк, І. Брушневська, Ю. Волошина, Н. Гаврилова, Л. Дідкова, Н. Кабельнікова, В. Кондратенко, С. Конопляста, А. Кравченко, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Олефір, О. Проскуріна, Ю. Рібцун, О. Ромась, Т. Сак, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Ю. Тубичко, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет. Науковці у своїх дослідженнях відзначають, що на сучасному етапі досить велика кількість дітей має мовленнєві порушення – загальний недорозвиток мовлення, через який страждає зв’язність їх висловлювань, що

суттєво впливає на дитячу поведінку в момент мовленнєвої комунікації. Характерні загальному недорозвитку мовлення недоліки мовленнєвої системи спричиняють труднощі у оволодінні виразними засобами мовлення дітьми цієї групи. Мовлення дітей монотонне, маловиразне, одноманітне. Всі ці проблеми, якщо ними не займатися у дитячому віці, викликають надалі труднощі спілкування з оточуючими, які, у свою чергу, заважають дітям вибудовувати повноцінні стосунки з однолітками та дорослими [1; 2].

Усна народна творчість – це історія народу, у ній зосереджено та накопичено духовне багатство, яке дає змогу розглянути все через призму дитячого світогляду, зображеного у слові. Пісні, загадки, прислів'я, заклички, приказки, потішки, примовки, перевертки, лічилки, скоромовки, дражнилки, казки, народні ігри дбайливо передавалися народом з покоління до покоління [3].

У фольклорі народ зберігає найцінніше, висловлює свій погляд на оточуючий світ, свою мудрість. Вчені А. Богуш, Г. Ватаманюк, Л. Джерджевич, С. Джерджевич, О. Долинна, Л. Єзерницький, Л. Журавльова, А. Залізняк, К. Зелінська-Любченко, О. Кас'яненко, Л. Кобилецька, О. Копєйкіна, Т. Кудярська, І. Кузава, Т. Кучеренко, Д. Лебеденко, Г. Лисенко, Н. Маліновська, О. Низковська, С. Ренке, К. Середа, Н. Січкарчук вважають, що долучення дітей із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня до витоків української народної культури сприяє розвитку не лише мовленнєвих та пізнавальних здібностей, а й особистості кожної дитини – носія рис українського характеру [3].

Формувальний етап нашої дослідно-експериментальної роботи був присвячений впровадженню системи роботи з формування виразності мовлення у дітей із ЗНМ ІІІ рівня засобами усної народної творчості. Вказана робота проводилась з учасниками експериментальної групи.

Підготовчу роботу ми розпочали з організації спеціального предметно-розвивального середовища, що мало велике значення для підвищення

мотиваційного інтересу до формування виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІІ рівня.

Було створено «Фольклорну бібліотеку», в якій дібрано книги з фольклорними творами, у тому числі книги-розкладки, розмальовки. Перевага надавалася книгам з яскравими, змістовними ілюстраціями. Оформлено «Словник у картинках» та альбоми за прислів'ями та приказками, загадками, потішками, в які ми записували вже відомий і новий фольклорний матеріал, а діти за допомогою батьків малювали та наклеювали до нього картинки. Діти в такий спосіб легше і швидше запам'ятовували прислів'я, приказки, загадки, потішки, впевненіше орієнтувалися розрізнення фольклорних жанрів.

Також було дібрано музичні плейлисти з музичними фольклорними творами, колисковими піснями [4].

У груповій кімнаті було оновлено міні-музей «Українська світлиця», де були представлені предмети українського побуту, деталі народного одягу, вироби декоративно-ужиткового мистецтва, народні іграшки, костюми, атрибути для театралізації, набори листівок, ілюстрацій до мовленнєвого фольклорного матеріалу.

Були дібрані настільно-друковані дидактичні ігри з фольклорною тематикою: «Народні промисли», «Склади візерунок», «Збери картинку», лото «Українські візерунки», «Збери прислів'я» та ін [5].

На формувальному етапі були використані форми, методи та прийоми корекційної роботи, які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Форми, методи та прийоми формування виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня

Форми корекційної роботи	Методи та прийоми корекційної роботи
– артикуляційна гімнастика та автоматизація поставлених звуків на фольклорному матеріалі;	– пальчикові народні ігри; – народні рухливі ігри; – народні дидактичні ігри;

- дидактична народна гра; - ігри-драматизації на фольклорному матеріалі; - мовленнєві розваги, дозвілля, фольклорні концерти, календарні свята; – логопедичні, логоритмічні, музичні та інші види занять; - спільна діяльність; - самостійна діяльність; - гра-подорож на фольклорному матеріалі; - гра-змагання на фольклорному матеріалі; - гра-екскурсія на фольклорному матеріалі.	– словесні українські народні ігри; – виконання потішок, народних пісеньок, ігор-імітацій; – присутність ігрового фольклорного персонажа; – вигадування римованих рядків, віршів, пісеньок; – використання потішок, закличок, лічилок, примовок, небилиць; – вигадування лічилок, небилиць та дражнилок; – використання скоромовок, чистомовок; – ознайомлення з докучливими казками, прислів'ями, приказками; – відгадування та складання загадок, – творче використання малих фольклорних форм у своєму мовленні.

Методика, зміст та завдання дослідження лягли в основу визначення етапів роботи з формування виразного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ ІІІ рівня. Було виділено чотири етапи роботи.

На першому етапі відбувався відбір змісту мовленнєвого матеріалу усної народної творчості відповідно до показників виразності мовлення. Було підібрано мовленнєвий матеріал для вправ відповідно до показників виразності мовлення, що відповідало їх характеристикам із зразків усної народної творчості: малі фольклорні форми (лічилки, скоромовки, заклички, дражнилки, дитячі пісеньки, потішки, пісеньки), а також казки.

На другому етапі проводилася робота з формування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня уявлень про виразні засоби мовлення (ритм, інтонація, висота і сила голосу, темп, тембр, логічний наголос): чим вони характеризуються, як використовуються в мовленні.

На третьому етапі в учасників ЕГ ми формували вміння користуватися виразними засобами мовлення в залежності від завдань спілкування, для передачі власних почуттів, тобто вміння «якісного» мовлення, зрозумілого

оточуючим (чіткого, «ритмізованого», інтонаційно оформленого, з логічними акцентами, у нормальному темпі та тембрі).

На четвертому етапі проводилась автоматизація набутих умінь у різних формах та видах дитячої діяльності: в ігровій, комунікативній (спілкування та взаємодія з дорослими та однолітками), сприйманні художньої літератури та фольклору, образотворчої, музичної (сприймання та розуміння смислу музичних творів, співи, музично-ритмічні рухи, ігри на дитячих музичних інструментах), які організовувалися в ході занять, бесід, театралізованих постановок, конкурсів, вікторин, виставок, клубів, мовних газет, читання художньої літератури, свят та розваг, літературних віталень / концертів, переглядів та обговорення мультфільмів.

Отже, за аналізом емпіричних даних групи, де було впроваджено експериментальну систему роботи, спостерігається позитивна динаміка, яка свідчить про ефективність застосування усної народної творчості як засобу формування виразності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІІ рівня.

Список літературних джерел:

1. Андрусишина Л.Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 4. Київ: Актуальна освіта. 2007. С.18-23.

2. Богуш А., Попова І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 200 с.

3. Ватаманюк Г.П. Український дитячий фольклор як засіб мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Збірник наукових праць молодих вчених Камянець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Камянець-Подільський, 2016. Вип. 7. С. 99-100.

4. Логопедія : підручник / М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста, В.О. Кондратенко, Н.В. Чередніченко, І.С. Марченко,

В.В. Тищенко, І.В. Мартиненко, О.Ю. Ромась. [2-ге вид., переробл. та доповн.]. Київ : Слово, 2010. 665 с.

5. Руснак І.Є. Український фольклор: навч. посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 304 с.

Самойлова І. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
м. Харків, Україна
Кулешова В. В.,
доктор педагогічних наук, доцент,
Навчально-науковий професійно-
педагогічний інститут Української
інженерно-педагогічної академії,
(м. Бахмут), Україна
Мальована Вікторія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Навчально-науковий професійно-
педагогічний інститут Української
інженерно-педагогічної академії,
(м. Бахмут), Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

На сучасному етапі підготовки майбутніх педагогів дефектологів для роботи з дітьми із психофізичними порушеннями в умовах євроінтеграції, що потребує реформування системи вищої освіти та змінює систему підготовки кваліфікованого фахівця.

Це потребує підготовки вчителів, зокрема, вчителів-логопедів, дефектологів, здатних до побудови такої системи, що задовольнить потреби кожного вихованця та учня, надасть можливість дітям оволодіти

мовленнєвими навичками. Саме реалізація змістових рівнів знань (декларативних, елективних, базових, фундаментальних, енциклопедичних, творчих), умінь (ілюстративних, дедуктивних, екстенсивних, універсальних), навичок (імітаційних, адитивних, факультативних, адаптивних, акумуляційних), компетенцій (регулятивних, рефлексивних) спрямовує можливості майбутніх дефектологів на якісне виконання професійних обов'язків.

Результати досліджень з підготовки дефектологів, логопедів та вихователів груп у спеціалізованих закладах дошкільної освіти вивчали такі науковці, як І. Бех, В. Бондар, І. Дмитрієва, І. Колесник, В. Липа, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, С. Федоренко, Л. Фомічова, М. Шеремет, А. Шевцов, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.

Професійна освіта в сучасних умовах передбачає створення умов для індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя-дефектолога. У підготовці корекційних педагогів М.Шеремет відмічає, що першочергове є підготовка конкурентоспроможних корекційних педагогів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями у світовій системі спеціальній освіти [3].

Відмінною особливістю підготовки вчителя-логопеда в педагогічному навчальному закладі є те, що його професійна діяльність у майбутньому буде орієнтована на особистість дитини, її вивчення й розвиток. А це означає, що особливу увагу в процесі навчання та оволодіння професією необхідно приділити формуванню педагогічної спрямованості й мотивації. Навчальний процес у педагогічному вищому навчальному закладі має бути побудований так, щоб майбутній учитель сприймав себе особистістю, яка вміє адекватно оцінити свої можливості та достоїнства, що має можливість виявити себе та вчитися бачити особистість у кожному з оточення.

А. Троцко визначає процес професійної педагогічної підготовки як систему, що характеризується взаємозв'язком і взаємодією структурних та функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість,

своєрідність, що забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – вийти на якісно новий рівень готовності до професійної діяльності [2].

Вчені наголошують, що процес професійного ставлення майбутнього дефектолога до формування його систематизованої сукупності знань, умінь і навичок, тісно поєднаний з розвитком професійної компетентності.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя є складним, багатоаспектним процесом. При професійній підготовці вчителя-дефектолога необхідно включати:

а) професійну компетентність, якісні вміння, знання, педагогічна, соціальна інтуїція;

б) соціальну орієнтованість, уміння спілкуватись, враховувати соціально-психологічні особливості індивідів і конкретні ситуації, неконфліктність.

У зв'язку із цим умови формування професійної компетентності вчителя-дефектолога має свою специфіку. Специфічність предмета праці, її завдання, засоби, умови та результати, відповідно визначають професійно важливі психологічні якості, необхідні для роботи вчителя-дефектолога. У цій професії неоднаково легко й швидко можуть проходити процеси від адаптації до майстерності та творчості, виявлятися індивідуалізація праці, по-різному може формуватися співвідношення саморозвитку й самозбереження.

Досліджуючи професійну компетентність стосовно вчителя-логопеда, ґрунтуючись на принципах системного підходу, Ю. Пінчук розглядає її як складну, упорядковану, цілісну, багатоструктурну, динамічну систему, що підпорядкована меті, завданням та принципам професійно-педагогічної підготовки корекційних педагогів [1].

Специфіка професіоналізму в різних професіях найповніше може бути розкрита за допомогою професіограми, еталона моделі фахівця. Професіограма містить вказівки на нормативну характеристику діяльності працівника (предмет, засоби, результат праці тощо) і професійно важливі

психологічні якості, якими повинен володіти фахівець для здійснення цього виду праці, що може, у свою чергу, бути основою для виявлення специфіки праці в професій, для аналізу педагогічних професій. Не для всіх професій розроблені професіограми, хоча в літературі йдеться про необхідність створення банку професіограм для вирішення багатьох додаткових питань (професійне навчання, професійний відбір, професійна атестація) [4]**.**

У наукових дослідженнях С. Шаховська розглядає професіограму, як теоретичну модель особистості логопеда та визначалися основні напрямки підготовки фахівця-дефектолога: професійно-педагогічний, психолого-педагогічний, спеціальний та методичний.

У сучасній педагогічній науці розглядаючи професійні компетенції що формуються на основі знань, умінь, здібностей, що легко фіксуються виявляються в певних видах діяльності, та ключові компетенції, що проявляються у всіх видах діяльності [2]**.**

У процесі підготовки фахівця, яка має на меті випуск сучасного вчителя-дефектолога, є тісний взаємозв'язок кафедри спеціальної освіти та закладів освіти з інклюзивною формою навчання (дошкільними, загальноосвітніми, навчально-реабілітаційними центрами, інклюзивно-ресурсними центрами, територіальними центрами соціальної реабілітації дітей-інвалідів), на базі яких відбудеться професійне становлення випускників.

Таким чином підготовка майбутнього дефектолога повинна включати ефективність роботи з корекційної-відновлювальної роботи дітей з психофізичними вадами розвитку. Вчитель-дефектолог повинен бути компетентнісним і володіти такими якостями, як педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей, вміння працювати з навчальною та науковою літературою, здатність приймати відповідальні і конструктивні рішення в різних кризових ситуаціях.

Список літературних джерел:

1. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2005. 20 с.

2. Савінова Н. В. Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* №9 (Ч. 1). 2014. С.162-169.

3. Троцко Г. Ф. Історія педагогіки. [підручник]. Харків, 2008. 545 с

4. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія.* №1. Київ : 2011. С.3-5.

Серпутько Г. П.,
кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ МОЛОДШОГО, СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На попередньому етапі дослідження було здійснено якісний аналіз підручників для молодших школярів із порушеннями зору (незрячих та слабозорих) [1, 2], що дало нам змогу спостерегти їх характерні особливості та порівняти із підручниками для зазначеної категорії здобувачів освіти, але середнього і старшого шкільного віку.

Першою та найголовнішою особливістю, на яку звертає увагу переважна більшість опитаних педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей із порушеннями зору (73%), є те, що спеціальні адаптовані підручники в Україні за державні кошти видаються лише для початкової

ланки освіти у форматі, доступному для сприймання молодших школярів із порушеннями зору (для незрячих - шрифтом Брайля, а для дітей зі зниженим зором, слабозорих – збільшеним плоскодрукованим шрифтом). Для середніх і старших класів за бюджетні кошти видаються лише підручники, надруковані шрифтом Л. Брайля для незрячих учнів, тому й мова піде, передусім, про цей вид видань.

У зв'язку із зазначеним, окреслюється й проблема, викликана тим, що із поточного навчального року вже середня ланка освіти поступово переходить до навчання за програмами Нової Української Школи (НУШ), починаючи з 5-х класів, тому більше половини опитаних педагогів (52%) висловили слушну думку про необхідність розгляду можливості адаптації та видання підручників збільшеним шрифтом для школярів зі зниженим зором за програмою НУШ. Це могло би стати доброю традицією України, що дало би змогу підтримати та ощадливо зберегти і так неповноцінний зір учнів з порушеннями зору на усіх етапах здобуття обов'язкової шкільної освіти.

Усі аналізовані підручники відповідають навчальним програмам. Щодо відповідності та доступності у підручниках дидактично важливих елементів, то ряд педагогів зазначили про не дуже вдале відображення завдань, головним чином у підручниках для середніх і старших класів. Йдеться про підручники з інтерактивними елементами, завдання або частина матеріалу в яких відображається за QR-кодом. Загалом учні із порушеннями зору середнього і старшого шкільного віку можуть виконувати такі завдання, переходячи за QR-кодом. Проте, найважливішим при цьому залишається графічне виділення коду, необхідність взяти його у рамку, відчутну на дотик. Однак у ряді підручників, наприклад, з історії України для 7 класу, цього не було дотримано, і незрячі учні не можуть самостійно відшукати і зчитати графічний код, а якщо уроки проводить незрячий учитель, то виконання таких завдань видається практично неможливим.

Усі підручники для незрячих школярів, окрім підручників для першокласників, видаються двостороннім рельєфно-крапковим друком.

