

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ

**Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених «Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально- реабілітаційної допомоги»**

**15 грудня 2022 року**

м. Київ

**«Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально- реабілітаційної допомоги».** Матеріали Всеукраїнської конференції молодих вчених, 2022. – 50 с.

До збірника ввійшли матеріали і тези доповідей, подані учасниками Всеукраїнської конференції молодих вчених **«Діти з особливими освітніми потребами в умовах сьогодення: вектори психолого-педагогічної та соціально- реабілітаційної допомоги»** (15 грудня 2022 року).

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

## ЗМІСТ

<b>Абакумова І.В.,</b> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	4
<b>Бужинецька К.Б.,</b> ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ГРИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ.....	7
<b>Данілавичюте Е.А.,</b> СУТНІСТЬ НЕЙРО-ПСИХО-ЛІНГВО-СИНЕРГЕТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	12
<b>Дігтенко М.В.,</b> ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	16
<b>Дука В.В.,</b> ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	23
<b>Кравець Ю.О.</b> ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	28
<b>Кучіна К.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ.....	31
<b>Литовченко В.П.,</b> АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ У РОБОТІ З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	35
<b>Шишко І.М.,</b> УСНА ЛІЧБА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	39
<b>Долженко С.Г.,</b> ТЕМПО-РИТМІЧНІ ТРУДНОЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	45

**Абакумова І.В.,**

аспірант відділу освіти дітей

з порушеннями інтелектуального розвитку

ІСПП імені Миколи Ярмаченка

НАПН України, м. Київ

## **ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Трансформаційні процеси ХХІ сторіччя, що відбуваються в економіці та соціальній сфері в Україні, обумовлюють реформування освіти у відповідності до світових тенденцій. Ключовою позицією є встановлення пріоритету творчого розвитку особистості, пізнавальної активності, ключових компетентностей над традиційним заучуванням теоретичних знань і практичних вмінь [1; 2].

Відповідно до концепції Нової української школи змінюються традиційні підходи до змісту освітньої галузі «Технології» у навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями. Так, сучасний розвиток суспільства та виробництва потребує не лише навчати учнів запам'ятовувати і відтворювати техніко-технологічні знання та прийоми роботи інструментом, а й застосовувати такі знання та вміння на практиці – через розв'язання практичних завдань (виконання навчальних і творчих проєктів), формування відповідного практичного досвіду [3].

В основу наукового обґрунтування змісту освітньої галузі «Технології» для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями покладено загальнодидактичні та спеціальні принципи навчання. Так до загальних віднесено принципи природовідповідності, культуровідповідності, творчості, варіативності, інтегративності, системності, ергономічності, педагогічного проєктування (І. Волощук, О. Коберник, Г. Левченко, Є. Кулик, Л. Оршанський, М. Піддячий, В. Сидоренко, В. Тищенко та ін.).

Спеціальними принципами реалізації трудового навчання школярів з інтелектуальними порушеннями є принципи корекційно-розвивальної

спрямованості навчання; систематичності та послідовності; наочності; усвідомленості та активності; індивідуального та диференційованого підходу; міцності знань та умінь, розвиваючого навчання, які представлені в роботах О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Синьова, О. Хохліної та ін [4].

Метою технологічної освітньої галузі для загальної середньої освіти є формування у школяра здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних трудових технологій, до використання технологій для власної самореалізації, культурного й національного самовияву [5].

Відповідно до окресленої мети, головними завданнями технологічної освітньої галузі у школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є:

- залучення учнів до різних видів трудової діяльності, формування вмінь для створення виробу від творчого задуму до його втілення в готовий результат;
- формування в учнів культури праці та побуту, навичок раціонального ведення домашнього господарства, задоволення власних потреб та потреб інших, відповідальності за результати власної діяльності;
- формування вміння ефективно використовувати природні матеріали з турботою про навколишнє середовище;
- створення умов для практичного і творчого застосування традицій і сучасних ремесел.

Зміст освітньої галузі «Технології» для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку реалізується через навчальний предмет «Трудове навчання».

Трудове навчання є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого професійно-трудового навчання.

Метою «Трудового навчання» в школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є формування і розвиток в межах пізнавальних

можливостей предметно-перетворювальної компетентності учнів, яка дає можливість їм вирішувати предметно-практичні та побутові задачі, виконувати доступні види діяльності, пов'язані з найпоширенішими галузями народного господарства [6].

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання наступних загальноосвітніх та корекційно-розвивальних завдань.

До загальноосвітніх завдань відносяться:

- ✓ ознайомлення школярів з основами трудового процесу;
- ✓ формування техніко-технологічних знань, умінь та навичок трудових дій з дотримання безпечних прийомів ручної праці та економного використання матеріалів;
- ✓ розвиток пізнавальних здібностей, формування елементів графічної грамоти;
- ✓ набуття досвіду предметно-перетворювальної та побутової практичної діяльності, алгоритмів і способів предметно-практичних дій ручними техніками для оволодіння в основній школи доступними основами технологій;
- ✓ виховання в учнів ціннісного ставлення до себе як суб'єкта предметно-перетворювальної діяльності, шанобливого ставлення до людей праці та їх професії, трудових традицій українського народу та інших народів світу.

Отже, трудове навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку спрямовано на створення умов для успішної соціалізації учнів та інтеграції у суспільство. У ході реалізації трудового навчання відбувається корекція психофізичного розвитку школярів, забезпечується здобуття міцних знань, формування практичних умінь, підвищення працездатності учнів. Потребують подальшого дослідження питання удосконалення змісту та методики трудового

навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку відповідно до концепції нової української школи.

### **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. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар.– К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.
3. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк., 1971, –
4. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
5. Чеботарьова О.В. Теорія і практика трудового навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Київ: Симоненко О.І., 2020. 350 с.
6. 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.

**Бужинецька Ксенія Борисівна,**  
науковий співробітник відділу  
психолого-педагогічного супроводу  
дітей з особливими потребами  
Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України,  
м. Київ, Україна

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ГРИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ**

Проблема мотивації особистості, вплив емоційно-мотиваційних компонентів на раціонально-логічну форму розв'язання задач людської діяльності, яка залежить від продуктивності інтелектуальної діяльності, психічного розвитку, відноситься до найбільш актуальних у психолого-педагогічній науці. Мотиваційний компонент визначають як головний у механізмі поведінки і діяльності дитини, який займає чільне місце в структурі особистості. Як відомо, ігрова діяльність дитини з порушеннями когнітивного розвитку, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку, пов'язана із становленням мотивації, недорозвиток якої зумовлює низку різноманітних труднощів, що виникають в процесі формування цієї діяльності. У цьому ключі, загально-пріоритетним напрямком спеціальної освіти є розроблення альтернативних шляхів формування ігрової мотивації у дітей із затримкою психічного розвитку, що є підґрунтям створення інноваційних технологій формування ігрової діяльності цих дітей.

У психолого-педагогічних дослідженнях мотивація вивчалася в різних аспектах: пізнавальна мотивація як специфічний вид мотивації, який включається в провідну діяльність й пов'язана з внутрішнім відношенням дитини до пізнання (Л.І. Божович, Т.Г. Богданова, А.К. Маркова, М.С. Неймарк, С.Л. Рубінштейн та ін.); в полі особистісних і соціальних аспектів життя дитини (Л.І. Божович, А.Л. Венгер, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, Я.Л. Коломинський та ін.); ігрова мотивація як засіб розвитку психічних процесів дітей (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.Л. Данилова, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв та ін.). Дослідники відзначають, що у нормі у дітей дошкільного віку гра є провідною діяльністю, засобом всебічного розвитку дитини, важливим методом її виховання. Засобами гри дитина засвоює способи орієнтування в предметній і соціальній дійсності, відображає враження від їх пізнання. У процесі гри, беручи на себе ігрові ролі, дитина вчиться порівнювати різні точки зору, ставати на позицію іншого, засвоює моральні та етичні норми.

В дослідженнях Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, А.К. Маркової, М.В. Матюхіної констатовано, що мотиви поведінки дитини істотно змінюються протягом дошкільного дитинства. У молодшому дошкільному віці дитина здебільшого діє під впливом ситуативних почуттів і бажань, що викликаються різними чинниками, у старшому – формується сюжетно-рольова гра, яка характеризується різноманітною тематикою, складними та розгорнутими сюжетами. Автори впевнені, домінантними мотивами, які проявляються у поведінці дітей є ігрові мотиви, що пов'язані зі змістом та процесом гри. У дошкільників ці мотиви формуються в ході оволодіння ігровою діяльністю і переплітаються в ній з прагненням діяти, як дорослий.

В спеціальній педагогіці та психології велике значення надається саме дошкільному розвитку дитини тому, що саме цей період є сенситивним для формування всіх психічних процесів.

У наукових працях вітчизняних та зарубіжних дефектологів представлені експериментальні дані щодо особливостей пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, розвиток якої, значною мірою залежить від своєчасної психолого-педагогічної допомоги (Т.А. Власова, Г.Й. Жаренкова, В.В. Засенко, В.В. Кобильченко, А.А. Колупаєва, В.І. Лубовський, І.М.Омельченко, М.С. Певзнер, Л.І. Прохоренко, Т.В. Сак, У.В. Ульяновка, Н.О. Ципіна, С. Chandler, J.P. Connell, R.M. Ryan та ін.). Серед численних причин, які гальмують розвиток провідної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами, дослідники відзначають уповільнений темп в поєднанні з відсутністю стійкого пізнавального інтересу, недоліки довірливої уваги, недорозвиток емоційної та вольової сфер з характерною руховою загальмованістю, афективним збудженням, підвищеним виснаженням тощо.