Рельєфно-графічне наповнення підручника залежить від кількох чинників: 1) навчального предмета; 2) конкретного матеріалу, завдання, що ілюструється; вікових особливостей учнів. Проте, якщо у підручниках для початкових класів переважають повноколірні реалістичні силуетні та контурні зображення, і лише близько 10% займають схематичні зображення, то у підручниках для середніх і тим більше старших класів відсоток схем і схематичних зображень зростає до 25-30%, зокрема у підручниках з фізики, хімії тощо, що є адекватним до навчальних можливостей незрячих школярів відповідного віку. Проте, завжди залишається ряд зображень, які на стадії адаптації підручника можуть не вводитися до навчальної книги або їх зміст передається описово, текстово. Зазначимо такі основні особливості, коли рельєфно-графічні зображення у підручнику можуть опускатися: 1) у разі, якщо зображення є складним для рельєфно-графічного відображення і сприймання, і не можна здійснити адекватного спрощення без втрати реалістичного змісту; 2) якщо зображення є громіздким і потребує розміщення на кількох сторінках чи не вміщується у формат сторінки підручника (як правило, рельєфно-графічні зображення у підручнику для незрячих учнів займають 0,5-1 сторінку, бо громіздкі багатосторінкові зображення можуть не сприйматися незрячими учнями цілісно); 3) у разі, якщо зображення не несе важливого дидактичного навантаження; 4) у разі, якщо рельєфно-графічне зображення не може передати динаміки, а завдання потребує динамічності, наприклад, розмістити геометричні фігури від більшої до меншої чи навпаки, погрупувати фігури за формою тощо. Яким би не було рельєфно-графічне зображення у підручнику або його текстовий опис, робота з розглядання і сприймання ілюстрацій вимагає від педагога особливої уваги у навчанні дітей із порушеннями зору не лише в молодших, але й у середніх класах. Старшокласники також можуть потребувати певних додаткових пояснень учителя. Відтворення динамічних зображень потребує виготовлення вчителем роздаткової наочності, завдання з якою виконуються на учнівській парті.

Однак, якщо початкова школа повністю укомплектована підручниками для незрячих учнів, то із сучасними виданнями для середніх і старших класів ситуація є дещо гіршою. Зокрема педагоги зазначали, що для деяких класів підручники потребують сучасного видання, наприклад, для 5 класу зі вступу до історії України та громадянської освіти, для 11 та 12 класів для спеціальної школи з історії України та всесвітної історії. У такій ситуації педагоги вимушені користуватися більш ранніми виданнями, які вже не від повідають сучасним навчальним програмам, або створювати власні конспекти. Для учнів випускних класів необхідність наявності підручників важлива ще й через потребу у підготовці до вступу в інші освітні заклади. Проте, якщо учні старших класів можуть із деяких предметів прослуховувати озвучену літературу чи відшуковувати необхідну інформацію в Інтернеті, то 5-класники ще не можуть організувати самостійне навчання без навчального підручника. Зазначене вище точно не сприяє підвищенню якості освіти незрячих школярів. І ця проблема також потребує якнайшвидшого вирішення.

Список літературних джерел:

1. Особливості друкованих навчальних матеріалів для дітей з порушеннями зору : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко, К. О. Глушенко, Г. П. Серпутько; за ред. Є. П. Синьової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 68 с.

2. Серпутько Г. П. Сучасний стан підготовки та видання підручників для молодших школярів із порушеннями зору (якісний аналіз). Збірник наукових праць Камянець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка «Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)». Випуск № 19 (2022). URL: https://aqce.com.ua/vipusk-n19/serputko-gp-suchasnij-stan-pidgotovki-ta-vidannja-pidruchnikiv-dlja-molodshih-shkoljariv-iz-porushennjami-zoru-jakisnij-analiz.html.

Скакодуб Т. С.,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сучасні зміни у шкільній освіті, що передбачають запровадження Закону «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа», обумовлюють сучасні тенденції на зміну підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Важливим напрямом реформування шкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті реалізації основних положень Нової української школи є запровадження компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. Формування та розвиток ключових компетентностей стало необхідним орієнтиром у шкільній освіті [1, 2].

У сучасних умовах розвитку суспільного життя і загрози екологічної кризи надзвичайно важливим є набуття учнями екологічної компетентності. При цьому головна роль належить саме освітньому закладу. Екологічна компетентність виявляється в систематичному прийнятті рішень щодо врахування екологічних наслідків власної діяльності, що чинить певний вплив на довкілля.

Основні підходи до змісту, сутності та структури екологічної компетентності, визначення принципів, за якими відбувається її формування визначено у працях О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко та ін. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали Є. Калініна, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. На необхідності формування екологічних знань і уявлень наголошується в дослідженнях В. Воронкової, Т. Головіна, Т. Ліфанова та ін.

У психолого-педагогічній літературі екологічну компетентність пов’язують з набуттям учнями з порушеннями інтелектуального розвитку: системи знань про навколишнє середовище; практичного досвіду використання знань для вирішення екологічних проблем; потребою спілкування з природою та бажанні брати участь у її відновленні та збереженні.

Екологічна компетентність – передбачає сформованість уявлень щодо екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання та збереження природних ресурсів. Основою екологічної компетентності є екологічні знання, досвід практичної діяльності в довкіллі. Набуті знання є власним надбанням особистості, вони формуються під впливом екологічної інформації [4]. Таку інформацію учні отримують на уроках в процесі вивчення предметів природознавчого напряму, таких як «Я досліджую світ», «Природознавство», «Географія», «Трудове навчання», «Я у світі», «Фізика і хімія у побуті», на заняттях щодо соціально-побутового орієнтування, на виховних годинах та позаурочній діяльності, на відкритих заходах. Особливої уваги набуває необхідність забезпечити учнів базовими екологічними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для усвідомленої поведінки в навколишньому середовищі.

Аналіз літератури показав, що найпоширенішими формами екологічної освіти в освітньому закладі є: інтегровані уроки, уроки-подорожі, квести, екскурсії, екологічні ігри, розробка екологічних проєктів, заняття з використанням сучасних інформаційних, мультимедійних та інтерактивних технологій.

На формування екологічної компетентності у школярів впливають три складові: екологічні знання, екологічні переконання, екологічна діяльність.

Перша складова – накопичення екологічних знань, передбачає: оволодіння знаннями про екологічну обстановку в країні (екскурсії, відеофільми); ознайомлення з інформацією про охорону рослин і тварин

(уроки-подорожі, екопрогулянки, бесіди, екологічні ігри); дослідження досвіду природоохоронної роботи (бесіди, екологічні проєкти).

Друга складова – становлення екологічних переконань. Це відбувається за допомогою бесіди, обговорення, пізнавальних ігор, проблемних запитань та ситуацій, щодо формування переконань в тому, що до природи треба ставитися відповідально, берегти все живе, розв'язувати екологічні проблеми можна тільки спільними зусиллями, на основі знань законів природи.

Третя складова – екологічна діяльність, яка включає природоохоронну діяльність (догляд за рослинами, ділянкою біля школи), трудову діяльність (розчищення парків, скверів), просвітницьку діяльність (розповіді про природу рідного краю на заходах, складання пам'яток, екологічних газет, ведення екологічного щоденника; конкурси, проєкти з охорони навколишнього середовища, квести, вікторини тощо) [3].

Велика роль у формуванні знань і навичок досягається освітніми закладами через залучення дітей до гурткової роботи екологічного спрямування та участі у різноманітних заходах як форми організації позашкільної освіти.

Що можна і потрібно використовувати для формування екологічної компетентності під час уроків у дітей з інтелектуальними порушеннями.

1. Дидактичні ігри, практичні, пізнавальні завдання екологічного спрямування. Гра – допомагає забезпечувати емоційні умови для всебічного розвитку дитини. Для педагога вона стає інструментом екологічного виховання та формування екологічної компетентності. Їх надзвичайна роль полягає в закріпленні природоохороних уявлень, пробудженні бажання творити добро і не порушувати правила поведінки у природі. Виконання пізнавальних завдань – сприятиме розумінню особливостей екосистем, формуванню екологічного мислення та розвитку екологічної грамотності.

2. Екологічна екскурсія – відповідає за формування екологічної свідомості дитини, що впливає на розвиток особистої відповідальності за

збереження навколишнього середовища, виховання екологічно грамотної особистості, засвоєння етичних норм у ставленні до природи.

3. Бесіди, розповіді екологічної тематики. Будучи одним з ефективних методів навчання, бесіди застосовуються для активізації розумової діяльності, оскільки в процесі її створюється можливість для використання отриманих раніше знань. Серед словесних методів ознайомлення учнів з природою особливе місце посідає художня література, а в ній – казка. Цінність казок про природу полягає в тому, що за рахунок емоційно забарвлених образів та подій, у школяра формуються емоційне ставлення до героїв, подій та явищ. У подальшому емоційне ставлення до об'єктів та явищ природи, переноситься дітьми у повсякденне спілкування з природою, забезпечуючи формування стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до неї. Це спонукає дитину до відповідних дій в природі, що є основою екологічно доцільної поведінки.

4. STEAM-проєкти. Ця педагогічна технологія що охоплює розв'язання екологічних питань на основі природничо-математичних дисциплін і інформаційно-комунікаційних технологій, залучення до вирішення практичних питань різних дисциплін навчального плану. До цього виду діяльності взагалі можна інтегрувати будь який урок і будь який вид діяльності. Якщо взяти за основу екологічне виховання можна вибудувати цілий організм міжпредметних зв'язків. Так, наприклад: вивчили вплив екологічної катастрофи на флору і фауну планети (природознавство), вплив пластику на Всесвітній океан (географія); задачі, щодо кількості років розкладання сміття (фізика і хімія в побуті); облаштування пункту сортування сміття (трудове навчання).

Отже, формування екологічної компетентності школярів з порушеннями інтелектуального розвитку є одним з найважливіших завдань освітньої системи, яке здійснюється в процесі екологічної підготовки та передбачає освоєння та усвідомлення екологічних знань, уміння оперувати

знаннями для практичного освоєння дійсності, становлення правильної поведінки у природному середовищі.

Список літературних джерел:

1. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики // Під ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.

3. Маршицька В.В. Сутністі характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи /Маршицька В.В.//Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць – Київ, 2005. –Кн.2. –Вип.8. –С.20-24.

4. Пустовіт Н. Формування особистісного ставлення учнів до природи у психолого-педагогічному контексті /Н. Пустовіт //Рідна школа. – 2006. –№2. – С.3-6.

Супрун Г.В.,
кандидат психологічних наук,
докторантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З АУТИЗМОМ

Навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами ставить специфічні вимоги змісту професійної готовності фахівців спеціальної освіти перед вітчизняними закладами освіти.

Українські лідери наукової думки в галузі підготовки спеціальних педагогів та психологів, логопедів йдуть шляхом збереження найкращих традицій, наукових здобутків минулого століття щодо спеціальної освіти. Водночас, відбувається модернізація концептуальних і методологічних засад до визначення змісту та методів професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. Продовжується наукове обґрунтування та уточнення шляхів становлення професійної готовності здобувачів вищої освіти у сфері роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в цілому та з аутизмом зокрема.

Готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності тлумачиться як інтегративна якість особистості, що поєднує внутрішні та зовнішні характеристики у складну цілісність (М. Буйняк, С. Мартиненко, В. Сластьонін, В. Староста, Є. Шепілова).

В. Староста визначає готовність до педагогічної діяльності у кількох аспектах. По-перше, як особливий психологічний стан усвідомлення педагогам необхідності самовдосконалення задля всебічного особистісного розвитку учня. По-друге, як інтегративну характеристику особистості педагога. По-третє, регулятор та умови успішної професійної діяльності. По-четверте, як результат, процес, якість та мету професійної підготовки. По-п’яте, як складна полікомпонентна система властивостей і якостей особистості педагога, його здібностей до виконання професійних функцій.

Сучасні трансформації та реформування вищої освіти передбачають оновлення змісту і реалізації системи підготовки фахівців педагогічної сфери в цілому та спеціальної освіти зокрема. Теоретичне та методологічне підґрунтя цього оновлення становлять роботи О. Мартинчук, В. Синьов, Д. Супрун, М. Шеремет, які засвідчують важливість компетентнісного та особисто-орієнтованого підходу до підготовки фахівців спеціальної освіти.

Конкурентноспроможність фахівця стає сучасною вимогою та запитом суспільства, ключові компетенції – основним концептом підготовки. Досягнення означених орієнтирів стає можливим завдяки інноваційній

діяльності студентів під час професійної підготовки (В. Синьов, Д. Супрун, М. Шеремет).

О. Мартинчук поняття готовності спеціального педагога до інклюзивного навчання визначає як системну інтегральну якість фахівця, яка визначає спрямованість, поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Дослідниця також уточнює поняття «компетентнісна модель майбутнього спеціального педагога інклюзивного закладу освіти» та розкриває зміст поняття «професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами».

Д. Супрун об'єднує професійну компетентність, конкурентноспроможність, професійну мобільність в інтегративний показник рівня успішності професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

Психологію професійної свідомості корекційного педагога розкривають роботи М. Омельченко. Зокрема, дослідниця представила факторну модель професійної свідомості, яка об'єднує компетентнісні, особистісні та соціальні фактори. Зауважує, що під час формування компетентностей фахівця відбувається становлення його світоглядних позицій, що стає основою для професійної свідомості та особистісної свідомості.

Здійснення навчання та виховання дітей з аутизмом вимагає від фахівця спеціальної освіти не тільки володіння полем спеціальних знань про особливості їхнього розвитку. Здатність впроваджувати сучасні технології допомоги дітям цієї категорії визначає наявність низки значущих особистісних рис та особливості мотиваційного компоненту психологічної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до навчання дітей з аутизмом у роботах О. Таран. Зокрема, зауважено на усвідомленні самими здобувачами вищої освіти потреби у спеціальному формування психологічної готовності до професійної діяльності з цією групою дітей.

Роботи Т. Скрипник, О. Мартинчук встановили недостатній рівень здатності педагогів створювати спеціальні умови для формування емоційного інтелекту в учнів з аутизмом в інклюзивних класах, що відповідно має бути враховано в структурі готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Х. Сайко уточнила шляхи формування суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом.

Таким чином, наукові розвідки особливостей дітей з аутизмом відзначають високі вимоги до спеціальних педагогів щодо їх фахової та особистісної готовності. Така діяльність вимагає здатності здійснювати пошук, розробляти та впроваджувати творчі та нестандартні методи і прийоми роботи з дітьми цієї категорії. Відтак, перспективи майбутніх наукових розвідок будуть спрямовані на наукове розроблення психологічного змісту професійної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи з дітьми з аутизмом.

Список літературних джерел:

1. Омельченко М. С. Психологія професійної свідомості корекційного педагога: автореф. докт.психол.наук: 19.00.08. Київ,.2021. 43 с. URL:http://surl.li/ctpyu

2. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №(1)15.* С. 49-53. URL:http://surl.li/crssj

3. Синьов В., Супрун Д., Шеремет М. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи.*Вища освіта України*, 2020. №1. С. 34-42.http://surl.li/dbbbi

4. SkrypnykT., MaksymchukM., MartynchukO., SuprunH., PavliukR. Increasing the Competence of Teachers in the Formation of Socio-Emotional Skills of Inclusive Classes Pupils. .2021, Vol. 65. №3 P. 224-235. DOI: 10.15804/tner.2021.65.3.18

Сухарєва Л.А.,
аспірантка ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Сучасний рівень розвитку вітчизняного суспільства характеризується стрімкою зміною технологій, що визначає формування нової системи освіти, що вимагає постійного оновлення. Успіх реалізації безперервної освіти залежить від того, наскільки всі предмети системи освіти будуть здатні підтримувати конкурентоспроможність, при цьому основними передумовами є особисті якості, такі як активність, ініціативність, здатність творчо мислити і знаходити нестандартні рішення.

Одним з найбільш перспективних напрямів розвитку освіти в Україні є підвищення професійної майстерності педагога навчально-реабілітаційного центру (НРЦ), поширення передового досвіду і створення інноваційного освітнього середовища. Сьогодні освіта в Україні орієнтована на активного і мобільного педагога, який проявляє ініціативу, чітко усвідомлює свої професійні цілі, відкритий всьому новому і оптимістичний щодо інновацій [1, с. 23].

Професійна (фахова) компетентність педагога НРЦ має особливе значення, оскільки в даний час в системі освіти відбуваються значні інноваційні перетворення. У нинішніх умовах, щоб вчитель був успішним, він повинен бути готовим до змін, вміти швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, проявляти бажання бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання і навички, прагнути до саморозвитку, проявляти терпимість до невизначеності, бути готовим до ризику, тобто бути професійно компетентним [3].

Однак, як показує соціальна практика, ці риси формуються не у всіх вчителів. Навпаки, значна їх частина відчуває великі труднощі в адаптації до швидко мінливих соціальних, економічних і професійних умов, і тоді недолік

професійних навичок може викликати серйозні соціально-психологічні проблеми особистості – від внутрішньої незадоволеності до соціальної конфронтації і агресії. У свою чергу, успіх розвитку інноваційної освіти багато в чому визначається готовністю фахівців, що працюють у сфері освіти, до інноваційної роботи, гнучкої і своєчасної у своїй професійній діяльності реакції на постійно мінливі потреби суспільства і особистості.

Розвиток фахової компетентності педагога НРЦ стає одним з найважливіших умов реформування сучасної системи освіти. Сучасний педагог повинен прагнути розвивати свою професійну компетентність, що призведе до підвищення якості освіти та формування позитивних відносин між усіма учасниками освітнього процесу. Професійна компетентність вчителя розглядається як сукупність загальних знань, умінь і навичок, що забезпечують реалізацію змісту державних освітніх стандартів [4, с. 477].

Сьогодні зміни в системі освіти висувають нові вимоги до професіоналізму вчителя. У сучасних умовах конкурентоспроможними будуть ті викладачі, які розвивають професійну компетентність відповідно до інноваційних перетворень.

Фахова компетентність педагога НРЦ формується вже на етапі професійної підготовки фахівця. Однак якщо навчання в педагогічному вузі слід розглядати як процес формування основ (передумов) професійної компетентності, то навчання в системі безперервної освіти – це процес розвитку і поглиблення професійної компетентності, перш за все її вищих компонентів [2, с. 83].

Розвиток професійної компетентності педагога НРЦ представлено наступними видами факторів.

Першим фактором розвитку професійної компетентності педагога НРЦ є розширення соціально-професійного середовища за рахунок включення в професійну діяльність. Педагоги, одержимі роботою як засобом визнання і досягнення успіху, іноді серйозно порушують професійну етику, вступають в

конфлікти, проявляють жорстокість у відносинах, але при цьому мають відносно високий рівень професійної компетентності.

Наступним фактором розвитку професійних навичок є випадкові події і обставини при реалізації професійних планів (наприклад, вимушена зміна місця проживання, скорочення роботи). Вони порушують звичний перебіг професійного життя, створюють психічне напруження, дискомфорт, створюють ситуацію неможливості колишнього стану, а з іншого боку, мотивують до змін у професійному розвитку. В результаті вчитель змушений шукати застосування своїм знанням в нових для нього областях (наприклад, в сфері додаткової освіти, яка сьогодні є одним з пріоритетних напрямів розвитку навчального закладу). Відповідно, це вимагає від нього активного використання комунікативних навичок.

Наступним вагомим фактором є особливості суб'єктивності людини, обумовлені внутрішніми умовами розвитку особистості і діяльністю, необхідною для саморозвитку. Для ефективної професійної діяльності педагог повинен бути соціально-активний, вдосконалювати себе як особистість, бути завжди готовим до професійного самовизначення, прагнення до саморозвитку і самореалізації, суб'єктивне відчуття зупинки розвитку [3].

На розвиток фахової компетентності педагога впливає також ситуації соціального розвитку (зміни соціально-економічної ситуації, зміни в реалізації професійних планів, інноваційна освітнє середовище, випадкові події).

Професійна компетентність педагога визначає необхідність та ефективність використання знань та умінь у реальній освітній практиці. Виділяють наступні складові фахової компетентності педагога НРЦ: комунікативну, інформаційну, регулятивну, інтелектуально-педагогічну, операційну. Комунікативна складова визначається емоційною стійкістю, здатністю конструювати прямий і зворотній зв'язок, умінь слухати, вибору адекватних способів спілкування з людьми, розподілу уваги, дії в публічній

ситуації, встановлення психологічного контакту, культури мовлення. Ця складова формується у процесі розвитку та саморозвитку особистості і є показником інформованості педагога про цілі, засоби, структуру та особливості педагогічного спілкування. Інформаційна складова включає об'єм інформації (знань) про себе, про учнів, про досвід роботи інших педагогів. Регулятивна складова передбачає наявність у педагога вмінь керувати власною поведінкою. Вона включає планування, мобілізацію та стійку активність у досягненні результатів, оцінку результатів діяльності, рефлексію. Інтелектуально-педагогічна складова включає комплекс умінь аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як якості інтелекту: фантазія, критичність мислення. Операційна складова визначається сукупністю навичок, необхідних для педагога з метою здійснення професійної діяльності, а саме: прогностичні, методичні, організаторські імпровізації.

Отже, професійна компетентність педагога навчально-реабілітаційного центру не є статистичним станом, а динамічним, який постійно зазнає змін. Одним з найважливіших якостей, що характеризують компетентність, є ініціативність, тобто внутрішня мотивація до нових форм діяльності, провідна роль в будь-якій дії. Ініціатива характеризується тим, що педагог бере на себе більшу відповідальність, ніж того вимагає просте дотримання соціальних норм. Фахову компетентність педагога навчально-реабілітаційного центру не можна розглядати ізольовано, оскільки вона є інтегративним, цілісним явищем і є продуктом професійного навчання в цілому.

Список літературних джерел:

1. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П., Бекетова С. В. Звичайні форми роботи – новий підхід: розвиваємо ключові компетентності. –Харків: Вид. група «Основа», 2018. –119 с.

2. Половенко О. В., Кірішко Л. М. Безперервна освіта педагога за індивідуальною освітньою траєкторією: [навч.-метод. посіб.]. – Кропивницький: КЗ «КОІППО ім. В. Сухомлинського», 2018. – 60 с.

3. Тельна О. А. Практичний компонент у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти. Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/540/545

4. Щуцька О. І., Кацан М. І. Здобутки сучасної сурдопедагогіки на прикладі навчально-реабілітаційного центру. Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Збірка наукових праць. – Вип. 16. – Київ, 18 травня 2017 року. –К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. –С. 477-488.

Таранченко О. М.,
д. пед. наук, ст. наук. співроб.,
головний науковий співробітник
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ОСВІТІ ОСІБ З ООП У ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД

Наша країна, всі її громадяни, проходячи крізь випробування війною, переживаючи досвід колосального лиха, який вочевидь, не мав би взагалі відбуватися на теперішній стадії розвитку людської цивілізації, зазнають кардинальних незворотних змін. Ніщо не лишилося таким, яким було до цього…Попри це, проект майбутнього життя після Перемоги верстається вже сьогодні, кожною людиною, яка планує повноцінно жити в Україні, кожним фахівцем у своїй галузі, який прагне її процвітання в майбутті.

Система освіти, як одного з надважливих соціальних інститутів держави, загалом визначає і напрям поступу країни та її суспільства в цілому, оскільки виконує відповідні функції задля економічного, соціального та

культурно-світоглядного розвитку. Війна, в якій ми перебуваємо сьогодні, породжені нею наслідки, спонукають до роздумів про відновлення і трансформації української системи освіти, пошуків найоптимальніших рішень, зважаючи на низку складних питань, що будуть нагальними упродовж певного періоду часу: зруйнована і пошкоджена колосальна кількість освітніх закладів – де і як організовувати навчальний процес?; значна кількість освітян змінила місце свого мешкання (окупація, вимушене переселення, еміграція) – яким чином подолати брак кваліфікованих педагогічних кадрів?; технічні проблеми налагодження навіть дистанційного навчання (відсутність інтернету, планшетів/комп'ютерів тощо); чимало учасників освітнього процесу не володіють на необхідному рівні знаннями ІТ-технологій і загалом технічними пристроями для участі в навчальному процесі в дистанційному режимі – як швидко та дієво організувати «лікбез» у цій сфері; посттравматичні та стресові стани у більшості учасників освітнього процесу – яким чином це здолати в надкороткі терміни? тощо. Таку сукупність викликів ще не мала жодна країна світу в новітній історії людства.

Очевидно, що найближчим часом на загальнодержавному рівні будуть запропоновані певні блоки рішень щодо цих питань. Втім, вже сьогодні відповіді на окремі з них можуть і мають ініціюватися/формуватися/реалізовуватися самими учасниками освітнього процесу за підтримки місцевих громад.

Яким має бути освітній заклад? Освітній заклад /школа – як осередок малої громади. В багатьох країнах світу вже певний час успішно апробується чимало моделей шкіл із подібним ключовим задумом. Окремі з них зорієнтовані на якийсь один з відомих педагогічних підходи. Втім функціонал зосереджується на тому, що освітній заклад стає своєрідним соціоінтелектуальним та культурологічним хабом для усієї спільноти. Так, в позаурочний час, школа/дитячий садочок стає місцем навчання для людей різного віку, а також осередком отримання первинної психологічної

допомоги, консультування щодо соціальних питань, місцем реалізації різноманітних проектів. Таке активне дієве середовище гуртує різні покоління, виявляє та проявляє всі таланти й чесноти людей, які живуть поряд, демонструє молоді кращі взірці культурного розмаїття та ефективної взаємодії в громаді. За час війни чимало освітніх закладів стали на шлях формування таких осередків, долучившись до різноформатної волонтерської діяльності. Тож у післявоєнний час цей спектр може продуктивно розширюватися корисними для громади ініціативами. Взаємодія, взаємонавчання, взаємодопомога, емоційне та культурне взаємозбагачення – це головні рушії та результати функціонування таких осередків. Це якісно нове втілення добре відомої старшим поколінням «толоки» у теперішню технологічну добу.

Як і чого навчати? Педагогічний підхід, що ґрунтується на здоровому глузді. Такий підхід сформулював всесвітньо відомий науковець-дослідник Гордон Драйден, опісля аналітичного студіювання ключових світових педагогічних концепцій, підходів та їх практико орієнтованих відгалужень. Ця альтернатива поєднує все найліпше з відомих класичних педагогічно-виховних теорій для досягнення того, аби кожен випускник освітнього закладу мав навички самостійно діяти, навчатися і керувати своїм майбутнім, з огляду на постійні зміни у світі людей, знань та інформації. Вивчення практичного досвіду освітніх закладів різних країн світу, численних наукових досліджень та новітніх технологій дали підстави Драйдену і його однодумцям стверджувати, що комбінації прийомів /методів із різних теорій справляють більший ефект у навчальному процесі, а також дають якісніші результати навчання всіх учнів (якими б не були їхні освітні потреби).

Всесвітньо відомий новатор і лідер у викладацькій освіті Майкл Фуллан, директор Інституту освітніх студій Онтаріо університету Торонто, котрий є визнаним фахівцем у реформуванні освітнього простору, використовує термін *реструктуризація* (на позначення специфічних змін, які можуть застосовуватися і в процесі реалізації якихось конкретних реформ –

на кшталт НУШ у нашій країні, і під час модернізації окремого освітнього сегменту чи галузі в цілому). Реструктуризація загалом розуміється як зміни, що спрямовані на підвищення ефективності функціонування. А саме цього наразі й потребує кожен з учасників освітнього процесу, кожен освітній заклад і вся система також. Поради Фуллана можуть бути надзвичайно корисними як зараз, підчас війни, так і у післявоєнний період відновлення. Діапазон тлумачення і втілення цих позицій найширший – від конкретних практик для окремих педагогів до масштабнішого втілення цілим закладом освіти, на рівні міста, області. Сфокусуємо увагу на тих позиціях, що наразі видаються більш досяжними і потребують локальних зусиль (педагогів, батьків, керівників закладів освіти, місцевих громадських активістів та інших зацікавлених і причетних до освіти осіб/структур/організацій): «…чітко зосередитися на змінах у: побудові спільного бачення того, що повинні знати і вміти учні; перегляді та інтеграції програм із одночасним розширенням репертуару методичних стратегій; визначенні досягнень учнів, що перетворює бачення у життя…; …конкретні зміни у програмах та стратегіях викладання, зосередження на учнях, поширення позапрограмної діяльності і спеціальних заходів у позаурочний час, до яких залучати батьків та учнів, встановлення успішного підходу до таких аспектів шкільного життя, як дисципліна та управління класом…» (останні позиції надважливі, зважаючи на очевидні небезпеки пов’язані з війною); …ідентифікація та мобілізація раніше прихованих сил, талантів, спільних ідеалів у колективі, який шукає змоги працювати разом над досягненням спільних цілей…; обговорення способів поліпшення викладання та навчання учнів… «[2]

Виклики, які долає народ нашої країни, не швидкоминучі, тож нам можуть послугувати й інші рекомендації Фуллана: «…реструктуризація означає зміцнення первинних зв’язків з новими ідеями та новою практикою, зміну спільної праці людей у державі та в окремій місцевості, шляхи взаємодії шкільних та університетських працівників;…реструктуризація

[2] Майкл Фуллан, 2000, «Сила змін», С. 112

означає навчитись управляти змінами та підтримувати їх упродовж деякого часу серед багатьох людей та у багатьох сферах діяльності; …реструктуризація, спрямована на успішне навчання всіх учнів, потребує наполегливості, щоб запровадити зміни, досягти результату та здійснити необхідні адаптації…».

Складний історичний період, який наразі проходить народ нашої країни, для українських освітян є винятково відповідальним фронтом, оскільки вони мають враховувати не лише локальні загрози життю та здоров'ю дітей, а й глобальні цивілізаційні виклики. Наразі аналітики прогнозують до 2025 р. скорочення до 45% робочих вакансій у світі, і збільшення цього відсотку й надалі щорік. Тож зволікати зі змінами, відкладати їх до мирних часів неможливо. Вони мають відбуватися вже зараз, аби кожен учень з ООП мав змогу в дорослому житті самореалізуватися і бути конкурентноспроможним.

Аналізуючи досвід успіху освітніх структур низки передових нині країн світу, які свого часу здійснили проривні злети в науці, промисловості, економіці, рівні життя та ін., можна виокремити кілька ключових чинників, що стали спільною основою для побудови ефективного та якісного освітнього середовища, де всі без винятку учні мали змогу досягати максимальних результатів:

- Ініціативи «знизу» для забезпечення далекоглядних рішень відповідних керівних інституцій.
- Підвищення кваліфікації вчителів – головний пріоритет школи.
- Орієнтація на інтерактивні комунікаційні технології.
- Добір найефективніших і випробуваних методів навчання.
- Опора на потенціал власної національної культури.
- Впровадження програм розвитку дітей та «батьківської освіти».
- Сфокусованість на партнерстві між школою та бізнесом.
- Заохочування школярів бути не лише учнями, а й вчителями.
- Навчання впродовж життя має стати світоглядною сутністю кожного.

Ці очевидні і водночас надзвичайно комплексні аспекти можуть стати орієнтовними вішками на шляху трансформування освітнього середовища, а кожен педагог з їх допомогою зможе прокласти власну дорогу, якою йтимуть його учні. Ці дороги вчитель прокладає із мікросвіту кожного свого учня до макросвіту еволюціонуючого людства.

Список літературних джерел:

1. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція у навчанні/Перекл.з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.

2. Майкл Фулан. Сила змін. Вимірювання глибинних освітніх реформ. Літопис, Львів, 2000. 269 с.

3. Ferguson-Patrik, K. (2020). Developing a democratic classroom and a democracy stance: Cooperative learning case studies from England and Sweden. Education 3-13.

Товстоган В. С.,
Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»,
доцент кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент,
Херсон, Україна

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК НАУКОВА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасні суспільні вимоги до освіти зумовили відповідні зміни як у змістовій, так і результативній складовій освітньої галузі України. Зазначене знайшло відображення у низці прийнятих державних нормативних документів: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту» тощо.

Інший важливий напрямок освітніх реформ - упровадження «Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». Важливими здобутками в даному аспекті стало прийняття нормативно-правової бази, що регламентує порядок організації та отримання здобувачами дошкільної та загальної середньої освіти, результатом якої є відповідні компетентності, визначені новими Державними стандартами дошкільної та базової середньої освіти.

Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України разом із Міністерством освіти і науки України розроблено алгоритми визначення освітніх труднощів, причини їх виникнення в дітей з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в інклюзивних групах (класах), визначено види підтримки в освітньому процесі. Зважаючи на зазначене, навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти стало поширеним явищем в Україні, що стало наслідком процесу гуманізації освітньої галузі.

Разом із зростанням кількості інклюзивних класів (груп) педагогічні працівники зустрілися з дітьми, що мають труднощі, з якими не стикалися раніше. Ці труднощі мають нерідко комбінований характер, і позначаються не лише на навчальній діяльності, а й на соціалізації (зокрема, адаптації) дитини.

До таких труднощів вчені та вчителі-практики віднесли сенсорну інтеграцію [1-3]. Під терміном «сенсорна інтеграція» ми розуміємо здатність людини отримувати інформацію з навколишнього світу і від самого організму за допомогою спеціальних сенсорних систем: вестибулярної (баланс і рух), пропріоцептивної, тактильної, слухової, зорової, смакової, нюхової.