Так, досліджуючи проблему ігрової діяльності дітей з порушеннями когнітивної сфери (Н.Н. Богдан, Т.А. Власова, Н.М. Кузьміна, М.В. Лузік, М.М. Могильна, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, У.В. Ульяновка, С. Chandler, J.P. Connell, R.M. Ryan та ін.) наголошують на слабкому інтересі до навколишньої дійсності, до іграшок, низькому рівні взаємодії з дорослими та однолітками в грі.

Для цих дітей характерним є багаторазове повторення одноманітних дій (катання машини, годування, одноманітне розкладання кубиків), яке відбувається, зазвичай, без емоційної реакції, у той час як однолітки з нормативним розвитком яскраво та емоційно виражають свої емоції, що виникають під час гри: піклування, здивування, незгода, а також задоволення від гри. Вчені пояснюють, що відсутність повноцінної бази для виникнення гри негативно позначається на подальшому розвитку дитини в цілому.

Інші вчені, досліджуючи ігрову діяльність дітей із ЗПР, стверджують, що у цих дітей недорозвиток мають усі компоненти ігрової діяльності, не сформованим є цільовий компонент (Н.Л. Білопольська, Н.В. Єлфімова). У більшості випадків, дії дитини не мають осмисленого та цілеспрямованого характеру, вона просто виконує ті чи інші дії з іграшками, часом на рівні маніпуляцій. У дошкільників із ЗПР предметні дії наслідування дорослих, інших дітей тривалий час домінують над сюжетною грою, що утруднює засвоєння соціальних ролей та комунікативних навичок, важливих для усього наступного розвитку дитини. Гра за правилами складається з окремих, мало пов'язаних між собою фрагментів. Ускладнення правил, їх інтелектуалізація призводить до фактичного розпаду ігрових дій. На думку авторів, без спеціально організованого навчання до кінця дошкільного віку ігрові дії дітей із затримкою психічного розвитку, в залежності від прояву дефекту, досягають лише процесуального рівня. Однак, відзначають, що за умови формування ігрової мотивації у дітей із ЗПР формується вміння поставити мету в самостійній грі (наприклад, відвезти товар у магазин, продати продукти в магазині) та підготувати все необхідне для її досягнення (наприклад, домовитися з іншими дітьми, відібрати необхідні іграшки, знайти місце для гри).

Узагальнюючи вищезазначене можна стверджувати, що мотивація є загальним механізмом внутрішнього процесу формування ігрової діяльності, що реалізує потребу дитини в грі, спонукає та спрямовує ігрову діяльність дітей, що в значній мірі визначає її успішність. У дошкільників з порушеннями когнітивного розвитку, зокрема дітей із ЗПР, ігрова мотивація має низку

специфічних особливостей, а саме: низький рівень інтересу до гри, відсутність потреби в грі, невміння приймати правила гри та цілеспрямовано виконувати ігрові дії, поряд з цим, спостерігається переважання зовнішнього спонукання над внутрішнім. Тобто мотивація до гри у дітей слабо виражена або відсутня, що спотворює формування ігрової діяльності.

Отже, аналіз вищезазначених робіт свідчить про гостру актуальність означеної проблеми, особливо по відношенню до дітей із затримкою психічного розвитку. Необхідність подальшого продовження дослідження мотивації ігрової діяльності дітей із ЗПР, обумовлена тим, що мотивація з одного боку, забезпечує здійснення суб'єктної активності дитини в ігровій діяльності, з іншого, – вона є продуктом активності та сприяє формуванню емоційного, пізнавального і когнітивного розвитку дитини.

Відтак, вивчення проблеми формування мотивації у дошкільників із затримкою психічного розвитку передбачатиме з'ясування в процесі ігрової діяльності сформованості основних мотивів, які спонукають дитину до гри, вміння постійно орієнтуватися на задану систему вимог під час гри; свідомо підкоряти власну діяльність правилам, вимогам гри; пізнати або вивчати щось нове для себе.

#### **Список літературних джерел:**

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков: сб. статей / под ред. Л.И. Божович, Л.И. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – С. – 75-140.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология – Л.С. Виготський. – М.: Педагогіка, 1991. – С. 31-42.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971. – 134 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – Москва: СПб, 1998. – 418с.
5. Специальная психология./ [под ред. В.И.Лубовского]. – М.: «Академия», 2003. – 464с.

**Данілавічюте Єляна Анатоліївна,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
докторант Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
м. Київ, Україна

## **СУТНІСТЬ НЕЙРО-ПСИХО-ЛІНГВО-СИНЕРГЕТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Реформування загальної середньої освіти, впровадження концепції «Нова українська школа»<sup>1</sup>, подальше становлення інклюзії, перебудова системи інституційного догляду та виховання дітей визнано провідними інструментами створення інноваційного освітнього простору на першому засіданні Національної ради реформ «Освіта, безпека та благополуччя дітей як пріоритет розвитку країни» від 31 березня 2017 року, що далі підтверджено Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти, розробленням нових стандартів освіти з позицій компетентнісного і особистісно-орієнтованого підходів до організації навчання, створенням атмосфери партнерства та академічної свободи з метою забезпечення права кожного на рівний доступ до освіти.

Важливим є той факт, що «Нова українська школа» і Концепція розвитку інклюзивної освіти<sup>2</sup> співпадають у пріоритетному намірі створення умов для рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, визначення індивідуальної освітньої траєкторії, наступності рівнів освіти, застосування принципів диференційованого навчання, моніторингу дієвості

---

<sup>1</sup>Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року ( розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

<sup>2</sup>Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

засобів організації навчання і виховання, співпраці з батьками як партнерами задля підвищення ефективності освітнього процесу і управління закладом освіти відповідно до основоположних міжнародних документів<sup>3</sup>.

Досягнення успіху в означених напрямках створення комфортного освітнього середовища для осіб з особливими потребами неможливо уявити без фундаментальних та прикладних наукових досліджень, які дають ґрунтовні відповіді на цілу низку запитань щодо підходів до визначення особливих освітніх потреб у осіб, які мають певні особливості розвитку; їхнього трактування з позицій освітнього критерію оцінювання труднощів опанування знань; аналізу поточного стану і тенденцій системи організації їхньої освіти; концепцій сучасного моделювання освітнього простору відповідно до специфіки прояву особливих освітніх потреб, які би дали змогу визначити перспективні алгоритми пристосувань з огляду виключно на наявні у особи фактичні труднощі, а не з орієнтацією на репрезентативну їхню характеристику в контексті уявлень про певний тип особливостей психофізичного розвитку.

Частина спільноти, яка носить назву «особи з особливими освітніми потребами», входячи до кола офіційно визнаної термінології на теренах нашої країни з моменту внесення змін до Закону України «Про освіту»<sup>4</sup> від 23. 05. 2017 щодо особливостей доступу означених осіб до освітніх послуг, включає *осіб з порушеннями мовлення*. На основі виокремлених з точки зору пріоритетності *освітнього критерію основних класифікаційних ознак особливих освітніх потреб, порушення мовлення віднесено до особливостей психофізичного розвитку* (різного походження, часу виникнення, ступеня прояву, перебігу й тривалості), що проявляються у дефіциті мовленнєвої функції [1], можуть призводити до різних *труднощів функціонування, життєдіяльності (у тому числі процесу опанування знань)*.

---

<sup>3</sup> Загальна декларація прав людини. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text)

<sup>4</sup> ЗУ «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – Київ, 2017. – № 30. – С. 322.

Аналіз специфіки задоволення потреб осіб відповідно до типу мовленнєвого розладу, в основу чого покладено *детальний огляд* основних тенденцій розвитку логопедичної науки, що спостерігається упродовж останніх десятиліть і характеризується доланням пануючих у ХХ столітті стереотипів стосовно набору одиниць аналізу стану сформованості мовленнєвої функції з точки зору її найвиразнішого прояву – експресивності, дає змогу дійти висновку про наявність детермінуючих нейрофізіологічного, нейропсихологічного, нейро- / психолінгвістичного, синергетичного, інклюзивного векторів розвитку сучасної вітчизняної логопедичної науки, що пов'язано з гострою потребою в урахуванні диференційованих глибинних механізмів схожих за зовнішніми проявами особливостей мовлення, здатності дитячого організму до саморегуляції і саморозвитку і потребою у створенні пристосувального середовища до потреб осіб в умовах різного лінгвістичного дисбалансу, що дає змогу критично поставитися до структури і змісту існуючих класифікацій порушень мовленнєвого розвитку, а також стратегії і тактики логопедичного супроводу, аргументуючи актуальність розроблення теоретичних та методичних засад нейро-психо-лінгво-синергетичного моделювання логопедичного супроводу осіб з порушеннями мовлення.