Закордонні вчені для позначення порушення процесів сенсорної інтеграції користуються терміном «SPD», під яким розуміють процес порушення обробки сенсорної інформації, здатності користуватися

інформацією, яку людина отримує через відчуття для належного функціонування в повсякденному житті [4; 5].

Статистичні дані, отримані закордонними вченими продемонстрували, що від 5 до 13% обстежених дітей відчувають труднощі в повсякденному житті через SPD. У 16,5% обстежених дітей спостерігаються симптоми порушення відчуття, іноді дуже сильні, щоб порушити нормальний стан повсякденного життя (тобто відбуваються тимчасові загострення психічного стану через порушення функції відчуття). За даними українських учених у 62 % молодших школярів відбуваються порушення процесу обробки інформації, а саме: порушення модуляції відчуттів – у 34%; порушення вміння розрізняти відчуття – в 21%; рухові порушення – 60% обстежених [2; 4; 5].

Зважаючи на зазначене, сенсорний (точніше – сенсомоторний) розвиток, в основі якого лежить адекватна робота функції сприймання (як інтеграційна здатність організму обробляти отримані відчуття), є актуальною проблемою для науковців та практиків.

Термін «сенсорна інтеграція» започатковано американською дослідницею Джин Айрес у середині XX ст., яка створила систему роботи з дітьми, що мають тяжкі порушення функції сприймання. Модель занять, запропонована Д. Айрес, використовується, переважно, для роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру, оскільки порушення сенсорної інтеграції є однією з найактуальніших проблем у цих дітей [1; 3].

Інші терміни – «сенсорне виховання», «сенсорний розвиток» – пов’язані із становленням упродовж минулого століття «лікувальної педагогіки», як комплексної дисципліни, що опікувалася дітьми, яких ми сьогодні називаємо «з особливими освітніми потребами». Важливий вклад у змістове та практичне наповнення зазначених понять внесла відомий лікар і педагог М. Монтессорі.

Марія Монтессорі називала виховання дітей користуватися власними відчуттями «ключем до навчання», а Рудольф Штайнер (автор вальдорфської системи виховання) – «воротами у світ». На переконання М. Монтессорі,

дитині слід створити такі умови, за яких вона зможе удосконалити роботу кожної сенсорної системи. Вона писала, що педагог має вести дитину за руку від тренування мускулатури до розвитку нервової системи і далі до виховання відчуття. Цей метод, який Едуард Сеген використав у роботі з дітьми, які мали порушення інтелектуального розвитку, важливим є і для звичайних, нормотипових дітей.

Те, до чого прийшла інтуїтивно Марія Монтессорі, зараз отримало неврологічне обгрунтування і підтвердження: якщо мозок не отримує інформації від органів відчуття, то руйнуються зв'язки між нервовими клітинами, і мозок втрачає здатність обробляти сенсорну інформацію**.** Це може статися в результаті постійної нестачі інформації, зокрема, при сенсорній депривації.

Вченими доведено, що сенсорний розвиток розпочинається ще в лоні матері і слугує основою для розвитку більш складних навичок: дрібної моторики, координації рухів, мовлення, спілкування тощо [4; 5].

Всю поступаючу інформацію обробляє мозок людини, який є невід'ємною частиною сенсорних систем. Зазвичай, це відбувається автоматично. Складнощі виникають, якщо на одному з етапів сприймання (вхід - обробка - реакція) мозок дає збій і нервова система дитини не реагує адекватно на зовнішні подразники.

Сенситивним періодом формування сенсомоторного розвитку дитини вважається весь період життя дитини до 4-5 років. Тому вчасне виправлення сенсорних порушень важливо здійснювати вчасно: адже відомо, що втрачені сенситивні періоди розвитку значно ускладнюють або можуть звести нанівець роботу фахівців над іншими проблемами – труднощами в навчанні чи поведінці, розсіяною увагою, гіпер- або гіпоактивністю тощо [4; 5].

На цьому наголошується і в Базовому компоненті дошкільної освіти. До основних освітніх напрямків виділено такий як «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Даний напрям має інтегрований характер, оскільки поєднує між собою такі освітні напрями: «Дитина в природному довкіллі»,

«Гра дитини», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва». Представлені компетентності в зазначених напрямах дошкільної освіти мають своє продовження в початковій школі через освітні галузі: мовно-літературну; математичну; природничу; технологічну тощо.

Зважаючи на актуальність і важливість розв'язання зазначеної проблеми Комунальним вищим навчальним закладом «Херсонська академія неперервної освіти» на базі закладу дошкільної освіти розроблено дослідно-експериментальну роботу «Побудова моделі мультисенсорного середовища для дітей в аспекті вимог Базового компонента дошкільної освіти». Саме побудова моделі мультисенсорного середовища і є нашим першим завданням.

Список літературних джерел:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. Луганськ: Теревинф, 2013. 272 с.

2. Заплатинська А. Б. Технологія сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2016. 18 с.

3. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 4. С. 24–31.

4. Delano M. E., Perner D. E. (2013). A guide to teaching students with autism spectrum disorders. Arlington, VA. 158 p.

5. Bodison, S. C., & Parham, L. D. (2018). Specific Sensory Techniques and Sensory Environmental Modifications for Children and Youth With Sensory Integration Difficulties: A Systematic Review. American Journal of Occupational Therapy, 72, 1.

Трофименко Л.І.,
канд. пед.. наук, ст. наук. сп. відділу логопедії
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СПЕЦИФІКА НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З АЛАЛІЄЮ

Алалія − одне із тяжких мовленнєвих порушень, що проявляється у відсутності мовлення або у його системному недорозвитку внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному чи ранньому періоді розвитку дитини.

Алалія належить до найскладніших мовленнєвих порушень: *по-перше,* вона виникає внаслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку, що призводить до порушення специфічних механізмів мовлення у його мовно-слуховій чи мовно-руховій ланках, що значно ускладнює та спотворює діяльність засвоєння та використання мови дитиною; *по-друге*, алалія – це системне порушення мовлення, що виявляється в недорозвитку усіх його сторін (фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної), усіх його видів (експресивного та імпресивного) та форм (усного та писемного); *по-третє*, глибина порушення мовлення при алалії є досить суттєвою, що проявляється у відсутності або значному недорозвитку мовлення. Так, у найскладніших випадках, перший рівень загального недорозвитку мовлення може спостерігатися у дітей навіть у старшому дошкільному віці, а деякі недоліки писемного мовлення, спричинені алалією, залишаються навіть після закінчення школи; *по-четверте*, досить складною є диференційна діагностика алалії від інших порушень психофізичного розвитку, а також тривалою є корекційна робота з подолання первинних та вторинних відхилень розвитку зазначеної категорії дітей.

При алалії мають місце мовні, мовленнєві та немовленнєві симптоми, між якими існують складні опосередковані співвідношення. Однак, у симптоматиці розладів при алалії переважають мовленнєві порушення, які

мають різні ступені тяжкості: від простої словесної незграбності до повної нездатності користуватися розмовним мовленням.

Первинне порушення мовлення при алалії являє собою набір певних ознак (пізній початок мовлення, невідповідність лексичного запасу віку дитини, імпресивний та експресивний аграматизми, порушення формування звукових та складових образів слів тощо), які мають на різних етапах розвитку дитини неоднорідну структуру, природу та різну динаміку подолання.

При алалії у дітей спостерігаються специфічні недоліки пізнавальної діяльності: мислення, пам'яті, уваги, сприймання, мотивації до мовленнєвої комунікації, грубі порушення операційного складу діяльності засвоєння і використання мови в процесі сприймання та породження мовленнєвих висловів.

Велике значення має також рівень розвитку слухо-мовленнєвої пам'яті, наочно-образного мислення, зорово-просторових та вербально-перцептивних функцій, кінестетичної організації пальців рук а також особливості перебігу психічної діяльності.

Найчастіше у навчальних закладах трапляються діти з моторною алалією. Моторна алалія – це системний недорозвиток експресивного мовлення центрального органічного ґенезу, зумовлений несформованістю мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань з відносно збереженими змістовими і сенсо-моторними операціями.

Центральним симптомом порушення мовленнєвої (артикуляційної моторики) при моторній алалії є апраксія (О. Лурія, Н. Трауготт, Є. Соботович та ін.). При *аферентній формі* моторної алалії механізм порушення мовлення пов'язаний із кінестетичною апраксією (труднощі оволодіння окремими артикуляціями, звуковим складом слова). Грубі порушення в оволодінні фонетико-фонематичною стороною мовлення спричиняють недорозвиток лексичної та граматичної мовленнєвої компетенції. Так, у тяжких випадках перші слова в експресивному мовленні

дитини з моторною аферентною алалією можуть з'явитися лише у старшому дошкільному віці. При *еферентній формі* моторної алалії механізм порушення мовлення пов'язаний із кінетичною апраксією (за аналогією з афазією) (труднощі формування уявлень про фонетичну структуру слова, про артикуляційні ряди, переключення з одного руху на інший, складової структури слова, фонетико-фонематичні порушення). Оскільки артикуляційна програма вислову складається із серійно організованих рухів, кожен із яких відтворює окремий рух, то зрозуміло, що найбільші порушення в мовленні дітей із моторною еферентною алалією будуть проявлятися на рівні саме складової структури слова (Р. Бєлова-Давид, Н. Трауготт та ін.). Через труднощі оволодіння складовою структурою діти тривалий час не вводять до слів ті звуки, вимовою яких вони оволоділи. Лепетні слова, звуконаслідування, спотворені слова ще довго залишаються основою їхньої експресивної лексики.

За даними деяких авторів, первинним порушенням є фонетичний та морфологічний (мовний) аналіз та синтез, які не пов'язані з порушеннями артикуляції (лексико-граматичні та лексико-семантичні порушення, труднощі зв'язного мовлення) (В. Ковшиков, Є. Соботович та ін.). Існують відомості, що еферентна форма моторної алалії зустрічається частіше у 9-10 разів.

Моторна алалія не зводиться лише до порушення моторної сторони мовлення. Значно серйознішими є порушення діяльності засвоєння та використання мови, через які моторну алалію відносять до групи мовних порушень. Означені мовні порушення проявляються в труднощах оволодіння та використання дитиною синтагматично та парадигматично організованих мовних одиниць, пов'язаних зі звуко-складовою структурою слова, синтаксисом, словотвором, морфологічною словозміною, процесами трансформації внутрішньої структури вислову у зовнішню, розумінням складних логіко-граматичних конструкцій тощо (Є. Соботович, В. Тищенко та ін.).

У спеціальній літературі є дані стосовно інтелектуальних можливостей та особливостей перебігу психічних функцій дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Так, у працях Є. Соботович розкрито особливості психічного розвитку дітей з алалією, у котрих інтелектуальні можливості маскуються тяжким мовленнєвим порушенням. Необхідність у розробленні спеціальних методик навчання продиктовано поліморфністю та неоднозначністю проявів патологічного стану, оскільки при алалії у дітей порушення системи вербального інтелекту переважно має вторинний характер.

Вирішуючи проблеми вивчення особливостей мовленнєвого розвитку, визначення освітніх труднощів у дітей з алалією та створення на цій основі стратегії надання освітніх послуг, дослідження багатьох вчених ґрунтуються на різних підходах, що мають вагоме значення і займають певне місце у корекційно-розвитковому процесі.

З точки зору нейропсихології, специфіка роботи має враховувати двосторонню взаємодію між морфологічним дозріванням головного мозку і формуванням психіки. З одного боку, для появи і розвитку певної функції, наприклад ВПФ, потрібен певний ступінь зрілості нервової системи, з іншого – функціонування корекційно-розвивального середовища має вплив на дозрівання відповідних структур (Л. Білогруд, О. Мастюкова та ін.).

Особливістю психолінгвістичного підходу є те, що він дозволяє виявити патогенез мовленнєвих порушень, уможливлює інтерпретацію та аналіз отриманих даних для корекції стійких патологічних механізмів мовленнєвої діяльності і створення умов для її подальшого розвитку. У дитини з алалією помітно обмежені можливості оволодіння системою мовних знаків і самим інструментом мовних засобів різних рівнів. Несформованими є операції породження, оформлення висловлювань (поряд з відбором фонем порушується внутрішньоскладове і міжскладове програмування (артикуляторна програма), і операції, які регулюють глибинно-синтаксичний і глибинно-семантичний рівень, а саме рівень внутрішнього мовлення (В. Воробйова, Б. Гриншпун, В. Ковшиков,

Є. Соботович та ін.). З точки зору психолінгвістичного підходу корекційна робота має носити комплексний системний характер. У роботі слід використовувати спеціальні методи формування мовлення: залучення різних аналізаторів (слухового, тактильного, зорового), використання символіки, моделювання з опорою на збережені механізми, формування мовленнєвої та немовленнєвої діяльності, розвиток сенсорних та рухових можливостей, актуалізація та розвиток семантичної структури слова, граматичної форми слова, речення, зв'язного мовлення, розвиток ручної моторики, розвиток комунікативної діяльності з опорою на предметно-практичну діяльність.

Отже, алалія належить до числа тяжких форм мовленнєвих порушень, що викликані ураженням мозкових механізмів мовленнєвої діяльності, має специфічну симптоматику та вимагає тривалої систематичної та комплексної корекції із залученням фахівців з педагогіки, психології та медицини. З огляду на зазначене, до загальної схеми корекційної роботи необхідно ввести низку специфічних напрямів, які визначаються відповідно до: форми алалії; психологічних механізмів, що її зумовлюють; стану та особливостей сформованості різних сторін мовлення; індивідуальних особливостей дитини тощо.

Список літературних джерел:

1. Соботович Є.Ф. Порушення мовленнєвого розвитку та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник. Київ, ІСДО, 1995. 204 с. Рос. мовою.

2. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / В.І. Бондар та ін. За ред. В.І. Бондаря. Луганськ, Альма-матер, 2003. 436 с.

3. Тищенко В.В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна, 2010. Вип. 15. С. 181-186. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_44

4. Тищенко В.В. Алалія // Логопедія. Підручник / За ред. проф. М.К. Шеремет. Київ, Слово. 2014. С. 349-389.

Труляєв Р. О.,
канд. пед.. наук,
Комунальний заклад освіти
«Криворізька спеціальна школа «Сузір'я»
Дніпропетровської обласної ради»,
м. Кривий Ріг, Україна

ВДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Тези містять обґрунтування необхідності використання інформаційно-комунікаційних технологій для автоматизації процесу соціального обліку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами як важливого напряму вдосконалення їх соціально-педагогічного супроводу. Базою для набуття практичного досвіду автоматизації найбільш важливих елементів соціального обліку виступив КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР», в якому здобувають освіту діти з тяжкими порушеннями мовлення та порушеннями слуху.

Ключові слова: особливі освітні потреби, порушення слуху, українська жестова мова, соціальний облік, соціальна паспортизація, інформаційно-комунікаційні технології, офісний програмний застосунок, система управління базами даних.

Заклад освіти в сучасному інформаційному суспільстві – мікросоціум в макросоціумі, в якому віддзеркалюються усі особливості суспільства та який виступає доволі показовим індикатором його здоров'я та благополуччя. Професійно організований соціально-педагогічний супровід учасників

освітньо-корекційного процесу – вагомий чинник оптимізації життєдіяльності такого суспільного організму як спеціальний заклад освіти. Робота у закладі освіти такого типу висуває особливі вимоги як до особистісних якостей соціального педагога, зокрема його гуманності, терпіння й милосердя, так і його професійних вмінь та навичок, зокрема інформаційної компетентності.

Логіка будь-якого наукового викладу вимагає операціоналізації основних дефініцій, що складають смисловий «каркас» тематики, що розглядається, а також містять сукупність теоретико-методологічних уявлень про предмет розгляду. Тому, не порушуючи структури класичної наукової праці, необхідно запропонувати евристичне з точки зору практики соціально-педагогічного супроводу визначення таких базових для обраної проблематики понять як «особливі освітні потреби», «соціально-педагогічний супровід», «інформаційно-комунікаційні технології».

Особливі освітні потреби – це наявна у дитини нагальна необхідність у створенні спеціальних, нестандартних умов, що слугуватимуть оптимальній реалізації актуальних і потенційних можливостей, які може проявити дитина з порушеннями розвитку в процесі навчання [1].

Соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами – це комплекс заходів, спрямованих на створення належних умов для забезпечення її базових потреб, навчання, виховання та розвитку, на захист її законних прав та інтересів, на зміцнення її родинних та суспільно корисних зв’язків, а також підготовку особливої дитини до дорослого життя [3].