Сутність сучасної концепції подальших наукових розвідок, на нашу думку, має ґрунтуватися на інтерпретації логопедичного супроводу як невід'ємної складової цілісного психолого-педагогічного супроводу осіб з порушеннями мовлення з метою створення адаптивно-превентивного і освітньо-розвивального середовища для їхньої підтримки, що передбачає своєчасне виявлення та задоволення особливих потреб з позицій біо-психо-соціальної моделі розвитку [3], яка дає змогу виявляти механізми виникнення мовленнєвого дисбалансу (встановлювати їхню нейро-психо-лінгвістичну основу), індивідуальні пристосування до них (визначати їхню синергетичну основу), оцінювати місце і ступінь впливу лінгвістичного дефіциту не лише на мовленнєву, а і на інші сфери функціонування (фізичну, когнітивну, емоційно-вольову, соціальну), з яких складається побутовий і освітній контент життєдіяльності. Унікальність

індивідуальних потреб, що розглядається у світлі сучасної теорії людського капіталу [2] (знань, умінь, навичок, набутого досвіду внаслідок інвестування першою чергою в розвиток людини: її здоров'я і освіти) дає підстави аналізувати особливі освітні потреби, зокрема мовленнєві, з точки зору їхньої нейро-психо-лінгво-синергетичної автентичності, котра потребує такого реагування з боку суспільства, яке могло би «адресно», а відтак раціонально і ефективно здійснити своєчасну пропедевтику їхнього виникнення або успішно задовольнити їх. З огляду на різноманітність і складність завдань в умовах означеної багатоваріантності, виникає необхідність в універсальності і гнучкості системи реагування на потреби. Імплементация такого підходу в практику організації допомоги особам з порушеннями мовлення вимагає створення концептуального алгоритму логопедичного супроводу, що прислужиться основою для розробки його ергономічних нейро-психо-лінгво-синергетичних моделей індивідуальної підтримки.

З огляду на зазначене, методологічний, теоретичний та практичний зміст дослідження має бути зосереджений на створенні сучасних уявлень про логопедичний супровід осіб з порушеннями мовлення як гнучку трансформаційну систему підтримки, фундамент якої складають вітчизняні й зарубіжні наукові дослідження, що дають змогу, з одного боку, організувати підготовку майбутніх учителів-логопедів – носіїв знань про особливості мовленнєвого розвитку, їхнє визначення і шляхи компенсації, а, з іншого, – облаштувати адаптивно-превентивне і освітньо-розвивальне середовище з позицій біо-психо-соціальної природи притаманних означеним особам потреб. Відтак, методологічний аспект має бути репрезентований через взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до розробки системи організації освіти дітей з особливими мовленнєвими потребами. Теоретичний – передбачати визначення теорій, дефініцій та дескрипторів (інформаційних структур, що описують дані досліджуваних явищ), які покладено в основу розуміння сутності нейро-психо-лінгво-синергетичного моделювання логопедичного супроводу осіб з порушеннями мовлення; встановлення стану логопедичного супроводу і

окреслення існуючих проблем його організації; здійснення наукового аналізу отриманих у процесі дослідження даних з метою розроблення концептуального алгоритму нейро-психо-лінгво-синергетичного моделювання логопедичного супроводу осіб з порушеннями мовлення. Практичний – розглядати систему логопедичного супроводу осіб з порушеннями мовлення як процес, що передбачає обґрунтування змісту та визначення методичних засад, форм та технологій надання ефективної допомоги означеній категорії осіб, а також перевірку ефективності застосування системи їхнього логопедичного супроводу; розроблення технології створення ергономічних нейро-психо-лінгво-синергетичних моделей індивідуальної підтримки осіб з порушеннями мовлення.

#### **Список літературних джерел:**

1. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. Данілавічюте // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2018. – № 3. – С. 7–19.
2. Терещенко Д. А. Генезис наукових підходів до теорії людського капіталу / Д. А. Терещенко // Публічне управління та митне адміністрування. – 2019. – № 4 (23). – С. 90 – 101.
3. 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>

**Дігтенко Марина Володимирівна,**

аспірантка,

Комунальний заклад “Інклюзивно ресурсний центр

Полтавської міської ради”

м. Полтава, Україна

## **ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Соціалізація є важливим процесом, який розпочинається з моменту народження людини. Проходить дитинство, юність, батьківство, зрілий вік. Поступово етапи соціалізації проходять на протязі всього життя. Під впливом сукупності природних, політичних, соціально- економічних, психологічних, педагогічних та інших факторів соціалізація відбувається з перешкодами (Наприклад людина має труднощі в розвитку, що ускладнює її соціалізацію). Проблема труднощів взаємодії, розуміння, знаходження спільних інтересів, прийняття різних систем цінностей, часті стреси і зміни в суспільстві, реальність постійних змін, невизначеності. Також існують фізіологічні, інтелектуальні та економічні труднощі. Це все впливає на якість життя в суспільстві людина замкнена, обмежена в розвитку, не реалізовує свої потреби, бажання, мрії і т.д. Відтак, дослідження соціалізації, як явища та визначення факторів, які обумовлюють успішну інтеграцію людини в суспільство, постає актуальною науковою проблемою. Проблема розглядається з різних важливих точок зору. Їх треба об'єднати, щоб більше повно розкрити проблему.

Мета дослідження: узагальнити та систематизувати визначення поняття “соціалізація” в психолого-педагогічній літературі.

Методи дослідження: огляд літературних джерел, теоретичний аналіз та синтез.

В процесі вивчення процесу інтеграції людини в суспільство вчені сформулювали безліч визначень поняття “соціалізація”.

Американський соціолог Ф. Г. Гіддінгс, вже використав термін “соціалізація” у значенні, близькому до сучасного, “розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовку до соціального життя». Він вважав, що:

- соціалізація, як процес, відбувається як у результаті стихійного впливу оточення, так і завдяки впливам суспільства згідно із “свідомим планом”;
- впливи, що виходять від сім'ї, школи та інших соціальних інститутів, мають виховну спрямованість і покликані формувати в індивідів сукупні реакції, адекватні впливу соціального середовища;

- підсумком соціалізації повинна бути така поведінка, яка забезпечує взаєморозуміння та комунікацію людей і відповідає суспільній свідомості.

Т. Парсон концептуально пов'язував соціалізацію з процесом інтеграції індивіда в соціальну систему, який відбувається шляхом інтерналізації, прийняття загальноприйнятих норм і цінностей як власних, у результаті чого слідування прийнятим стандартам поведінки стає потребою індивіда, елементом його мотиваційної структури. Автор підкреслював, що соціалізація є динамічним процесом, пов'язаним із структурною організацією суспільства.

Дж. Дьюї вважав, що соціальне становлення особистості є постійною "реконструкцією" її досвіду, в результаті чого людина змінює світ і змінює сама себе.

Значним внеском в теорію соціалізації були ідеї Г.Тарда в середині ХІХ століття, щодо механізмів соціалізації особистості. Він вважав, що до них відносяться: імітація, наслідування, ідентифікація, керівництво.

Сутність соціалізації дозволяє виокремити в ній філософський, соціологічний, психологічний і педагогічний аспекти. Однак, найповнішу його характеристику забезпечує тільки міждисциплінарний підхід на основі дотримання методологічної цілісності, яка визначається методологічними принципами та інтегрованою природою її проходження і детермінації (Алексєєнко, 2007).

Б.Д. Парагін вважав, що соціалізація - це процес входження індивіда в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій.

І.С. Кон дав визначення: соціалізація -засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого утворюється конкретна особистість.

Б.Г. Ананьєв вважав, що соціалізація - це процес формування людини як особистості і її соціального ставлення, включення особистості у різні системи соціальних відносин, інституцій, і організацій, засвоєння людиною знань, норм поведінки тощо, що склалися історично.

Д. Креч, американський та соціальний психолог, розумів соціалізацію як прийняття особистістю переконань, цінностей і норм вищого чи нижчого статусу, характерних для групи, членом якої є ця особистість. (Москаленко, 2013).

М. Лукашевич розглядав соціалізацію, як «процес становлення особистості, як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку»

(Громов & Мацкевич & Семенов, 2003).

М. Ярмаченко говорив про те, що соціалізація – це процес засвоєння людиною певної системи знань, норм і цінностей, що дають їй змогу функціонувати як повноправному члену суспільства. Він вважав, що цей процес включає як цілеспрямовані впливи на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування (Ярмаченко, 1998).

Отже, більшість дослідників проблеми відзначають, соціалізацію як процес приєднання, інтеграції особистості в суспільство, оскільки людство зацікавлене у тому, щоб його громадяни зуміли активно набути суспільного досвіду, цінностей мови, звичаїв, традицій тощо.

А. Капська, тлумачить соціалізацію як “двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища, що передбачає її включення у систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість”. (Нагорна, 2000)

Підгорецький О.В вважав, що соціалізація відповідно до мети, змісту, засобів і технологій являє собою складний процес взаємодії людини з різними факторами, починаючи від природи й закінчуючи собою. Соціалізацію здійснюють суспільство в цілому та держава зокрема. При цьому педагогічна взагалі й соціально- педагогічна діяльність є найважливішим компонентом процесу включення різних поколінь суспільства, його соціальних прошарків та

індивідів у систему соціальних цінностей і ролей, систему суспільних відносин в цілому. Соціалізація – довготривалий, багатогранний, безперервний процес інтегративної властивості: будь-яке суспільство і держава формують систему суспільних відносин, виробляють принципи матеріальних і духовних цінностей, за допомогою яких і здійснюють регуляцію цих відносин, вплив на своїх громадян у процесі їхнього становлення й виховання. (Полторацький, 2016).

Соціалізація пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості. (Капська, 2006).

Сабат Н. вважає соціалізацію, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідною не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. Тільки ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе забезпечити так званий процес «олюднення» людини, надасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі. (Сабат, 2008).

Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослого називають вихованням. Виховання це комплекс впливів, що забезпечують соціалізацію індивіда. Головним завданням дорослого є передача дитині тих моральних якостей і норм поведінки, які відповідають вимогам суспільства. Відсутність здатності засвоювати знання призводить до порушення процесу соціалізації.

О. Безпалько зазначає, що соціалізація – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини у процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. (Безпалько, 2003).

Узагальнюючи погляди до розуміння поняття “соціалізація” виділимо найголовніші положення, якими ми будемо керуватися у подальшому розвитку нашого дослідження:

- соціалізація є процесом і результатом виховної діяльності всіх соціально-виховних інститутів;
- соціалізація – взаємозумовлена взаємодія індивіда з суспільством, у процесі якої змінюється не тільки індивід, а й через вплив його діяльності змінюється і суспільство;
- дослідження процесу засвоєння індивідом соціального досвіду через входження його до системи соціальних зв'язків і відтворення ним системи зв'язків шляхом активної діяльності;
- кінцевим результатом соціалізації є соціалізована особистість, яка здатна активно засвоювати та відтворювати соціальний досвід (певну суму соціальних знань, умінь та навичок, систему норм та цінностей, соціальних якостей, соціальних ролей, зразків поведінки тощо).

У всіх авторів є спільне: що соціалізація це постійний і довготривалий процес в соціальній природі, з залученням виховання соціально-педагогічними інститутами.

А ще соціалізація:

1. Цілеспрямований вплив на особистість є як стихійним так і спонтанним процесом, що впливає на її формування.
2. Двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини й соціального середовища.
3. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей, та засвоєння індивідом певної системи знань.

Ми вважаємо, що соціалізація це:

1. Поступовий, покроковий процес входження особистості в соціальне середовище, завдяки впливу діяльності всіх соціально виховних функцій.

2. Активна участь самої людини у процесах засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на яких складається її повсякденне життя.

3. Цілеспрямований вплив на особистість (виховання, підтримка, супровід) так і стійкі спонтанні процеси, що впливають на її формування.

4. Процес послідовного входження індивіда в суспільне життя, що супроводжується засвоєнням та відтворенням соціального досвіду, внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах.

Таким чином поняття соціалізація ми розглядаємо як поступовий, покроковий процес розвитку і включення людини в суспільне життя, що супроводжується впливом, як спонтанних так і цілеспрямованих факторів, створеними умовами життя на всіх її вікових етапах.

#### **Список літературних джерел:**

1. Алексеенко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. Науково-методичний посібник. Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України К.,: «Педагогічна думка» 2007, ст. 3-6.
2. Москаленко В. В. «Соціалізація особистості» Монографія. НАПНУ Інститут психології імені Г.С. Костюка. К., «Фенікс», 2013, ст. 59-63.
3. Громов І. А., Мацкевич І. А., Семенов В. А. Західна соціологія. – СПб.: ТОВ «Видавництво ДНК», 2003. - 536 с.
4. Ярмаченко М. Д. Основні педагогічні категорії. // Педагогіка і психологія. -1998. № 4, с. 5-12.
5. Нагорна Л. П. Українська політична нація: лінії розлому и консолідації// Віче.-2000. № 1, с.132-146.
6. Полторацький О. В. Досягнення та проблеми соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються інклюзивно в загальноосвітніх закладах за місцем проживання, та вихованців спеціальних закладів інтернатного типу (у тому числі навчально-реабілітаційних центрів) за матеріалами Дніпропетровської області //

- Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.- 2016.- Вип. 32(2). С.63-68.
7. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. К.: Центр навчальної літератури.- 2006. с.6-7.
  8. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. Журнал «Соціальний - педагог», том 3, с. 42-46.
  9. Безпалько, О. В. (2003). Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. К.: Центр навчальної культури, с. 23.

**Дука Володимир Валентинович**

аспірант Інституту спеціальної педагогіки  
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України ;  
директор Навчально-реабілітаційного центру «Надія»

Вишгородської міської ради  
м. Вишгород, Україна

## **ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Нові завдання сучасного реформування освіти щодо навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи (далі – НУШ) відповідають основним сучасним тенденціям розвитку світової педагогічної теорії і практики. Реалізація в останні роки ідеї компетентнісної та особистісно-орієнтованої моделі освіти здійснюється і в галузі освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку та задає основні орієнтири цільовому та змістовному компоненту корекційно-педагогічного процесу.

В Концепції Нової української школи визначено, що незалежно від рівня мобільності, особиста реалізація учасників навчального процесу має забезпечити ключові компетентності, передбачені новим Законом «Про освіту», що містить інформаційно-комунікаційну компетентність і громадянські та соціальні

компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Відтак, першочерговим є вирішення питання моделювання якісного та ефективного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) з урахуванням концептуальних положень НУШ, спрямованого на підготовку дітей до самостійного життя у суспільстві.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчив, що досліджувана проблема стала предметом активних обговорень, прогнозів та системних досліджень учених і практиків (Бурова, 2017; Довбня, 2018; Калініна, 2020; Локшина, 2018; Матвеєва, 2018; Маріуц, 2019; Мелешко, 2017; Онаць, 2018 та ін.). Розвиток педагогічних ідей в освіті щодо забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людини та розвитку її як особистості знайшов своє відображення в працях таких вчених як Бех, 2006; Зязюн, 2003; Ничкало, 2011; Топузов, 2016; М. Чобітько, 2015; та інших. Світоглядний підхід українських учених до розвитку гуманістичної педагогіки (Бібік, 1998; Савченко, 2003; О. Сухомлинська, 1997;) і психології (Балл, 2008; Помиткін, 2015; ґрунтується на філософії гуманізму, яка розглядає людину як суб'єкта еволюції та найвищу цінність, і знайшов своє вираження у фундаментальних і прикладних педагогічних дослідженнях.

В основних документах освітнього законодавства України відсутнє визначення поняття «Нова Українська школа». Так, закони України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» у переліку термінів та їх визначень поняття «Нова Українська школа» не наводять взагалі.

Міністерством освіти і науки України було схвалено документ від 27.10.2016 року «Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.» Цим документом визначено десять ключових компетентностей Нової української школи:

- 1) Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.
- 2) Спілкування іноземними мовами

- 3) Математична компетентність.
- 4) Основні компетентності у природничих науках і технологіях.
- 5) Інформаційно-цифрова компетентність.
- 6) Уміння вчитися впродовж життя.
- 7) Ініціативність і підприємливість.
- 8) Соціальна та громадянська компетентності.
- 9) Обізнаність та самовираження у сфері культури.
- 10) Екологічна грамотність і здорове життя.

Законом України «Про освіту» визначено, що «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору». Поняття компетентності трактується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю.

Тобто, сучасні технології навчання переорієнтовано із «засвоєння знань» на формування «компетентностей», що базуються на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, у рамках якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму.

Однією зі складових Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища, зокрема багатофункціональних гнучких просторів, що сприяють різним формам роботи, мотивують до навчання.

В рамках реалізації цієї освітньої реформи згідно до Закону України «Про освіту» значна увага надається навчанню осіб з ООП, зокрема інклюзивному навчанню, де наголошується, що навчання здобувачів освіти базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Як зазначають українські вчені (В.Засенко, Л.Прохоренко, О.Чеботарьова, І.Гладченко, 2018), однією з особливостей освітнього середовища для дітей з ООП в умовах НУШ є поєднання та взаємообумовленість його невід'ємних структурних складових, зокрема: «розвиваючий, особистісно орієнтований освітній простір», «адаптивне освітнє середовище», «безбар'єрне освітнє середовище». Відтак розвиваючий, особистісно орієнтований освітній простір презентує наскільки ресурси мають розвиваючий ефект, враховують різноманітні потреби та інтереси дитини, сприяють її життєвому самовизначенню та самореалізації; адаптивне освітнє середовище характеризується наявністю умов для успішного присвоєння досвіду кожною дитиною, з урахуванням її вікових особливостей, внутрішніх ресурсів та індивідуальних можливостей; наявність умов, що сприяють профілактиці небажаних наслідків впливу психофізичних порушень на життєдіяльність дитини.

Право на здобуття освіти дітей з ООП реалізується також мережею закладів спеціальної освіти – спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів. Так, відповідно до Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр в Україні функціонують такі типи закладів спеціальної освіти:

Спеціальні школи:

- 1) для дітей з порушеннями слуху;
- 2) для дітей з порушеннями зору;
- 3) для дітей порушеннями інтелектуального розвитку;
- 4) для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- 5) для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Для дітей із складними порушеннями з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку утворюються такі центри:

1) для дітей, які мають порушення слуху у поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату;

2) для дітей, які мають порушення зору у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату, та сліпоглухих дітей;

3) для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку;

4) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення.