Семантичний аналіз терміну «інформаційно-комунікаційні технології» вказує на двоїсту природу цих технологій, в яких сполучаються, з одного боку, оптимізовані способи та алгоритми обробки різноманітних даних, а з іншого – можливість полегшеної комунікації людей один з одним, що робить цей процес абсолютно доступним та за необхідності дозволяє охопити в певну одиницю часу максимальну кількість суб’єктів спілкування усією

необхідною інформацією. І перший, і другий аспект стають можливими за рахунок використання електронно-цифрових засобів. Інформаційно-комунікаційні технології – комплекс електронно-цифрових прийомів опрацювання та транслювання значних масивів інформації усіх різновидів (текстової, звукової, графічної тощо), змістовне наповнення якої зумовлене конкретною цариною людської діяльності [2]. Необхідно підкреслити, що засобом виступає електронний пристрій, а також програмне забезпечення, що на ньому встановлено.

Важливо зазначити, що поява цифрових засобів комунікації здійснила революцію у світі глухих людей, надавши їм можливість вільно спілкуватися жестовою мовою на віддаленні за допомогою відеозв'язку, чого ніяк не міг забезпечити звичайний телефонний зв'язок. Комунікаційна функція інформаційно-комунікаційних технологій абсолютно зрозуміла, а особливості її реалізації у повній мірі регламентуються наповненням програмного застосунку, за допомогою якого вона здійснюється. Станом на теперішній час соціальний педагог, за умови гарного володіння жестовою мовою, має унікальну можливість у дистанційному форматі здійснювати профілактичну, консультаційну, просвітницьку функції серед глухих здобувачів освіти, використовуючи для цього той чи інший месенджер.

Дещо більший інтерес викликають засоби обробки значних масивів інформації про дітей. Соціальні педагоги, що працюють з дітьми, у яких діагностовано те чи інше сенсорне порушення, зазнають значних інформаційних навантажень, спровокованих необхідністю вести соціальний облік контингенту, більша частина якого має певний соціальний статус та може бути віднесена до пільгових категорій осіб. Пріоритетним завданням соціального обліку здобувачів освіти є здійснення соціальної паспортизації закладу освіти, що реалізується соціальним педагогом. Необхідність збору інформації з подальшою підготовкою соціального паспорту зумовлюється потребою формування як у педагогів, які працюють з дитиною, так і в адміністрації закладу, деталізованого уявлення про умови перебування та

особливості функціонування сім'ї, в якій виховується дитина, як фундаментального чинника, що визначає особливості її фізичного, духовного та морального розвитку.

Сучасні інформаційні технології у вигляді таких засобів як офісні програмні застосунки надають широкі можливості для швидкої та якісної обробки різнопланової інформації про дитину за рахунок того, що дозволяють максимально гнучко організувати свій віртуальний робочий простір. Особливо добре для вирішення завдання часткової автоматизації процесу створення соціального паспорту спеціальної школи показала себе така СУБД як Microsoft Access. В ній вся інформація розподіляється в декількох таблицях, між якими встановлюється логічний зв'язок. Тому оператор працює зі структурованою у вигляді таблиць інформацією. Проектування бази даних Microsoft Access частіше за все включає декілька таблиць об'єднаних між собою за допомогою зв'язків. Завдяки зв'язкам інформація з однієї таблиці є доступною для іншої, що дозволяє вводити дані тільки один раз та забезпечити цілісність даних.

Спроєктована нами база даних соціального обліку учнів КЗО «Криворізька спеціальна школа «Сузір'я» ДОР» являє собою одну головну велику таблицю, що є «серцем» бази даних та в записах якої знаходяться всі діти закладу освіти. В полях таблиці знаходяться численні параметри, що автоматично відбираються та використовуються для підготовки шкільного соціального паспорту.

Сучасний спеціальний заклад освіти – унікальний суспільний осередок, що містить практично безмежні можливості для творчої реалізації цифрової грамотності фахівців з охорони дитинства.

Список літературних джерел:

1. Кульбіда С. В. Функціонування мережі закладів для осіб з особливими освітніми потребами в Україні в умовах перехідного періоду реформування. *Збірник наукових праць ΛΟГОΣ*. Volume 4. May 15, 2020. P.

114-119.

2. Лаврентьєва О. О. Формування готовності майбутніх учителів до використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів навчання. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи.* Збірник наукових праць. Вип. 5 / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 58-60.

3. Лещенко О. Г., Труляєв Р. О. Типові труднощі функціонування опікунської сім'ї з позицій системного підходу. *Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції, 5 листопада 2020 р. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2020. С. 22-23.

Ходинецька М. Й.,
вчитель біології,
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр
Тернопільської ОР, Україна

СУЧАСНІ МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

«До кожної дитини є десятки ключиків,
і все залежить від того, як повернути той чи інший ключик»
Моє педагогічне кредо

В час стрімкого та бурхливого розвитку суспільства, культури, сучасна людина і сама повинна розвиватися швидше. Їй необхідно мати більше знань, компетентностей, які б допомогли розширювати світогляд та давали б можливість крокувати впевнено поряд з швидким потоком науково-

технічного прогресу. Бурхливі зміни торкнулись і сфери спеціальної освіти з використанням надбань наукового пошуку соціокультурності, гуманістичності, дитиноцетризму [1, 2, 4]. Означене дає міцне підґрунтя, фундамент для застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій [5, с. 142].

Відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі писав: «*В современной советской школе все направлено на то, чтобы объединить учеников, а не разъединять их; в них воспитывается чувство солидарности, взаимной помощи и заботы друг о друге. Каждый умеет радоваться успехам товарищей. Всякое проявление чувства эгоизма, личной выгоды преодолевается с помощью совместной работы, объединенной высокой целью, чутких педагогических методов и личностного влияния педагога на воспитанников*» [1, с. 2]. Використання новітніх методик дає можливість навчити, розвинути та виховати особистість, яка не загубиться у новому, розвинутому світі, а, навпаки, буде керувати ним.

Одним із інноваційних підходів до викладання біології є використання логічно-опорних сигналів (ЛОС) та структурно-логічних схем (СЛС). В результаті використання СЛС та ЛОС досягається: активізація учнів на уроці, підвищується інтерес до навчання, більша свобода в міркуваннях і доведеннях учнів, позбавлення від механічного зазубрювання, зняття скутості та страху перед помилкою.

СЛС – це висновки, які народжуються на очах у вигляді карток, таблиць, малюнків. СЛС – це плани-конспекти, де працюють різні аналізатори пам’яті, органи чуття, мислення, сприйняття, осмислення, пропускна властивість мозку.

До нетрадиційних методів відносять інтерактивні та дистанційні методи. В свою чергу до інтерактивних методів належать:

− метод проектів: вимагає рішення певної проблеми, що передбачає використання різноманітних методів, інтегрування знань з різних галузей;

– метод навчання у співпраці: члени групи стають взаємопов’язаними і залежними один від одного, але при цьому достатньо самостійними в оволодінні навчальним матеріалом і розв’язанні поставлених завдань;

– ігровий метод: проведення уроків – «асоціацій» (з рослинами, тваринами, біологічними процесами), уроків – змагань. «Імітаційна гра» охоплює і вузькі поняття: ділова гра, рольова гра, операційна гра, метод інсценування з використанням консультантів і програмних засобів для комп’ютерів.

На уроках біології ігрові технології повинні посідати своє чинне місце, оскільки введення дидактичних ігор є засобом створення на уроках таких ситуацій, що збуджують думку і стимулюють творчу ініціативу, а особливістю гри є створення умов, не властивих традиційному навчанню. Окрім використання ігрових ситуацій, можна практикувати ще й такі нетрадиційні уроки, як: мандрівка, конференція, суд, ділова гра, КВК, семінар, диспут, брифінг тощо. Такі уроки доцільно планувати під час актуалізації знань, вивчення нового матеріалу, його закріплення, повторення.

Використання педагогічних інноваційних методів і технологій у викладанні біології та екології дає можливість вчителю не лише вчити учнів опановувати компетенції, а й зацікавлювати їх, стимулювати їхню пізнавальну діяльність та прагнення самостійно вивчати природничі науки [3, с. 84].

Метою будь-якої технології є досягнення вищого рівня навчання і виховання. Для здійснення цього педагогічна технологія має задовольняти такі вимоги: науковість – усі педагогічні прийоми певної технології повинні мати наукове обґрунтування, системність – усі складові технології повинні бути взаємопов’язані та складати сукупності єдине ціле, передбачуваність – етапи впровадження та очікувані результати технології повинні бути чітко сплановані, ефективність – застосування певної технології виправдовує витрати (часові, емоційні, матеріальні тощо) для отримання гарантованого

результату, можливість відтворення – можливість використання, повторення технології іншими суб'єктами, оптимальність – певна технологія має низку переваг порівняно з іншими для отримання бажаного результату [5].

Під час проведення різних типів уроків з біології та екології доцільно використовувати наступні інноваційні технології: методи «Біологічна розминка», «Біологічний крос», «Так – ні», «Вірю – не вірю», «Чомучка», «Корова», «Шпаргалка», «Мікрофон», «Взаємоопитування», «Дивуй!», «Мозковий штурм», «Учитель-учень», «Конкурс запитань», «Прес-конференція», «Світлофор».

Метод «Біологічна розминка» полягає у роботі учнів у парах, під час якої вони ставлять один одному запитання з теми, яка вивчалася раніше. Цей метод допомагає налаштуватись на роботу та створити відповідний робочий настрій.

Метод «Біологічний крос» має за мету актуалізувати знання учнів з попередньо вивчених тем та виправити можливі помилки. Вчитель зачитує учням незавершені вислови та пропонує доповнити їх необхідними відомостями.

Метод «Так–ні» полягає у тому, що учитель загадує поняття з теми, що вивчається, а учні намагаються знайти відповідь, ставлячи навідні питання, відповідати на які необхідно лише «Так» або «Ні».

Метод «Вірю–не вірю» використовується для актуалізації опорних знань або для закріплення знань після вивчення теми. Учням пропонується відповісти на запитання, що починаються словами «Чи вірите ви в те, що …»

Метод «Чомучка» полягає в тому, що учні заздалегідь готують запитання з теми та на уроці, під час перевірки домашнього завдання, обмінюються запитаннями і відповідають на них.

Метод «Корова» – це ігровий метод, який полягає у безсловесній демонстрації учнем біологічного поняття, яке потрібно визначити іншим учням.

Метод «Шпаргалка» – учні отримують завдання створити шпаргалку (опорний конспект відповіді), яка повинна задовольняти наступні вимоги: бути інформативною, лаконічною, схематичною, оригінальною. Після створення шпаргалки учні мають її захистити, тобто, використовуючи тільки її, дати відповіді на всі питання по темі, що вивчається.

Метод «Мікрофон» використовується під час мотивації навчальної діяльності учнів або для закріплення знань. Учитель пропонує учням висловити думку щодо поставленого запитання, використовуючи уявний мікрофон. Учень, що висловився, передає «мікрофон» далі.

Метод «Взаємоопитування» – учні працюють у парах та ставлять одне одному запитання за домашнім завданням.

Метод «Дивуй!» використовується під час мотивації навчальних знань учнів. Учитель наводить дивні цікаві факти про об’єкт, що вивчається.

Метод «Мозковий штурм» використовується для формування позитивного наукового ставлення до теми, що вивчається. Учні отримують завдання напрацювати ідеї для розв’язання певної проблеми.

Метод «Учитель–учень» полягає в тому, що, працюючи в парах, учні вивчають різний навчальний матеріал, потім один стає «вчителем» та пояснює іншому прочитане, після чого вони міняються ролями. Даний метод доцільно видозмінити: учні самостійно опрацьовують матеріал, а потім учитель обирає одного учня, який виступає в ролі «учителя» і пояснює тему іншим. Тему краще поділити на кілька підтем та запросити кілька «вчителів», яким інші учні можуть ставити запитання.

Метод «Конкурс запитань» використовується під час самостійного вивчення матеріалу або вивчення у групах. Учні формують творчі проблемні запитання з щойно вивченої теми. Обмін запитаннями відбувається у вигляді конкурсу.

Метод «Прес-конференція» використовується для закріплення знань. Учні обговорюють, наскільки повно було виконано роботу, розкрито тему, в якому напрямку її можна вивчати далі.

Метод «Світлофор» використовується для перевірки розуміння нового матеріалу, для узагальнення знань. Учитель ставить запитання з вивченого матеріалу. Учні, замість відповіді, піднімають картку: якщо згідні з твердженням – зелену, якщо не згідні – червону.

Використання педагогічних інноваційних технологій на уроках біології та екології дає можливість покращити якість засвоєння та відтворення матеріалу учнями НРЦ. Нові педагогічні методики та ігрові форми навчання зацікавлюють та стимулюють учнів до подальшого самостійного вивчення біології та екології доступними інформаційними засобами.

Список літературих джерел:

1. Амонашвілі Шалва. Посмішко моя, де ти? / [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://abetka.ukrlife.org/shalva.html
2. Кульбіда С. В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. *Особлива дитина: навчання і виховання, 1/77, 15-29*. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707090/
3. Кульбіда С. В. (2007). Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. *Науково-методичний збірник*. – Вип. 9. – Київ: ПП: Актуальна освіта, 2007. С. 82-84.
4. Щуцька, О. І., Кацан, М. І. (2017). Здобутки сучасної сурдопедагогіки на прикладі навчально-реабілітаційного центру. Молодь в умовах нової соціальної перспективи: *Зб. наук. праць*. – Вип. 16. – Київ, 18 травня 2017 року. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 477–488. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707201/
5. Kulbida, S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses, 2, 141-152*.

Холодова Д. О.,
здобувачка першого рівня вищої освіти факультету іноземної філології,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків, Україна

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОСВІТИ ДЛЯ ОСОБЛИВИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Актуальним педагогічним питанням сьогодення є поняття освіти для дітей з труднощами у фізичному або розумовому розвитку – тобто інклюзивної освіти. Вона існує не просто для об'єднання спільнот, а й для того, щоб дати особливим дітям можливість самореалізуватися, навчатися, бути невід'ємною частиною суспільства, переймати загальноприйняті моделі поведінки.

Оскільки освіта поліпшує духовний, інтелектуальний потенціал людства та є основою соціального, індивідуального розвитку кожної особистості, то кожен має право на отримання освітніх послуг незалежно від рівня інтелектуального або фізичного розвитку [2].

Завдяки оновленню закону України «Про освіту», з 2017 року одним з головних напрямів Нової української школи стало покращення інклюзивної освіти [4]. Наразі вже створені умови для забезпечення безперешкодного доступу до шкіл для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату , сформовані спеціальні класи для того тощо , щоб діти з особливими освітніми потребами почували себе комфортно у закладах освіти, що позитивно впливає на їх розвиток [5, с.180-182]:

1. Формуються необхідні навички соціалізації, відбувається адаптація у різнорідному суспільстві.
2. Поліпшується моторний, мовленнєвий, емоційний розвиток.
3. Полегшується процес розвитку сильних сторін, талантів дітей.
4. Відбувається полегшена інтеграція у колектив, досягнення цілей завдяки активному залученню до участі у шкільному житті.

При впровадженні усіх необхідних норм для навчання, педагогічний колектив має змогу створити такі умови, де учні з особливими потребами отримують підтримку, приймають себе, усвідомлюють важливість їхньої особистості, свою цінність [1;3].

Перспективами розвитку інклюзивної освіти є явища, що вдало впливають на усіх учасників виховного процесу [5, с.184-187]:

1. Однокласники незвичайних дітей адекватно сприймають різноманітність колективу, будують та підтримують дружні стосунки з різними людьми, толерантно ставляться до тих, хто відрізняється від них, стають кмітливими та відповідальними, коли вчаться емпатії та правильно реагувати на неординарні ситуації.

2. Вчительський склад отримує безцінний досвід у роботі з різними вихованцями, покращує свої індивідуальні навички спілкування, оволодіває новими методиками, що враховують усі особливості учнів, приходить до кращого розуміння потреб дітей.

3. Батьки переконані у тому, що їх дитина знайшла своє місце у суспільстві, набула необхідних знань та навичок, готова до дорослого життя, тому можуть адекватно сприймати її статус.

Отже, інклюзивна освіта в України рішуче розвивається, у процесах навчальної та педагогічної діяльності відбувається моніторинг її якості та ефективності. Навчання дітей з особливими потребами це мультифакторний процес, що потребує уваги та дотримання норм, його потрібно використовувати як всебічний інструмент, щоб подолати відчуження дітей з труднощами у розвитку, ознайомити усіх з різними сторонами життя, прищепити гуманність, милосердя та терпимість.

Список літературних джерел:

1. Дрожик Л., Щербак І. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Молодь і ринок. 2021. № 1/187.

2. Кірдан О., Кірдан О. Педагогіка гідності – педагогіка майбутнього. Перспективи та інновації науки. 2021. 5 (5).

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саммит-кн., 2009. 272 с.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 16 верес. 2022 р.

5. Matveeva N. Інклюзивна освіта в Україні: соціально-педагогічний аспект. *Освітній простір України*. 2017. № 11. С. 180–187.