5) багатопрофільні центри.

Отже, розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, яка реалізується на даному етапі. План упровадження передбачає наступність дій і відповідне ресурсне забезпечення на кожному етапі, а також враховує загальний контекст суспільних змін.

Таким чином, теоретичний аналіз джерел щодо Концепції Нової Української школи дає підстави вважати, що Нова Українська школа – це ґрунтовна освітня реформа повної загальної середньої шкільної освіти, метою якої є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності. Освітнє середовище закладів освіти для дітей з ООП в умовах Нової української школи є важливим чинником розвитку особистості учня та професіоналізму вчителів.

#### **Список літературних джерел:**

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту» . Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Довбня, В.М.,. Нова українська школа: спроба філософсько-антропологічного осмислення. Філософія освіти. Philosophy of Education, . 22(1), 240-258. Doi: 10.31874 / 2309-1606-2018-22-1-240-258.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 221 Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF>
5. Чеботарьова, О.В., Гладченко, І.В.. Методичні підходи до проектування освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2018 с.14(1) 186-194. <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/issue/view/3/13>

**Кравець Юлія Олегівна**

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

## **ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої ваги набирають питання освіти та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями інтелектуального розвитку. Сьогодні потребує створення оптимальних умов для соціальної адаптації дітей зазначеної категорії, а проблема формування соціально-психологічної компетентності таких підлітків залишається однією з найбільш актуальних.

У дослідженнях сучасних українських вчених зазначено, що за останні десятиріччя під впливом зовнішніх та внутрішніх впливів кількість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку стрімко зростає [1, 3].

Також, аналіз наукових першоджерел дозволяє констатувати, що специфіка соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку призводить до труднощів у спілкуванні та може проявлятися у слабкій диференційованості емоцій, браку вольового самоконтролю, проблемах сприйняття сигналів, які поступають із соціуму, зокрема, розуміння та ідентифікації емоційних станів іншої людини, які необхідно розуміти в процесі взаємодії, нерозвиненій емпатії, що ускладнює розуміння ситуації в дитячому колективі та в умовах змінюваних умов життєдіяльності [4].

Деякі автори зазначають, що підліткам з порушеннями інтелектуального розвитку притаманні афективні реакції, зниження когнітивної здатності до обробки інформації та низька рефлексія власних вчинків, що блокує критичне оцінювання складних ситуацій взаємодії з однолітками або дорослими та усвідомлення причин виникнення соціальних труднощів. Крім того, в поведінці підлітків з порушеннями інтелекту також виявляються недостатність та незрілість мотивів і механізмів встановлення соціальних контактів із соціумом [2].

Не дивлячись на різні підходи сучасних українських вчених до вивчення соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, єдиним залишається визнання загальної спрямованості соціально-психологічної компетентності дітей з особливими освітніми потребами: на ефективність соціальної взаємодії, уміння вступати у стосунки та вирішувати міжособистісні проблеми.

Підтримуючи підхід до соціалізації, прийнятий у вітчизняній психологічній науці, ми розглядаємо соціально-психологічну компетентність підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, як сформовану у них здатність набувати знання, цінності, соціальні навички, соціальну сензитивність,

завдяки яким стає можливою інтеграція дитини у суспільство та її адаптивна поведінка. Такий підхід до соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку дозволяє виділити низку чинників, які створюють вплив на формування соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, як-от:

1) сам підліток з порушеннями інтелектуального розвитку, як суб'єкт та об'єкт процесу соціалізації;

2) мікро- та макросередовище, як простір, в якому відбувається формування соціально-психологічної компетентності (безпосереднє оточення підлітка, особливості його соціальної ситуації розвитку, міжособистісні відносини, особливості ведучої діяльності тощо);

3) складові елементи середовища, як додаткові чинники впливу – суб'єкти та об'єкти, з якими взаємодіє підліток;

4) інтеріоризація та екстеріоризація соціально-психологічних чинників;

5) знання, цінності, соціальні навички, соціальний досвід тощо.

Підсумовуючи дані проведеного теоретичного дослідження, можна зробити наступні висновки: соціально-психологічну компетентність в сучасній українській психології розглядають як особистісне утворення, що складається з системи когніцій, мисленнєвих процесів та компетенцій, що транслює діяльність; міжособистісної взаємодії, ефективних рішень, побутової діяльності, а детермінується соціально-психологічна компетентність впливами родини, роботи, засобів масової інформації, релігії, культурних та громадських організацій тощо. Важлива задача спеціальної психології полягає в екстраполяції даних тенденцій у сферу формування особистості дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, у розвиток її компетентності, здатності бути успішним у соціальних проявах, уміння ефективно виконувати поставлені завдання, причому відповідальність за розвиток у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку необхідних соціальних компетенцій несе все їхнє соціальне оточення.

Перспективи нашого подальшого дослідження ми вбачаємо в експериментальному вивченні структури соціально-психологічної компетентності підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

### **Список літературних джерел:**

1. Вержиховська О.М. Корекція порушень структури особистості підлітків з порушеннями інтелекту *Актуальні питання корекційної освіти*. №17. 2019. С.45-54.
2. Галецька Ю. Програма формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення. *Актуальні питання корекційної освіти*. Випуск №15. 2020. С 106-112.
3. Засенко В., Прохоренко Л. «Особливі діти» в умовах особливого навчального року. *Вісник національної академії педагогічних наук України*. Том 2 № 2 (2020). С. 1-6.
4. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Деякі аспекти соціально-психологічної компетентності як умови залучення підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку до соціального простору. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2022. Вип. 1. С. 140–143.

**Кучіна Катерина Олександрівна**  
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ІЗ ДИСЛЕКСІЄЮ**

Проблема дислексії (Specific reading disability) – порушення здатності до оволодіння навичками читання і письма, залишається досить актуальною і надзвичайно соціально гострою у всьому світі. [3].

Для того щоб забезпечити дитині з особливими освітніми потребами якісне навчання, необхідно розуміти, як співвідносяться її індивідуальні особливості з реаліями сучасної освіти. Діти зі схильністю до дислексії нерідко зустрічаються серед молодших школярів. Дислексія – це поліфакторний розлад, в патогенезі якого провідну роль можуть грати як мовленнєві проблеми, так і регуляторні, моторні або візуально-просторові труднощі [1].

Необхідно зазначити, що провідним інструментом для навчання у школі є писемне мовлення. Саме читання та письмо безпосередньо забезпечує учня можливістю оволодівати ключовими компетентностями [2].

Реалії сьогодення вимагають від педагогів опанування сучасних форм навчання дітей. Всесвітня пандемія стала каталізатором масового переходу освітньої сфери у онлайн-формат. У поточному році тяжкі, трагічні події в Україні, а саме війна, змусили українські сім'ї покинути свої домівки, але незважаючи на те, що велика кількість українських дітей знаходиться за кордоном або у регіонах, де не йдуть бойові дії, або залишається вдома і навчається у онлайн-режимі, навчання не зупиняється. Це ставить перед педагогами питання підвищення ефективності навчального процесу. Діти з дислексією в зазначених умовах потребують особливої уваги.

Саме тому навчання означеної категорії дітей вимагає від педагогів залучення та використання спеціальних методів і прийомів. Розглянемо окремі приклади, які стануть у нагоді вчителю та сприятимуть засвоєнню предметів дитиною [2].

Онлайн-формат навчання характерний тим, що діти швидко виснажуються і потребують додаткового залучення до виконання завдань.

Для того, щоб мотивувати дітей і налаштувати на навчання, допоможуть мотиваційні хвилини у вигляді кінезіологічних вправ у супроводі музики. Для дітей, які опановують письмо – це додаткове тренування динамічного прaxiesу і схеми власного тіла.

Також у нагоді стануть дихальні вправи, які супроводжуються анімацією на екрані монітору. Такі вправи допомагають дитині розслабитися, заспокоїтися і оптимізувати роботу стовбурових структур головного мозку.

Особливу увагу під час онлайн-занять треба приділяти гімнастиці для очей. Такі вправи слід виконувати на кожному онлайн-занятті для того, щоб мінімізувати травматизацію зорової системи дитини.

Якщо у групі є діти, які мають низький темп читання, у нагоді стане прийом читання ланцюжком з педагогом, коли педагог утримує темп читання нижчий ніж у дитини. У такий спосіб дитина охоплює весь об'єм читання самостійно.

Також можна використовувати прийом читання під метроном або читання у супроводі пісочного, або стилізованого годинника на екрані монітору, який буде сповіщувати про закінчення виконання вправи.

Окремої уваги потребує процес письма. Онлайн-формат зменшує можливість контролю збоку педагога, однак сучасні технології дозволяють перетворити перевірку диктанту або письмового завдання на веселу гру. Після завершення виконання завдання дитина робить фото вправи у зошиті і відправляє викладачу у месенджері, супроводжуючи повідомлення емоджі.

Процес диктовки вимагає від викладача урахування темпу кожної дитини у групі і регуляції навантаження, тому діти, які мають низький темп письма, потребують зниження навантаження.

Діти із дислексією часто мають складнощі з плануванням розв'язання математичних задач. Дистанційний формат навчання може допомогти у візуалізації шляху розв'язання математичної задачі задля перенесення рішення у зошит.

Діти з дислексією потребують адаптації завдань таким чином, щоб якість заміняла кількість, що дозволить поступово нарощувати об'єм виконаних завдань.

Читання великого об'єму може бути частково замінено на аудіо-формат із залученням дитини до читання, наприклад, початку і кінця оповідання, завдання, тощо. Об'єм прочитаного може варіюватися залежно від можливостей дитини.

Учні з дислексією потребують посиленого мотивування і частого повторення пройденого матеріалу. Систематизація матеріалу у наочності допомагає дітям пригадувати вивчений раніше матеріал і базувати на пройденому раніше, нові знання.

Окремої уваги потребує тема залучення батьків до процесу онлайн-навчання дітей із дислексією. На наш погляд, участь саме батьків, або супроводжуючих дитини у процесі навчання має вирішальне значення у рівні якості засвоєння дитиною навчального матеріалу. Для того, щоб батьки мали змогу ефективно допомагати вчителю у процесі навчання, їх треба інформувати про проблему дислексії і шляхи подолання можливих труднощів у освітньому процесі.

### **Список літературних джерел:**

1. Ільяна В. М. Аналіз сформованості навички читання в учнів молодших класів спеціальної школи для дітей з ТПМ. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. Київ: Актуальна освіта, 2006. Вип. 3. С. 55–62. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/ooop\\_2013\\_4\(1\)\\_\\_7.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ooop_2013_4(1)__7.pdf).

2. Ільяна В. М. Індивідуальна стратегія надання підтримки дітям із дислексією в умовах інклюзивного середовища. *Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей*: матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. Київ: Симоненко О. І., 2021. С. 66-68. URL: <http://ispukr.org.ua/?p=8140#.YaDpmrj1Vkg>.

3. Кравченко А. І. Психолого-педагогічний супровід у молодших школярів із дислексією в умовах сучасної загальноосвітньої школи. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 177–179. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/6708>.

**Литовченко Віталій Петрович,**  
аспірант, Інститут спеціальної педагогіки

## **АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ МЕДИЧНОЇ СФЕРИ У РОБОТІ З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

*Актуальність.* На даний час вкрай актуальні нові вимоги до рівня підготовки фахівців, що беруть участь у впровадженні особистісно-орієнтованих моделей надання послуг, зокрема у сфері охорони здоров'я.

Традиційно відносини та комунікація між лікарем і пацієнтом вибудувалися за стилем, що можна назвати «авторитарним». Проте сьогодні важливу роль відіграє «пацієнт орієнтований підхід», за якого основну увагу зосереджено на якості процесу взаємодії. Змінюється «суперпозиція» лікаря як однозначного експерта, який надає інформацію пацієнтові, що пасивно її сприймає; на сучасному етапі відносини стають демократичними, активними суб'єктами взаємодії виступають всі її учасники; обмін інформацією, думка кожного є важливою.

Варто підкреслити, що у будь-яких відносинах (особливо при доброзичливому типі обслуговування) ефективне спілкування, що веде до взаємної довіри, є вирішальним елементом успіху взаємодії. Відтак, важливим постає питання усунення тих бар'єрів, що перешкоджають імплементації «пацієнт орієнтованого підходу».

У межах спеціальної психології та педагогіки 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, соціальної адаптації, самореалізації, участі у суспільному житті загалом; особливі потреби також залежать від «контекстуальних факторів навколишнього середовища», які впливають на ступінь функціонування людини (серед таких факторів можемо розглядати ставлення та цінності, фізичне облаштування, закони та нормативні документи,

систему послуг, технології, адаптації середовища загалом); використовуються терміни «потреба», «особливі потреби», «індивідуальні особливі потреби» [1].

Розглянемо напрями забезпечення безбар'єрності для пацієнтів з особливими потребами, серед яких окрему групу становлять люди з порушеннями слуху з огляду на специфічні потреби у комунікації.

*Мета публікації:* на основі теоретичного аналізу та вивчення думки експертів визначити основні психологічні та організаційні умови (аспекти) забезпечення безбар'єрності стоматологічної допомоги пацієнтам з порушеннями слуху. Використано *методи* теоретичного аналізу літературних джерел та нормативних документів, а також узагальнення практичного досвіду.

*Виклад основного матеріалу.* Люди з порушеннями мовлення та слуху стикаються з серйозними проблемами (бар'єрами) у спілкуванні з медичними працівниками. Для забезпечення кращого доступу до медичних послуг, стоматологічної допомоги слід усунути «перешкоди» у повноцінній комунікації.

Аналіз сучасних досліджень підтверджує актуальність проблеми доступності стоматологічної допомоги пацієнтам з особливими потребами, зокрема порушеннями слуху. Наявні значні ризики: через відсутність «стратегій комунікації» та знань про особливості спілкування людей з порушеннями слуху медичні працівники часто не готові надати пацієнтам глухим або зі зниженим слухом (слабочуючим) доступну та адаптовану медичну допомогу [2]; потреба в організації ефективної взаємодії не обмежується зустріччю «пацієнт-лікар»; пацієнти з порушеннями слуху вказують на труднощі щодо запису на прийом до медичного закладу, отримання затребуваної допомоги від персоналу клініки, можливості успішно зв'язатися з клінікою самостійно через бар'єри у комунікації [3]; комунікаційні бар'єри, а також недостатнє знання культури Глухих можуть заважати побудові довірчих стосунків і викликати страх, недовіру, розчарування; тому пацієнти з порушеннями слуху можуть бути не задоволені медичним обслуговуванням і рідше звертаються до лікарів [2].

Отже, подолання бар'єрів / усунення перешкод у комунікації лікарів та пацієнтів з особливими потребами, зокрема порушеннями слуху, є одним з пріоритетів організації стоматологічної допомоги.

Суттєвими у межах проблеми дослідження є заходи щодо забезпечення доступності та дотримання міжнародних та конституційних принципів у сфері медицини, соціального захисту.

Необхідно підкреслити, що особливі потреби зумовлюють, насамперед, необхідність внесення коректив у процес надання послуг, планування та застосування певних пристосувань середовища. Проте набагато простіше спочатку передбачити «універсальний дизайн» організації стоматологічної допомоги, який включає *варіативність* (множинні способи і формати допомоги), *адаптивність* (здатність змінюватися, пристосовуватися), *гнучкість* (урахування різних потреб, багатоманітності) у наданні послуг, використання сучасного обладнання та технологій, дотримання норм доступності.

*Доступність* розуміємо як чіткі норми, затверджені органом державної влади, які регулюють проектування середовища, предметів чи послуг так, щоб ними могли користуватись як окремі маломобільні групи населення, так і населення в цілому.

Універсальний дизайн – це інструмент першого, основного рівня підтримки. Проте, для деяких пацієнтів необхідною є додаткова, більш інтенсивна чи специфічна (можливо індивідуально спрямована) підтримка. У такому випадку йдеться про *адаптації*.

*Адаптація* – це рішення, до якого необхідно звертатись у критичних (крайніх) ситуаціях, коли для універсальних чи доступних рішень не вистачає достатнього простору, економічних чи правових чинників для їхньої реалізації або інших зовнішніх обставин. «Адаптація створює можливості для розв'язання локальних проблем, але завдяки їй неможливо побудувати повну безбар'єрність. Оскільки вона вирішує проблему доступу окремої людини, деякі групи людей можуть мати труднощі через абсолютно інші «просторові» бар'єри. Вона

(адаптація) є допоміжним засобом для досягнення універсального дизайну у наявному конкретному просторі» [4].

В першу чергу *адаптацію* розглядаємо як пристосування наявного простору чи предмету до рівня доступності. У порівняно вузькому сенсі використовуємо термін «розумне пристосування» (запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими потребами конституційних прав нарівні з іншими особами). Як приклад адаптацій в стоматологічній практиці можемо зазначити використання лікарем-стоматологом та допоміжним персоналом *прозорих захисних масок*.

На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу визначено основні аспекти безбар'єрності стоматологічної допомоги пацієнтам з особливими потребами, зокрема порушеннями слуху: законодавчий, економічний, освітній (розроблення навчально-методичного забезпечення, підготовка та перепідготовка фахівців), практичний (застосування сучасних форм, методів, технологій), адаптивний (забезпечення доступності до якісних стоматологічних послуг). Взаємозв'язок компонентів схематично представлено на рис. 1.