Хохліна О. П.,
доктор психологічних наук, професор,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна;
Горбенко С. Л.,
кандидат психологічних наук, доцент,
Інститут модернізації змісту освіти МОН України,
м. Київ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПОКАЗНИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Психічний розвиток людини в онтогенезі характеризується становленням у неї як соціально-типового, так і індивідуально-своєрідного, що забезпечує ефективність її життєдіяльності. Дана закономірність розповсюджується й на розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукових праць щонайперше Є. Климова, Г. Королькової, Б. Ломова, В. Мерліна, М. Субханкулова, В. Шадрикова, М. Щукіна та ін.) [1-5 та ін.] показує, що у плані виникнення в розвитку індивідуально-своєрідного особливе місце відводиться становленню у суб'єкта індивідуального стилю діяльності – стійкої системи способів діяльності, яка забезпечує найкраще її виконання людиною і стало характеризує її в типових умовах. До цієї

системи способів людина вдається (свідомо чи стихійно) для найкращого врівноважування своїх особливостей з предметними, зовнішніми умовами діяльності.

Найважливішими ознаками індивідуального стилю діяльності розглядаються такі: а) стійка система прийомів та способів діяльності; б) зумовленість стійкої системи прийомів та способів діяльності певними особистісними якостями (і щонайперше темпераментальними); в) слугування стійкої системи прийомів та способів діяльності засобом ефективного пристосування до об'єктивних вимог (Є. Климов) [1, 2]. Доводиться, що становлення такого надбання забезпечується механізмами адаптації, компенсації та корекції (М.Щукін, О.Хохліна та ін.) [2, 4].

У дослідженнях відмічається, що в основі індивідуального стилю лежить індивідуальний спосіб діяльності, який у своєрідній формі відтворює об'єктивні та суб'єктивні умови її здійснення та є його одиницею. Такий спосіб виявляється на основі порівняння з еталонним – нормативно схваленим, тобто узагальненим і закріпленим у розрахованих на абстрактного суб'єкта інструкціях та на середні умови. Нормативно схвалений спосіб діяльності є суспільною категорією, в ньому узагальнені досвід і здібності попередніх поколінь - суспільний досвід і здібності [1, 2]. Зазначимо також, що говорячи про способи, мають на увазі щонайперше орієнтувальну та виконавчу складові діяльності [2].

У дослідженні вивченню підлягав індивідуальний спосіб виконання школярами з різними інтелектуальними можливостями (з нормою розвитку, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями інтелектуального розвитку) спеціально розробленої системи учбово-практичних завдань. Індивідуальний спосіб діяльності розглядався як певна послідовності трудових операцій (дій), спрямованих на виготовлення продукту праці. Ми виходили з того, що такий спосіб є проявом і практичною реалізацією загальнотрудового вміння визначати раціональний спосіб діяльності на етапі його планування.

У результаті проведеного дослідження загалом було виявлено, що діти з нормальним розвитком у разі самостійного виконання завдання найменше відходять від еталонного способу, який є оптимальною технологічною послідовністю здійснення практичної діяльності з метою найефективнішого виконання поставленого завдання. Найбільше розходження між індивідуальним способом діяльності й еталонним виявлено у дітей з порушеннями інтелекту.

Результати експерименту дали змогу визначити рівні сформованості у досліджуваних індивідуального способу діяльності, що є певними етапами в його становленні:

1) первинне дотримання еталонного способу виконання завдання під керівництвом педагога;

2) відходження від еталонного способу виконання завдання як результат самостійного пошуку технологічної послідовності трудових операцій, щоб набути особистого досвіду;

3) вторинна, самостійна орієнтація на еталонний спосіб виконання завдання в результаті узагальнення засвоєного суспільно виробленого та набутого особистого досвіду.

Поглиблений аналіз отриманих даних щодо процесу та результатів діяльності досліджуваних показав, що в учнів з нормою розвитку початок виконання системи практичних завдань характеризується здебільшого другим рівнем сформованості індивідуального способу діяльності, тобто вони одразу ж самостійно шукають необхідні трудові операції та визначають їх послідовність. Однак слід зазначити, що діяльність школярів у такий спосіб не завжди забезпечує її ефективність. Пов’язане це з тим, що самостійне виконання завдання може супроводжуватися низкою недоцільних спроб, безліччю помилок, украй неекономними витратами сил та часу, тобто проявом “псевдостилю”. Але, в результаті самостійного пошуку способу виконання завдання учні даної категорії навіть без сторонньої допомоги здатні визначити раціональну технологічну

послідовність виготовлення виробу. Продовження ними роботи в межах однієї системи завдань приводить до переходу на третій рівень сформованості індивідуального способу діяльності, коли вони вже самостійно орієнтуються на еталонний спосіб роботи.

Учні із затримкою психічного розвитку та з порушеннями інтелекту починають виконувати завдання здебільшого на першому рівні. Вони виявляються неспроможними самостійно розпочати виконання поставленого перед ними завдання, тому переважно вдаються до пропонованої їм допомоги експериментатора. Як наслідок, такі учні, керовані експериментатором, відразу орієнтуються на додержання еталонного способу виконання завдання. При цьому слід зазначити, що діти із затримкою психічного розвитку, які мають високу чутливість до пропонованої їм допомоги, завдяки якій відбувається контроль і відсіювання нераціональних варіантів здійснення праці, поступово виявляють другий, а потім і третій рівень сформованості індивідуального способу діяльності. Учні ж з інтелектуальними порушеннями протягом виконання однієї системи завдань не переходять з першого рівня на наступні, навіть на другий. Для цього вони мають розв’язати не одну таку систему завдань з допомогою педагога.

Дослідження також показало, що школярі з нормою розвитку в процесі оволодіння трудовою діяльністю в умовах експерименту при відносно позитивних, але дещо нижчих, ніж вихідних даних у дітей із затримкою психічного розвитку, зберігають певну стабільність у виборі способів розв'язання нових завдань, хоч поступово їх і “підтягують” до значно скороченого діапазону найвищих оцінок. Водночас слід зауважити, що виконання кожного наступного аналогічного завдання неоднозначно поліпшує оцінки всіх школярів даної категорії. Крім того, більшість з них у виборі способу діяльності починають самостійно наближатися до еталонного.

Учні із затримкою психічного розвитку, які виявляють підвищену чутливість до допомоги, істотно поліпшують свої результати діяльності щодо

цього показника, але вони в них мають значно ширший, ніж у школярів з нормою інтелекту, діапазон і залишаються достатньо варіативними: серед них більшість учнів (близько 70%) мають високі й дуже високі оцінки, тоді як близько 15% за своїми даними мають найнижчі оцінки, які наближають їх до групи учнів з порушеннями інтелекту. Дані останніх зазнають змін найменшою мірою. Відповідна їм процентильна крива від завдання до завдання зберігає найбільший діапазон оцінок.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження було виявлено, що індивідуальний стиль діяльності є референтним показником інтелектуальних можливостей дитини, тобто в процесі виконання різноманітних трудових завдань школярі всіх досліджуваних категорій (з нормою розвитку, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями інтелектуального розвитку) виявляють відносно стабільний рівень його сформованості. При цьому результати експерименту свідчать про таку залежність: чим вищий рівень інтелектуального розвитку учнів, тим більша в них відповідність індивідуального способу діяльності еталонному й тим менший діапазон та варіативність даних за цим показником.

Список літературних джерел:

1. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Казанский государственный университет, 1969. 278 с.

2. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Пед. думка, 2000. 288 с.

3. Хохліна О.П., Горбенко С.Л. Стильові особливості життєдіяльності людини: теоретичний аспект проблеми. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2022. № 4(9). С.468-478. https://doi.org/10.5258/2786-4952-2022-4(9)-468-478

4. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля трудовой деятельности. *Вопросы психологии.* 1984. №6. С.26–32.

5. Khokhlina O., Pomytkina L., Lych O., Gorbenko S., Kazak A. Psychological determinacy of communication styles of aviation industry students. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2020. 918(1), 012175. doi:10.1088/1757-899X/918/1/012175

Чеботарьова О. В.,
доктор педагогічних наук,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Актуальним питанням сьогодення є розроблення та впровадження в практику інноваційного змісту освіти учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації. В умовах кризових викликів, пов'язаних з війною в Україні, виникає потреба в зміні освітніх пріоритетів з метою посилення практико-орієнтованого та професійно-спрямованого навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливе місце в освітньому процесі займає корекційно-розвиткова модель навчання, яка забезпечує школярів необхідними комплексними знаннями, уміннями та навичками. Провідним підходом у концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формування необхідних життєвих компетентностей. Компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані

компетентності учнів, як ключові, предметні та життєва. (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко та ін.) [1].

Метою початкової освіти дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, пізнавальної активності, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному суспільстві, продовження навчання в основній школі. Реалізація цієї мети передбачає вирішення низки пріоритетних завдань, зокрема: забезпечення інноваційного змісту початкової освіти шляхом розроблення типових освітніх та модельних навчальних програм на основі компетентнісного підходу, створення освітнього середовища, що забезпечує доступність якісної освіти та успішну соціалізацію учнів з різним ступенем порушення інтелектуального розвитку.

Типові освітні програми для 1-2 та 3-4 класів спеціальних ЗЗСО для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку розроблено відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти, з урахуванням Типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти, сучасних досягнень спеціальної педагогіки та психології щодо навчально-пізнавальних можливостей дітей із порушеннями інтелектуального розвитку [2]. У програмах визначено вимоги до конкретних очікуваних результатів навчання (предметно-орієнтовані компетентності); вказано відповідний зміст кожного навчального предмета чи інтегрованого курсу. Програми побудовано з урахуванням таких принципів:

- корекційно-розвивальної спрямованості навчання;
- узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання;
- науковості, доступності і практичної спрямованості змісту;
- наступності і перспективності навчання;

• взаємозв’язаного формування ключових і предметних компетентностей;

• логічної послідовності й достатності засвоєння учнями предметних компетентностей;

• можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси;

• творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання;

• адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей.

Також важливою інновацією у оновленні змісту освіти дітей з порушеннями інтелекту є вперше розроблені модельні навчальні програми для початкової ланки спеціальної школи [3]. Вони призначені для роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступеня та передбачають формування практично значущих знань та вмінь, спрямованих на соціальну адаптації та інтеграцію у соціум.

Модельні навчальні програми для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступенів розроблено в межах науково-творчої співпраці відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України та експериментальних закладів (КЗО «Спеціальна школа «Шанс» Дніпропетровської обласної ради», НРЦ №17 м. Києва, КЗ ЛОР «Навчально-реабілітаційний центр І-ІІІ ступенів «ГАРМОНІЯ»). Програми розроблено на основі положень Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» з урахуванням психофізичних і вікових особливостей учнів. При цьому були використані сучасні наукові дані та результати проведеного авторами дослідження, враховано досвід провідних фахівців і вчителів з проблем корекційно-розвивального навчання школярів з порушеннями інтелекту.

Зміст представлених модельних навчальних програм ґрунтується на базових освітніх стратегіях та методичному інструментарії психолого-педагогічної корекції дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного та тяжкого ступенів. Представлені модельні навчальні програми складаються з пояснювальної записки та основної частини, в якій висвітлено зміст програмного матеріалу для проведення уроків за різними предметами.

Структура модельних навчальних програм включає чотири взаємопов'язані складові освітнього процесу: «Пропонований зміст навчального предмета/інтегрованого курсу», «Види навчальної діяльності», «Очікувані результати навчання» та «Спрямованість корекційно-розвиткової роботи».

Важливим у процесі реалізації програмного забезпечення проводити постійне психолого-педагогічне спостереження, індивідуальний контроль та регулювання психоемоційного навантаження дітей відповідно їхніх індивідуальних можливостей, що набуває особливого значення при роботі з учнями з тяжкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Використання спеціальних методів і прийомів, що застосовуються в процесі реалізації змісту модельних навчальних програм, сприятиме розвитку пізнавальної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями. Для цього необхідно дотримуватись наступних способів навчання, які означено авторами:

- доступність змісту навчального матеріалу;
- унаочнення змісту навчання;
- подача нового матеріалу невеликими частинами, з урахуванням працездатності;
- періодична актуалізацію вивченого матеріалу, постійне повторення;
- використанні засобів для розвитку пізнавальної діяльності та підтримки уваги;

- використанні широкого арсеналу дидактичних, психокорекційних ігор та вправ (пізнавальних, сенсорних, рухових, комунікативно-мовленнєвих);
- позитивне оцінювання навчальних досягнень та успіхів.

Використання різних додаткових засобів і прийомів у процесі корекційно-розвивального навчання (ілюстративної, символічної наочності, різних варіантів планів, запитань вчителя тощо) сприятиме підвищенню якості відтворення навчального матеріалу. Разом з тим, слід мати на увазі, що специфіка пізнавальної діяльності багато в чому визначається структурою інтелектуального порушення. У зв'язку з цим урахування особливостей учнів надає можливість створювати умови, що сприяють розвитку всіх психічних процесів.

Зазначимо, що на сайті ІСПП імені Миколи Ярмаченка постійно викладається нове програмно-методичне забезпечення змісту навчання дітей з порушеннями інтелектуального різного віку, презентуються методичні матеріали, путівники для батьків дітей з особливими освітніми потребами. Саме запропоновані навчально-методичні матеріали, програмне забезпечення, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації батькам та педагогам розкривають важливі корекційні прийоми у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, допомагають у дистанційному та очному навчанні, у використанні психокорекційних прийомів та технологій для нормалізації психічного стану, налагодженню комунікації та спілкування дітей зі своїми вчителями, друзями, однолітками [4].

Актуальним є подальше дослідження організації та супроводу навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку різновікових груп, удосконалення електронних освітніх ресурсів, наповнення їх апробованим контентом з урахуванням рівня інтелектуального розвитку школярів, розроблення навчально-методичної літератури на основі апробованих успішних сучасних практик навчання дітей, підвищення інформаційно-

комунікаційної компетентності педагогів щодо інноваційних методик викладання різних навчальних предметів та корекційно-розвивальних занять.

Список літературних джерел:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН України. 20.10.2016. 40 с. [Електр. ресурс] https://mon.gov.ua/storage/app/media
2. Наказ № 836 від 19.09.2022 «Про затвердження типових освітніх програм для 1-2 та 3-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку та визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства освіти і науки України» [Електр. ресурс] https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-ta-3-4-klasiv-specialnih-zzso-dlya-osib-iz-porushennyami-intelektualnogo-rozvitku
3. Модельні навчальні програми для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (2022р). [Електр. ресурс] https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/model-ni-navchal-ni-prohramy
4. Сайт Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України : https://ispukr.org.ua/

Чупахіна С. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА – ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ

Прискорений розвиток сучасних суспільств, інтенсивне розширення інформаційного простору, необхідність інтеграції українських фахівців у світову освітню спільноту у рамках Болонського процесу, потребують цілеспрямованого підвищення якості їх підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО). Навчання у сучасних ЗВО передбачає обов'язкову підготовку фахівців, зокрема логопедів, які поєднують міждисциплінарні знання, аналіз та проєктну діяльності, здатність до системних дій у професійній ситуації, неформальну освіту, формують вміння приймати рішення у нестандартних умовах, постійне професійне зростання, що ініціює розробку інноваційних підходів до означеної підготовки, задля підвищення особистісно-професійної компетентності.

Стандарт вищого освіти України за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями підготовки спеціальності 016 «Спеціальна освіта» окреслює вимоги до підготовки фахівців зі спеціальної освіти та визначає необхідний професійний рівень на засадах компетентнісного підходу [1].

Враховуючи специфіку професійної діяльності логопедів, навчання та розвиток дітей з порушеннями мовлення як первинного так і порушення вторинного, яка вимагає від майбутнього фахівця, теоретичної, практичної, й водночас спеціальної обізнаності щодо прийняття своєчасних діагностичних та корекційних рішень.

Відтак професійна компетентність логопеда – інтегральна, динамічна, структурно-рівнева освіта здобувача, що є синтетичною єдністю загальної, педагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної та рефлексивної компетентності [3].

Проблема професійно-педагогічної підготовки фахівців завжди у центрі уваги вчених, залишається актуальною й сьогодні. Дослідження проводяться в різних напрямках: зміст та формування, складові компетентності (рефлексивної, комунікативної), вивчення змісту професійно-педагогічної діяльності викладача [4]. Завдання досліджень здебільшого спрямовано на виявлення умов, чинників, критеріїв педагогічної

майстерності, розробку шляхів вдосконалення підготовки зі спеціальної освіти [2].