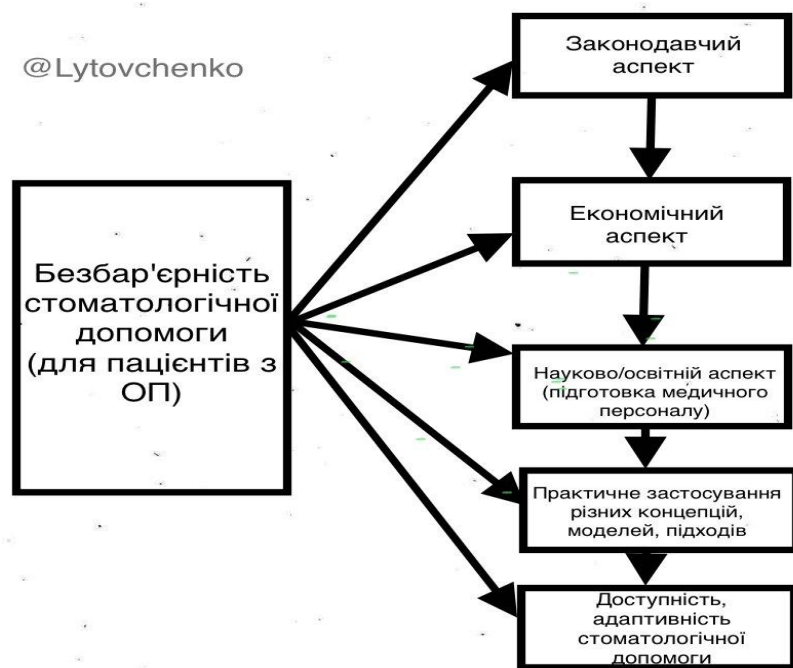


Рис. 1. Організаційні аспекти забезпечення безбар'єрності стоматологічної допомоги пацієнтам з особливими потребами.

*Висновки.* Сьогодні безбар'єрність інклюзивність стоматологічної допомоги є актуальним напрямом психологічних досліджень. Встановлено, що особливі потреби пацієнтів передбачають внесення змін в організацію середовища медичних установ. Важливими є створення умов для міждисциплінарних досліджень питань доступності медичних послуг, організація обговорень, що дають можливість співставлення проблем та спільного пошуку шляхів їх вирішення.

#### **Список літературних джерел:**

1. Литовченко С.В. Система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів: контент щодо особливих освітніх потреб. Вісник післядипломної освіти. 2020. Вип. 13(42). С. 123-140. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-123-139](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139)

2. 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 26.11.2022).

3. Tsimpida D., Galanis P., Kaitelidou D. Inequalities in Access to Health Services Faced by the Population with Hearing Loss in Greece: a Cross-Sectional Study. European journal for Person Centred Healthcare. 2019. Vol. 7, No. 2. P. 386. <https://doi.org/10.5750/ejpch.v7i2.1721>.

4. Альбом безбар'єрних рішень : посіб. для проєктувальників публічних просторів. URL: [https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/albom-bezbaryernih-rishen.-rozdil\\_1.pdf](https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/albom-bezbaryernih-rishen.-rozdil_1.pdf) (дата звернення 26.11.2022).

**Шишко Ірина Миколаївна**

аспірантка Інституту спеціальної педагогіки

та психології імені Миколи Ярмаченка

Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 113

## **УСНА ЛІЧБА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Однією з проблем оволодіння дітьми з затримкою психічного розвитку навчальним курсом математики є формування в них усних обчислень, що в подальшому повинно забезпечити засвоєння різних розділів програми з математики, сприяти кращому оперуванню з різним числами в межах тієї чи іншої лічильної одиниці (десяток, сотня, тисяча і т. ін.), що потребує перш за все корекції в них пізнавальних процесів, максимального наближення всього психічного розвитку дитини до нормального стану.

Математика є одним з основних і найважчих учбових предметів. При цьому оволодіння учнями з затримкою психічного розвитку прийомами усної лічби є однією з головних і найскладніших завдань навчання математиці, оскільки володіння здобувачами освіти навичками усних обчислень полегшує подальше оперування математичним матеріалом, розуміння сутності чисел і арифметичних дій. Тому опанування дітьми навичками усних обчислень набуває особливого значення.

Проблемою навчання усній лічбі учнів із затримкою психічного розвитку займались Л.О. Гринько, Г.М. Дульнєв, Н.П. Кравець, Н.Ф. Кузьміна-Сиром'ятникова, Б.Л. Мершон, М.М. Перова, В.Г. Петрова, Р.А. Сулейманова, А.О. Хилько, В.В. Ек, які підкреслюють, що оволодіння навичками усної лічби вимагає від дитини досить високого рівня розвитку пізнавальної діяльності, перш за все, логічного мислення, а також уваги, пам'яті, мовлення та інших психічних процесів.

Виконання вправ з усної лічби створює також емоційно позитивну ситуацію на уроках математики, викликає інтерес з боку учнів не тільки до

завдань, але й до предмету в цілому. Такі завдання урізноманітнюють уроки математики і роблять їх цікавими для здобувачів освіти. Не менш важливе значення усної лічби для формування у дітей із затримкою психічного розвитку таких якостей, як вміння усвідомлено і цілеспрямовано працювати, вміння швидко орієнтуватись у поставленому завданні, вибирати найбільш ефективні шляхи для точного і правильного його виконання.

Проте, як показали дослідження, в практиці роботи закладу освіти використовується мала кількість прийомів усних обчислень, не завжди етап усної лічби проходить цікаво, і не завжди вирішує завдання розвитку пізнавальних процесів, при цьому розумово відсталі діти механічно заучують відповіді на запропоновані приклади. Учитель не завжди використовує нові оптимальні шляхи навчання дітей з затримкою психічного розвитку молодших класів навичкам усної лічби, що свідчить про недостатність спеціальної методичної літератури з цього питання. Тому досліджувана проблема є актуальною.

Проведене дослідження на етапі констатації показало, що більшість учнів обох класів (контрольного і експериментального) зазнають значних труднощів при виконанні завдань на знання прийомів усної лічби. Особливих утруднень здобувачі освіти зазнають при виконанні вправ, які подаються в чисто слуховій формі. Діти не можуть запам'ятати на слух пред'явлені їм завдання, виконують їх випадково, при цьому дуже часто звертаються за допомогою до учителя.

Переконалась, не володіють учні і прийомами усних обчислень, навіть найпростішими з них, тобто виконують обчислення на додавання, послідовно додаючи одне число до одного, з грубими помилками. Зазнають певних труднощів здобувачі освіти і при користуванні прийомами, в основі яких лежать знання складу чисел, розкладання одного з компонентів арифметичної дії на розрядні одиниці, використання прийомів перестановки доданків, розкладання одного числа на рівні числа, з яких воно складається, тощо.

Таким чином, під час дослідження я переконалась, що навички усних обчислень учнів другого класу закладу освіти з виконання ними пред'явлених

завдань є недосконалими, неточними, поверхневими, що є наслідком недостатнього розвитку в них логічного мислення, пам'яті, мовлення, тобто пізнавальних процесів в цілому. Вони неспроможні самостійно виконати вправи, потребують постійної допомоги і стимуляції від учителя, а також опори на наочність або інтерактивні засоби.

На формувальному етапі дослідження метою було розробити та експериментально перевірити використання інтерактивних вправ, які будуть сприяти активізації в них пізнавальної діяльності і підвищенню якості оперування здобувачами освіти завданнями на виконання усних обчислень з числами другого десятка.

Експериментальне навчання проводилося з учнями експериментальної групи (2-Б), учні контрольної групи (2-А) навчались за Типовою освітньою програмою НУШ Савченко О.Я.

Робота була спрямована, перш за все, на активізацію логічного мислення здобувачів освіти з затримкою психічного розвитку, на навчання дітей послідовно висловлювати свої судження, переходячи від однієї думки до іншої. Здобувачам освіти були запропоновані приклади, в яких було необхідно виявити схожість або відмінність записаних виразів. Потім здобувачам освіти було запропоновано пояснити, чим схожі між собою запропоновані приклади (дія, доданки і т. ін.).

Далі підводили учнів до усвідомлення того, що за допомогою даної операції (порівняння) вони можуть розв'язувати ті або інші завдання. Це, на мій погляд, особливо важливий крок, оскільки тільки в цьому випадку можна використовувати прийом порівняння як певний метод пізнання.

Використання операції порівняння для встановлення певних зв'язків і залежностей – це достатньо високий ступінь пізнання здобувача освіти початкової школи, але необхідно вести роботу і в цьому напрямку, щоб дати можливість включитися в активну діяльність всім здобувачам освіти класу, як слабким, так і сильним. Іншими словами, здобувач освіти повинен усвідомити практичну значущість порівняння, тобто порівняння повинне бути виконане не

заради самого порівняння, а з'явитися засобом розв'язання того або іншого завдання.

Поступово завдання ускладнювались, використовуючи операції порівняння для встановлення певної закономірності.

Я виходила з того, що завдання формування обчислювальних навичок не повинне вирішуватися тільки на основі тренування і розв'язання одноманітних прикладів. Здобувачі освіти повинні виконувати обчислювальні операції з певною метою, яка поставлена завданням або питанням. Тільки в цьому випадку можна навчити учня мислити, тобто послідовно переходити від однієї думки до іншої і зрештою давати обґрунтовану відповідь.

Я також виробляла вміння в учнів перемикатися з виконання одного виду усного обчислення на інший, тобто разом з додаванням здобувачі освіти виконували і віднімання.

Особливу увагу при формуванні у здобувачів освіти молодших класів навичок усної лічби я приділяла дидактичній грі, в процесі якої, здобувачі освіти, непомітно для себе, в цікавій ігровій формі виконували велику кількість математичних дій, вправ, легше долаючи труднощі математичного характеру. При цьому, позитивні емоції, що виникали під час гри, сприяли активізації розумової діяльності дитини, її довірливої уваги, пам'яті, формуванню здатності порівнювати, зіставляти, робити висновки та узагальнення.