В сучасному світі, коли змінюються мета і завдання спеціальної психології та педагогіки, основною проблемою фахівців поряд із забезпеченням соціально-біологічної безпеки дитини з труднощами у мовленнєвому та психічному розвитку стають його включення та адаптація в соціумі тобто інклюзія. Не викликає сумніву той факт, що вимоги до особистості та професійної діяльності корекційного педагога особливі, оскільки об’єктом його впливу є особи з особливими потребами.

Оскільки логопед є одним із провідних фахівців освіти дітей з важкими порушеннями мовлення як у закладі спеціальної освіти, так і в умовах інклюзивного простору, відтак важливим стає формування та розвиток його професіоналізму. Професійна майстерність визначається знаннями методології та дидактичних принципів, рівнем сформованості компетентностей, що стає можливим за умови вдало організованого міждисциплінарного фасилітативного навчання [5].

З англійської мови фасилітація (facilitate) перекладається як полегшувати, сприяти, сприяти, допомагати, просувати [5].

Досліджувати проблему фасилітації у педагогічній діяльності у 50-х роках ХХ століття почав К. Роджерс [5]. У своїх роботах, присвячених навчанню та вихованню, вчений досліджував особливості особистості педагога, його діяльності, спілкування та творчості. Розглядаючи процес навчання, К. Роджерс порівнює діяльність педагога з роботою психотерапевта, який не виховує людину, а допомагає знайти їй у собі те позитивне, що вже є. Стиль викладання самого науковця відтворював найістотніші особливості клієнт-центрованої психотерапевтичної практики.

Вчений стверджував, що саме особистісні установки викладача, а не методи його роботи і навіть не зміст навчання складають основу усвідомленого, продуктивного вчення учня. На думку К. Роджерса, педагогу, як і психотерапевту, важливо відчувати і сприймати якості особистості,

приймати їх і намагатися зрозуміти, яка людина, які її схильності, до чого вона здатна і як розвиватиметься [5].

Описуючи особливості особистості та діяльності такого фахівця К. Роджерс прагнув замінити термін «вчитель» терміном «фасилітатор». Фасилітатор, на думку вченого, це такий організатор занять, який здебільшого цікавиться потребами та запитами своїх учнів, передбачає та планує, створює таку атмосферу, щоб усі учасники освітнього процесу самостійно захотіли знати та могли задовольнити свої інтелектуальні й соціокультурні запити [5].

У сучасній психологічній науці фасилітація використовується як термін, що означає процес і феномен полегшення, оптимізації діяльності окремої людини чи групи загалом при активній підтримуючій присутності іншої. Основними сферами використання феномену та самого процесу фасилітації є консультування, терапія, тренінгова робота, де фасилітатор (тобто присутній фахівець, який підтримує та спрямовує роботу) виконує функції лідера, який допомагає іншим бути відкритими, креативними, досягати персональних інсайтів [4]. Фасилітація також сьогодні розглядається як одна з технологій організаційного розвитку та змін [5]. Фасилітатор – це людина, яка забезпечує успішну групову роботу, сприяє становленню та зростанню інших учасників групи [5]. Фасилітаторами можуть бути консультант, терапевт, тренер, вихователь, батьки, вчитель, які приймають людину та розуміють її.

Сучасну логопедичну роботу ми розглядаємо як систему специфічної діяльність фахівців. Причому фахівці це саме логопеди, які є і діагностами і терапевтами, що працюють з людьми з порушеннями в розвитку мовлення чи труднощами спілкування [3].

Отож виникла необхідність підготовки таких фахівців-логопедів здатних швидко реагувати на зміни, модифікувати власну професійну діяльність, підлаштовувати її під потреби і запити суспільства. Виконати означені запити зможе той, хто може визначати проблеми власної

професійної діяльності, враховуючи соціальне замовлення, знаходити шляхи подолання професійних труднощів активізуючи свої внутрішні ресурси. Отож одним із джерел такого професійного зростання майбутнього логопеда стає фасилітація.

Водночас загальні методичні прийоми, які можна використовувати в різних модифікаціях дозволили нам виокремити власні підходи до підготовки майбутніх логопедів (рис.1).

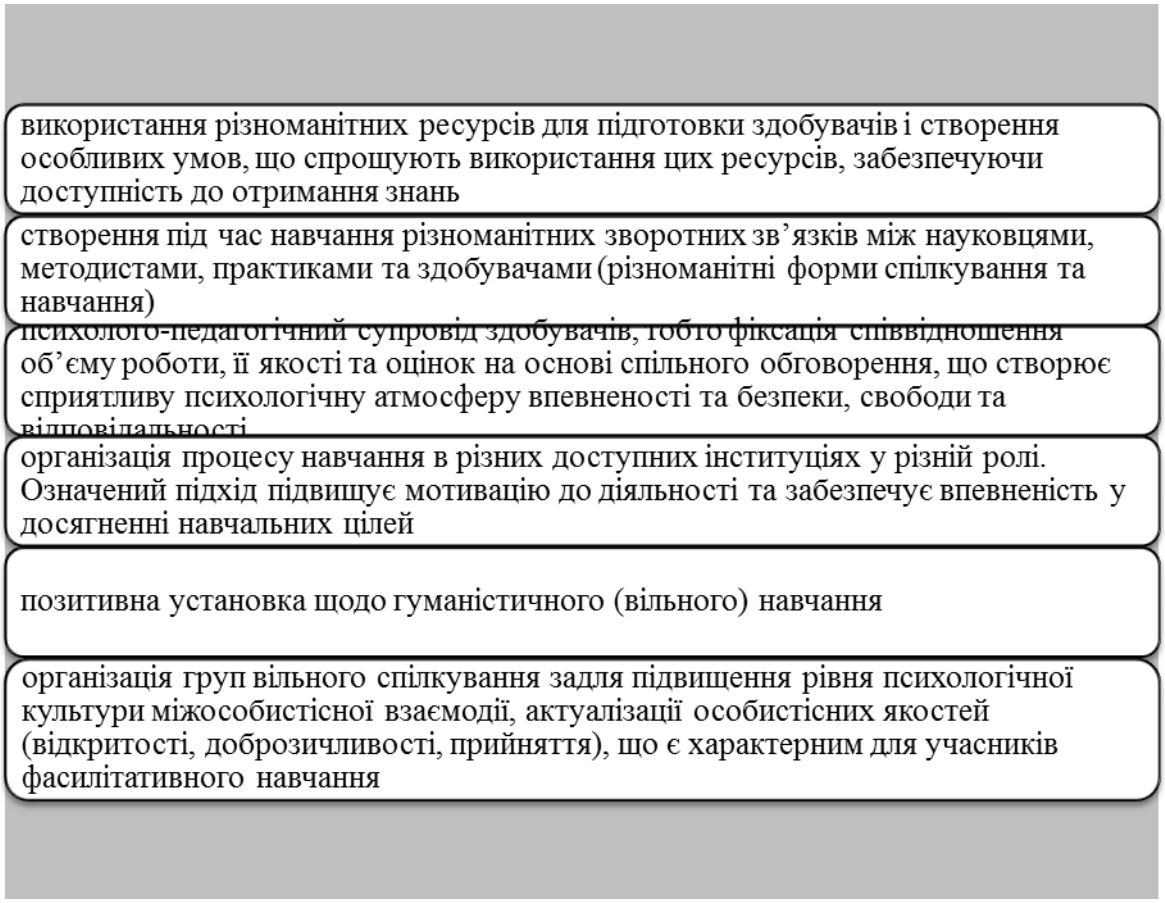


Рис. 1. Основні підходи до підготовки та професійного зростання майбутніх логопедів на засадах міждисциплінарного фасилітативного навчання

Отож вирішення проблеми формування професійних компетентності майбутніх логопедів у ЗВО лежить у площині наукових інновацій, передбачає поєднанням освітніх, наукових та професійних технологій, відповідає парадигмі міждисциплінарного фасилітативного навчання, які

забезпечують максимальну адаптацію до педагогічної діяльності та розвиток професіоналізму.

Список літературних джерел:

1. Законодавство України: офіційний сайт. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/87-2018-%D0%BF#n12 (дата звернення: 10.09.2022 р.).

2. Ласточкіна О., Литвиненко В., Бугаєнко Т. (2020). Актуальні питання професійної підготовки майбутніх логопедів. *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка»*, Том 2, № 32, С. 146–151.

3. Чупахіна С. В., Потапчук Т. В., Лякішева А. В. (2022) Підготовка майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. м. Луцьк: Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, Вип.1. С.159–167.

4. Шеремет М. К. (2011) Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* Вип. 17(1). С. 7–11.

5. Sandy Schuman (2005) The IAF Handbook of Group Facilitation: Best Practices from the Leading Organization in Facilitation. Jossey-Bass; 1st edition (March 14). 664 p. URL: The IAF Handbook of Group Facilitation: Best Practices from the Leading Organization in Facilitation: Schuman, Sandy: 9780787971601: Amazon.com: Books (дата звернення: 16.09.2022 р.).

Шевцов А. Г.,
член-кореспондент Національної
академії педагогічних наук України,
доктор педагогічних наук, професор,
Державна наукова установа «Науково-
практичний центр профілактичної та
клінічної медицини» Державного
управління справами, м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ЕПОХИ ПОСТМОДЕРНУ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Коли ми описуємо суспільну діяльність, яка у фокусі нашої конференції, тобто освіту, логічно також говорити про означену галузь у реальності поствоєнній. Тому, сьогодні наша доповідь є дещо, так би мовити, прогностичною, з огляду на поточні тенденції.

І якщо говорити про нашу майбутню українську культурну реальність, то вже однозначно вирішено, що наш культурний простір має бути органічно вмонтовано у загальні цивілізаційні процеси, в глобальну культурно-освітню реальність. Власно за це, зокрема, ми і воюємо. А глобальна цивілізаційна культура вже давно розглядається саме в дискурсі постмодернізму.

Тому спробуємо наразі зробити прогноз подальшого розвитку нашої системи професійної освіти фахівців у сфері спеціальної освіти та інклюзивного навчання, підготовки відповідних вчителів, дефектологів та вчителів-реабілітологів, вихователів та педагогів для дітей з особливими освітніми потребами.

1. Перебування системи освіти в державі, що знаходиться в стані війни, звичайно призведе до суттєвої її трансформації. Ми можемо тільки умовно прогнозувати яким вийде наше суспільство і наша освіта із воєнного стану. Звичайно ми будемо іншими. І підготовка до цих змін почалася ще два роки тому. Наша освіта нещодавно потрапила під жорсткий пресинг

трансформації під час дворічного карантину та екстреного впровадження дистанційного (іноді гібридного) навчання.

Весною 2020 року нами разом з Ласточкиною О.В. та Никоненко Н.В. було здійснено аналіз особливостей провадження дистанційного навчання вчителями спеціальної освіти в Україні та за кордоном в умовах запровадження в освітніх закладах тимчасового карантину через вірусну пандемію. Для з'ясування об'єктивних труднощів, пов'язаних із використанням дистанційних освітніх технологій у вишах в освітньому процесі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», було проведене онлайн анкетування викладачів та студентів. В анкетуванні взяли участь 135 викладачів та 435 студентів. Дослідження довело неможливість ефективно формувати фахові практичні вміння та навички за дисциплінами практичного спрямування освітньої програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта» існуючими засобами навчальних платформ і адекватно здійснювати оцінку якості й результатів навчання. Крім того, аналіз результатів дослідження дав можливість стверджувати, що більшість респондентів обох категорій відчувають різні види труднощів, які пов'язані з технічними недоліками існуючих систем дистанційного навчання, сервісів та засобів відео й аудіозв'язку в мережевому Інтернет-середовищі; із недостатнім рівнем підготовки до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та відсутністю ефективно організованої системи надання консультативних послуг щодо користування сервісами дистанційного навчання; а також із психологічним несприйняттям учасниками освітнього процесу організації навчання лише за допомоги онлайн контактів.

За результатами дослідження було зроблено висновки про неготовність вітчизняної системи освіти до ситуативного виклику негайного запровадження дистанційного навчання на всіх рівнях. Зокрема технічні характеристики відповідних систем дистанційного навчання, Інтернет-сервісів та організаційно-методичний супровід означеної форми навчання не були достатніми для екстреного її впровадження.

Проте, з лютого 2022 року наша система освіти продовжує працювати в режимі дистанційного або гібридного/змішаного навчання. І після закінчення війни ми будемо постанемо перед необхідністю враховувати і вирішувати проблеми, які виникли в цей час.

2. Зазначене питання треба розглядати у площині трансформації університетської освіти в загалі. Ми не можемо продовжувати розглядати сталу роль класичних університетів у постнекласичному світі постмодерну.

Розуміння ролі університетів можливо тільки через аналіз теорії змін, що відбуваються в соціально-культурній сфері - у світоглядах, системах цінностей, релігіях, менталітеті соціальних груп, суспільств і цілих епох. Проте роль класичних університетів вочевидь необхідно вивчати у площині постнекласичної парадигми раціонального мислення.

Тож і підготовка фахівців зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання вже не може розглядатися в класичному розумінні. Як можна готувати класичного вчителя у постнекласичному постмодерному світі?

3. Повернемося тепер самої сутності змін в системі освіти епохи постмодерну. В педагогіці постмодерну не має місця людині як «чистої дошки», це аж ніяк не є об’єкт і продукт «обстав та виховання». Їй не притаманна жорстка формуюча схема освітнього процесу, сталий освітній план, спрямований на досягнення апріорно визначених цілей виховання та навчання за допомогою детально визначених технологій та методик.

Освіта постмодерну формує свою мету як множинну, рухливу, і абсолютно індивідуалізовану. Педагогіка постмодерну апріорі визнає фактично неможливість врахувати все різноманіття чинників педагогічного впливу. Виховання та навчання розуміються як творчі акти, в яких ми педагогіка розглядається переважно як «містецтво».

Класична педагогіка, зокрема й спеціальна, ґрунтувалася на відтворенні сталих знань. У рамках постмодерної педагогіки учня/студента спонукають виробляти свої власні знання. Що відкриває нові можливості

саме для творчого навчання, створює умови для самореалізації своїх учнівських можливостей, власної інтуїції та життєтворчості.

Отже, які наслідки це має для спеціальної світи як галузі. З одного боку сказане вище абсолютно дотичне до двох базових принципів дефектології: Принцип диференційованого підходу та Принцип особистісно орієнтованого підходу. Особистісна орієнтованість, суб'єктність побудови навчального процесу є методологічно першочерговим і важливим у системі спеціальної освіти.

З іншого боку в методології дефектології дуже важливим є Принцип детермінації вторинних порушень психічного розвитку дитини, який базується на фундаментальному положенні Л. С. Виготського про первинні та вторинні дефекти у структурі аномального розвитку дитини. Його застосування призводить до читкого, науково і технологічно обґрунтованого маршруту корекційного виховання дитині з порушеннями розвитку, основаного на перевірених методиках спеціальної освіти.

Тому, наприклад, для вчителя-практика, що працює в школі з інклюзивною формою навчання, основним питанням має бути таке: що є ґенезою специфічності "особливих освітніх потреб", а значить і особливості освітнього процесу для дітей з ППФР? В теорії спеціальної освіти відповідь очевидна - біологічно-психолого-соціальне ядро як системне цілеутворення, що складає індивідуум!

Проте, цей принцип детермінованості вторинних порушень Виготського зараз нівелюється у практичний та методичній діяльності *неофітами* спеціальної освіти, які внаслідок своєї неосвіченості намагаються спростити, здійснити наукову редукцію підходів до надскладного процесу навчання та виховання дитини з ППФР.

Намагання критиків "дефектологічного" (корекційно-педагогічного) підходу з їх лозунгом «не треба нам ніяких діагнозів»» та з відповідною профанацією інклюзивного підходу фактично означають «вихлюпнути з водою дитину». Тобто скасовуючи біологічне ядро індивідуума та

порушення його психофізичного розвитку, фактично первинний дефект по Виготському, призводить до порушення логічного ланцюга пізнання такого факту спеціальної освіти як «особлива освітня потреба»! Бо якщо не зрозуміле походження цієї особливої освітньої потреби виникає сумнів: «а чи є в наявності ці потреби?» Тоді ми підходимо до знищення самої сутності як інклюзивного, так і спеціального навчання, зниження ефективності та сенсу усього навчального процесу для таких дітей до нуля.

Тобто лозунг цих глашатаїв «однакового підходу» до всіх дітей в інклюзивному класі призводить до нівелювання методів спеціальної педагогіки і в підсумку втрати дорогоцінного сенситивного періоду корекційного розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Отже як нам пройти між Скіллою і Харібдою: між постмодерним принципом, так би мовити, «толейрантності», гаслами «нам не треба діагнозів», «всі діти однакові» і професійним підходом класичної дефектології.

До чого ми маємо готувати наших вчителів? До якої нової реальності?

4. Знання з дефектології були закритими для більшості педагогів та батьків дітей з обмеженими функціями життєдіяльності через насиченість медициною та спеціальною психологією, зокрема неврологією, офтальмологією, сурдологією, нейропсихологією, психопаталогією тощо.

Постмодернізм руйнує бар'єри між елітарним знанням класичної дефектології і загальною педагогікою. Дефектологічні знання вже давно «пішли в маси», і це відбулося зокрема завдяки батькам дітей з інвалідністю. З одого боку це процес цілком позитивний. Але тут і є певна інформаційна небезпека!

Спеціальна освіта як наукова галузь є мульти- та міждисциплінарною сферою знань та практики. Що в умовах мозаїчності інформації в епоху мостмодернізму може спровокувати хибну думку про те, що і дефектологія як дисципліна є мозаїчною та несистемною. У практику приходять так звані «спеціалісти» з фрагментарними знаннями про специфіку психології,

здоров’я та первинних дефектів розвитку дитини з особливими освітніми потребами, «шматками» певних навиків і методик їх навчання та виховання. І вони реально вважають, що можуть бути компетентними вчителями та реабілітологами такої дитини. І постмодерна реальність з притаманним їй кліповим та мозаїчним мисленням сприяє розвитку, так би мовити, синдрому Да́ннінга — Крю́ґера (ефект профана), коли люди маніфестують когнітивне упередження, яке полягає в тому, що люди з низькою кваліфікацією роблять помилкові висновки та ухвалюють невдалі рішення, але їхня некомпетентність не дозволяє їм це усвідомити.

В той же час дефектологія іманентно є складною, міждисциплінарною і головне системною наукою. Яка в класичних штудіях, в класичних вишах була достатньо непростим здобутком майбутнього вчителя-дефектолога через формальну освіту.

І мусимо визнати, що постмодерний підхід у вищій освіті подекуди негативно вплинув на системність підготовки спеціалістів та наукових кадрів для навчання та психолого-педагогічного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Фактично це відбулося через зазначену дифузію в систему формального здобуття знань у цій сфері елементів неформальної та інформальної освіти. Останнє насправді є дуже позитивним явищем. Але тепер нам треба усвідомлювати, що ситуація із здобуттям знань у сфері спеціальної освіти та інклюзивного навчання кардинально помінялася! І це знаковий освітній ефект!

Отже, що ми можемо запропонувати? Рецепт такий. Нам потрібно нарешті зрозуміти, що компетентності, які здобуваються студентами під час навчання в Університетах це лише освітні, академічні компетентності. І вони дійсно відносяться до класичного розуміння формальної освіти.

Постнекласичне розуміння компетентностей, яке дозволяє безпосередньо виконувати трудові функції, очевидно ми віднесемо до професійних компетентностей, які здобуваються під час післядипломного

навчання, неформальної та інформальної освіти. І визнання результатів такого навчання потребує інших підходів, інших формалізованих механізмів, іншої процедури, на основі нових професійних стандартів. І ці процедури прописані в законодавстві, яке на наших очах створюється в системі національної рамки кваліфікації. Остання є системним і структурованим за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Вона саме й призначена для використання органами влади, установами та організаціями, закладами освіти, роботодавцями з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій, зокрема і в системі освіти.

Шишко І. М.,
аспірантка відділу освіти дітей з
порушеннями інтелектуального розвитку
ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ – Харків, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасне життя розвивається бурхливими темпами. Відтак відбуваються вагомі зміни й у системі освіти. Учитель, навіть найталановитіший, уже не може бути єдиним джерелом інформації. Традиційна технологія навчання, є насамперед авторитарною педагогікою вимог; навчання дуже слабо пов’язане із внутрішнім життям учня, з його різноманітними запитами та потребами, відсутні умови для прояву індивідуальних здібностей, творчих проявів особистості, віддається перевага репродуктивній діяльності над пошуковою, що не відповідає вимогам часу та потребам дитини. Як бачимо, настала необхідність переходу від «передачі знань» до «навчання вчитися», «навчання жити».

Щодо тлумачення поняття «педагогічної технології», то існує понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру й складові освітнього процесу. Технологія – грецьке слово за походженням (tehne – «мистецтво», «ремесло», «наука», logos – «поняття», «вчення») – форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття. За визначенням ЮНЕСКО «педагогічна технологія» – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти [**2**].

Інтерактивний – (англ. «inter» – взаємний і «act» – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Інтерактивне навчання – спосіб пізнання, що базується на діалогових формах взаємодії учасників освітнього процесу; навчання на основі спілкування, в процесі якого в учнів формуються навички спільної діяльності. Інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, але змінює звичні форми на діалогові, що засновані на взаєморозумінні та взаємодії, з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

На відміну від пасивних методів навчання, що припускають авторитарний стиль взаємодії, активні – переважно акцентують на демократичному стилі [**3**]. Завдяки чому здійснюються наступні зміни:

- активізується мислення, причому учень стає максимально активним;

- подовжується тривалість активності – учень працює не епізодично, а протягом усього освітнього процесу;

- підвищується рівень самостійності в процесі пошуку власних шляхів розв'язання завдань;

- зростає вмотивованість до навчання.

Отже, важливим постає формування особистості. А її становлення здійснюється у процесі навчання з дотриманням певних умов, зокрема:

- створення позитивного настрою для навчання;

- відчуття рівного серед рівних;

- забезпечення позитивної атмосфери в колективі щодо досягнення спільних цілей;

- усвідомлення особистістю (суб'єктом навчання) цінності результату колективного процесу надає відчуття себе активним учасником освітніх подій та власного розвитку. Це формує внутрішню мотивацію до навчання та спонукає учнів до саморозвитку та самоспостереження.

У сучасному суспільстві джерелом знань може виступати не лише вчитель, а й комп'ютер, телевізор, відео. Учні мають уміти усвідомлювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти сутність речей, вміти висловити думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології [1]. Зазвичай, інтерактивні методи навчання можна розглядати як найсучаснішу форму активних методів в освіті.

Залежно від мети уроку та форм організації освітньої діяльності учнів з особливими освітніми потребами виділимо чотири групи інтерактивних технологій навчання: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології розв'язання дискусійних питань.

На основі аналізу відповідної літератури, до інтерактивних методів навчання відносять наступні [4; 5]:

- Кейс-технології – базуються на аналізі змодельованих або реальних ситуацій та пошуку рішення. Передбачається пошук одного єдиного правильного вирішення поставленого завдання.

- Баскет-метод – заснований на імітації ситуації, де учень виступає в ролі гіда для проведення екскурсії по історичному музею. Провідне завдання – зібрати та донести інформацію про кожен експонат.

- «Математичне доміно» проводиться за картками, кожна з яких розділена рискою на дві частини – на одній записано завдання, на інший – відповідь до іншого завдання.

-«Кросворди й криптограми» та інтерактивні вправи з QR-кодом, які можна використовувати для знайомства з новими термінами. Правильно відгадавши усі слова по вертикалі, можна прочитати слово по горизонталі й навпаки. В якості творчого домашнього завдання можна запропонувати учням самостійно скласти криптограму за допомогою онлайн-інструментів.

- «Математичний баскетбол» – набір різнорівневих завдань з певної теми уроку математики, за вирішення яких можна отримати бали.

- «Так»-»Ні» – метод, коли пропонується оцінити висловлювання. Питання зачитується один раз, перепитувати не можна, за час читання питання необхідно записати відповідь «так» або «ні». Метою методу постає долучення та включення до навчання усіх учнів, навіть самих пасивних. Запровадити цей метод на уроках математики можна з використанням програм Kahoot або математичний тренажер.

- «Особистість в математиці» – метод, коли учні самостійно здійснюють пошук інформації про відомих особистостей в математиці та презентують результати за допомогою технічних засобів навчання.

- «Мудрі сови» – метод роботи з текстом, коли учням пропонується самостійно опрацювати зміст тексту підручника, а потім вони отримують робочий аркуш з конкретними запитаннями та завданнями. При використанні цього методу дітям з особливими освітніми потребами краще працювати з планшетом, щоб учень мав можливість більш якісно та швидко опрацювати теоретичний матеріал, який за допомогою планшета набуває якості інтерактивного.

- «Математичний банкір» можна використовувати в процесі відпрацювання навичок вирішення завдань з будь-якої теми. Надає можливість учням працювати у своєму темпі та обирати свій рівень складності завдань відповідно до теми уроку математики.

- «Мозковий штурм» – потік питань і відповідей, або пропозицій та ідей з окресленої теми, під час якого аналіз правильності / неправильності здійснюється після проведення штурму.

- Кластери, порівняльні діаграми, пазли – пошук ключових слів і проблем з певної міні-теми. При використанні цього методу доцільною стане інтерактивна платформа LearningApps.

- Інтерактивний урок із застосуванням аудіо- та відеоматеріалів, ІКТ. Зокрема, тести в режимі онлайн, робота з електронними підручниками, навчальними програмами, навчальними сайтами.

- Ділові ігри (в тому числі й рольові, імітаційні) – досить популярний метод, який може застосовуватися навіть у початковій школі. Під час гри учні грають ролі учасників тієї чи іншої ситуації.

- Акваріум – один з різновидів ділової гри на кшталт реаліті-шоу. При цьому задану ситуацію обігравають 2-3 учасники. Решта спостерігають, а потім аналізують варіанти, ідеї та дії учасників.

- Метод проєктів – самостійна розробка та подальший захист учнями проєкту з теми. При розробці проєктів дитина з особливими освітніми потребами постає в ролі організатора, автора й розробника.

- BarCamp, або АнтиКонференція. Метод був запропонований вебмайстром Тімом О'Рейлі. Сутність його в тому, що кожен має бути не лише учасником, але й організатором конференції. Всі учасники виступають з новими ідеями, презентаціями, пропозиціями з окресленої теми. Надалі відбувається пошук найцікавіших ідей та їх загальне обговорення.

- Дидактичні ігри – на відміну від ділових ігор, такі ігри мають жорстку регламентацію. Ігрові методи можна віднести й до інтерактивних методів навчання (ігри-подорожі, постанови (спектаклі, вистави), вікторини, КВК

тощо). Також до дидактичних ігор належать: робота в групах, в парах; ротаційні (змінювані) трійки; аналіз конкретних проблемних (або інших) ситуацій; гра «два-чотири-всі разом»; карусель; навчаючи – вчуся; розв'язання проблем; обговорення проблеми в загальному колі; дерево рішень; гра «займи позицію», «зміни позицію»; дискусія та ток-шоу.

Під час організації та планування інтерактивного навчання вчителю необхідно:

- продумати та підготувати методичний матеріал (різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання тощо);
- протестувати програмне забезпечення;
- навчити дітей виконувати самостійні підготовчі завдання;
- старанно спланувати й розробити заняття;
- мотивувати учнів до вивчення шляхом добору доступних, цікавих запитань, проблем, виробити критерії оцінки роботи учнів;
- знати й володіти різноманітними методами для привернення уваги учнів, налаштування їх до діяльності, підтримання дисципліни;
- підібрати до уроку такі інтерактивні вправи для учнів, що сприятимуть отриманню відповідей на поставлені запитання;
- проводити обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентувати й на різних напрямах вивчення матеріалу теми.

Таким чином, слід зазначити, що суворої закономірності застосування методів на конкретному етапі уроку не існує. Майстерність учителя полягає у творчому підході до конструювання уроків, у постійному прагненні підвищити ефективність навчально-пізнавальної діяльності шляхом новітніх організаційних форм. При цьому значущою залишається реалізація на уроці виховних, розвивальних та освітніх завдань.

Список літературних джерел:

1. Вишневська К. Імітаційно-рольове навчання як процес підвищення комунікативної культури студентів економічної вищої школи (2005).

Педагогіка вищої та середньої школи. Зб. наук. праць. Випуск 11. Кривий Ріг: КДПУ. С. 211-216.

2. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи (2004). *Тема. № 3/4.* С. 229-232.

3. Кравчина О. С. Активні та інтерактивні методи навчання (2003). *К.: ЦІППО АПН України.* 32 с.

4. 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 ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. (2019) *К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 233 с.* URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718292

5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко (2004). *К.: Видавництво А.С.К.* 192 с.

Щуцький В. П.,
вчитель історії та правознавства
Теребовлянський навчально-реабілітаційний центр
Тернопільської ОР, Україна

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Специфікою викладання історії учням з особливими освітніми потребами є застосування комплексу методів, прийомів, засобів. Серед них важливе місце посідає і застосування наочних методів з метою якісного засвоєння інформації історичного змісту.

Як засвідчив досвід викладання, частина учнів старших класів (28%) в цілому володіють історичними фактами, можуть викладати їх в хронологічній послідовності та знають найважливіші історичні дати. Водночас, нагальною проблемою залишається формування у них –

загального історичного світогляду. Оскільки більша частина (до 47%) досить абстрактно уявляють історичний процес, як єдине ціле. Викликають труднощі оперування та використання понятійного апарату в 25% учнів. Варто зазначити, що учні повинні знати межі історичних епох, в яку історичну епоху відбувається та чи інша значуща подія, в чому полягає її сутність та історичне значення. Втім, як засвідчує наше опитування, теоретичні та фактологічні знання суміщуються зі знаннями про історичну добу (тисячоліття, століття, дата).

Подолати такі прогалини нам допомогло системне розроблення і використання різноманітного наочного матеріалу у вигляді узагальнювальних схем, таблиць. Вони містять головні, найсуттєвіші для школярів з особливими освітніми потребами: дати, події, факти історичні поняття.

На уроках історії застосовую такі форми роботи:

1) відтворення крейдою основного змісту історичного матеріалу у вигляді схем та таблиць;

2) нанесення запропонованого наочного матеріалу на папір, графічне та естетичне його оформлення;

3) виведення схем та таблиць на екран за допомогою електронних засобів навчання;

4) організація самостійної роботи учнів над таблицями та схемами в процесі уроку. Розроблені схеми та таблиці можуть виконувати різноманітні функції, наприклад, узагальнення історичного матеріалу, формувати логічне мислення у школярів, збагачувати основи жестомовної комунікативної компетенції у глухих учнів [1, с. 27; 2, с. 31].

У щоденній своїй роботі практикую використання історичних таблиць-узагальнень – для учнів старших класів. Зокрема, табличний матеріал доцільно застосовувати при вивченні складних історичних тем, наприклад, культури. Оскільки такі теми об’єктивно перевантажені фактичним матеріалом.

Використання різних наочних матеріалів та мультимедійних засобів є необхідною ланкою у роботі творчого вчителя тому, що арсенал дидактичних можливостей наочних засобів навчання дуже великий.

Зазвичай кожен урок повинен бути підсумком та емоційним відкриттям. Використання різних форм унаочнення дає можливість простежити за роботою учня при вивченні певної теми, об`єктивно оцінити його успіхи і проглини. Посилене відведенння часу на усвідомлення чи уточнення історичних фактів показує доречність його використання з метою якіснішого засвоєння учнями програмного матеріалу, опанування відповідними компетенціями.

Необхідно відзначити, що комп'ютерна підтримка підручника, як засобу посилення функціональності змісту і забезпечення мотивації навчання, є вкрай необхідною на сьогодні. Саме під час підготовки до нового уроку маю визначити, чи потрібно використовувати комп'ютер на даному уроці, на якому саме етапі уроку використання комп'ютера буде найефективнішим. Але вчителя ніхто і ніщо не може замінити. Бо саме учитель може зацікавити учнів, викликати у них допитливість, завоювати довіру, тільки учитель може спрямувати увагу дітей на ті або інші важливі аспекти періоду, активізувати роботу, підсилити словниково-жестівниковий запас історичної тематики, що вивчають учні, і лише тільки справжній педагог зможе відзначити старанність та знайти підхід до кожного учня індивідуально, а не до усіх загалом [3, с. 16; 4, с. 101].

Таким чином, завдяки поєднанню традиційних наочних засобів та комп′ютерних ресурсів вдається зробити урок історії насиченішим, змістовнішим, цікавішим, донести більше інформації до кожного учня у доступний для нього спосіб.

Список літературних джерел:

1. Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. (2013). Особливості застосування двомовних програм як інструмент збереження мови лінгвістичної меншини:

Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: *збірник наук. праць*: Вип. 4. Частина 4. Кіровоград, Імекс-ЛТД, 2013. С. 25-33.

2. Кульбіда С.В. (2007). Українська дактилологія*: науково-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка, 2007. 328 с.

3. Кульбіда С. В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. *Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – № 1/77*. С. 15-29. Режим доступу http://lib.iitta.gov.ua/707090/

4. Щуцький В. П. (2018). Поліпшення якості викладання на уроках історії шляхом використання технічних засобів. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали III Міжнародної науково- практичної конференції (18 квітня 2018 року, м. Суми). – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 100-104.