Проводились інтерактивні ігри (тривалість 8-12 хвилин), які не тільки виховували у дітей інтерес до математики, але і активізували їх увагу під час виконання усних обчислень, розвивали творчу фантазію, збагачували словниковий запас, виховували етичні якості.

Проведене дослідження показало, що використання інтерактивних вправ для дітей із затримкою психічного розвитку сприяє, перш за все, розвитку в них пізнавальних процесів і кращому засвоєнню прийомів усної лічби. Діти краще засвоюють вміння аналізувати число, розкривати його склад, оперувати з різними числами і діями додавання і віднімання, оцінювати ситуацію, яка виведена в простих арифметичних задачах на усну лічбу. При цьому здобувачі освіти не

тільки оволодівають різними прийомами усних обчислень, а й краще розуміють пред'явлені завдання, підходять до їх виконання більш впевнено, значно менше потребують допомоги учителя.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Правильна організація усної лічби не тільки має велике практичне значення, але і є одним з кращих засобів розвитку пізнавальних процесів у здобувачів освіти початкової школи, а також сприяє закріпленню математичних знань і математичної фразеології, формуванню в здобувачів освіти математичної культури.

2. Усні обчислення повинні знаходитись в тісному зв'язку з основною темою уроку, підкоряючись його цільовій установці.

3. При навчанні дітей усній лічбі необхідно враховувати їх індивідуальні особливості.

4. На етапі усної лічби математичним інтерактивним вправам треба приділяти більше уваги. Інтерактивні вправи можуть бути використані при усних обчисленнях:

- Як засіб підвищення інтересу здобувачів освіти до занять;
- Як засіб розвитку мислення, уваги, пам'яті;
- Як засіб розвитку кмітливості, активності, цілеспрямованості при

розв'язуванні поставлених учителем завдань.

5. Необхідно включати в кожен урок математики завдання на усну лічбу, що перш за все, розвиває пізнавальну активність здобувачів освіти із затримкою психічного розвитку.

#### **Список літературних джерел:**

1. Шеремет М. К., Кондукова С. В. Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 27. С. 5–7.

2. Ульяновка У. В. Діти із затримкою психічного розвитку. К. , 1994. 297с.

**Долженко Світлана Георгіївна**  
вчитель-логопед, ТОВ Академія сучасної освіти А+  
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки  
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
м. Київ, Україна

## **ТЕМПО-РИТМІЧНІ ТРУДНОЩІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Темпо-ритмічні труднощі мовлення у дітей старшого дошкільного віку постають як складна, багатовимірна психолого-педагогічна проблема, що перебуває на перетині логопедії, нейропсихології, психолінгвістики та педагогіки розвитку. У сучасному науковому дискурсі вони розглядаються не лише як порушення темпу чи ритму мовлення, а як системний феномен, що відображає глибинні дискоординації між мовленнєвими, когнітивними, моторними та емоційно-регуляторними механізмами діяльності дитини. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах зростання психоемоційного навантаження на дітей, трансформації соціального середовища та підвищення вимог до рівня їхньої комунікативної компетентності [2, с. 218].

Темпо-ритмічна організація мовлення є складною функціональною системою, яка забезпечує узгодженість мовленнєвого потоку в часовому вимірі. Вона включає темп (швидкість мовлення), ритм (чергування наголошених і ненаголошених елементів), інтонацію, паузацію та просодичні характеристики. Порушення цих параметрів призводить до дисфлюентності мовлення, яка може проявлятися у вигляді заїкання, тахілалії, брадилалії або змішаних форм. У дітей старшого дошкільного віку такі порушення мають особливу специфіку, оскільки виникають у період інтенсивного становлення мовленнєвої функції, коли формуються основи зв'язного мовлення, граматичної структури та комунікативної поведінки [2, с. 236].

Психолого-педагогічний аналіз темпо-ритмічних труднощів свідчить, що їх виникнення зумовлене сукупністю чинників, серед яких провідне місце

посідають нейрофізіологічні, психоемоційні та соціально-педагогічні детермінанти. На нейрофізіологічному рівні йдеться про недостатню зрілість центральних механізмів мовленнєвої регуляції, порушення міжпівкульної взаємодії, дискоординацію дихально-фонаційних та артикуляційних процесів. На психологічному рівні важливу роль відіграють індивідуально-типологічні особливості дитини, зокрема підвищена емоційна лабільність, тривожність, знижена стресостійкість, труднощі саморегуляції. Соціально-педагогічні фактори включають особливості мовленнєвого середовища, стиль сімейного виховання, рівень мовленнєвої стимуляції, а також характер взаємодії з дорослими та однолітками [3, с. 20].

Особливістю темпо-ритмічних порушень є їх системний характер, що проявляється у взаємозв'язку мовленнєвих і немовленнєвих функцій. Дослідження показують, що у дітей із такими труднощами часто спостерігаються порушення уваги, пам'яті, мислення, зниження когнітивної гнучкості, труднощі програмування та контролю діяльності. Це свідчить про те, що темпо-ритмічні порушення не є ізольованими, а входять до структури більш широкого психічного дизонтогенезу. На рівні мовленнєвої діяльності темпо-ритмічні труднощі проявляються у вигляді нестабільності темпу мовлення, порушення ритмічної організації висловлювання, наявності мимовільних пауз, повторень звуків, складів або слів, подовження звуків, труднощів ініціації мовлення. Водночас спостерігається напруженість артикуляційного апарату, порушення мовленнєвого дихання, що свідчить про недостатню координацію моторних компонентів мовлення. Такі прояви ускладнюють процес формування зв'язного мовлення, знижують його виразність і зрозумілість [4, с. 30].

Психоемоційний компонент темпо-ритмічних труднощів є не менш значущим. Діти з порушеннями плавності мовлення часто відчувають страх перед мовленням, невпевненість у власних можливостях, сором, що призводить до формування логофобії. Формується замкнене коло: мовленнєві труднощі посилюють емоційне напруження, а емоційні порушення, своєю чергою, поглиблюють мовленнєві порушення. У педагогічному аспекті темпо-ритмічні

труднощі розглядаються як фактор, що істотно впливає на готовність дитини до навчання у школі. Недостатній рівень сформованості мовлення ускладнює засвоєння навчального матеріалу, знижує рівень пізнавальної активності, перешкоджає ефективній взаємодії з учителем і однолітками. Особливо це стосується завдань, що потребують вербального оформлення думки, участі в діалозі, відповідей на запитання [4, с. 34].

У сучасній психолого-педагогічній науці (В. Кондратенко, С. Конопляста, О. Кравцова, З. Ленів, Т. Морозова, Ю. Рібцун, Р. Юрова та ін.), простежується тенденція до переосмислення підходів до діагностики та корекції темпо-ритмічних порушень. Відбувається перехід від симптоматичного підходу, орієнтованого на фіксацію окремих проявів, до системного, інтегративного підходу, що враховує багатофакторну природу порушення. Такий підхід передбачає комплексне дослідження мовленнєвих, когнітивних, моторних і емоційних компонентів розвитку дитини, що дозволяє сформувати цілісне уявлення про її мовленнєвий профіль.

В умовах зростання кількості дітей із порушеннями темпо-ритмічної організації мовлення особливої ваги набуває професійна діяльність логопеда як ключового суб'єкта корекційно-розвивального процесу. Саме логопед забезпечує науково обґрунтовану діагностику мовленнєвих порушень, визначає їх структуру, глибину та механізми виникнення, що є необхідною передумовою для побудови ефективної індивідуальної програми корекції. Важливість його роботи полягає не лише у подоланні зовнішніх проявів дисфлюентності, але й у виявленні системних зв'язків між мовленнєвими, когнітивними та емоційно-вольовими компонентами розвитку дитини. Професійна діяльність логопеда має комплексний характер і передбачає інтеграцію різних напрямів впливу: формування правильного мовленнєвого дихання, розвиток артикуляційної моторики, нормалізацію темпу та ритму мовлення, удосконалення фонетико-фонематичних процесів, збагачення лексико-граматичної системи та розвиток зв'язного мовлення [5, с. 156].

Особливої значущості набуває психокорекційний аспект роботи логопеда. У дітей із заїканням або іншими темпо-ритмічними труднощами часто формуються вторинні емоційні порушення – тривожність, невпевненість, страх мовлення (логофобія), уникання комунікативних ситуацій. У цьому контексті логопед виконує не лише навчальну, але й підтримувальну функцію, сприяючи зниженню психоемоційного напруження, формуванню відповідної самооцінки та розвитку навичок саморегуляції. Не менш важливою є координаційна роль логопеда в системі міждисциплінарної взаємодії. Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від узгодженості дій різних фахівців – психолога, вихователя, інструктора з фізичного виховання, музичного керівника, а також батьків. Логопед виступає як координатор цього процесу, забезпечуючи єдність підходів, наступність і системність впливу. У сучасних умовах логопед також є провідником інноваційних технологій у практику корекційної роботи. Використання логоритміки, нейропсихологічних вправ, сенсомоторних технологій, інтерактивних методів навчання дозволяє підвищити ефективність формування мовлення та забезпечити індивідуалізацію підходів до кожної дитини [1, с. 5].

Корекційна робота з дітьми, які мають темпо-ритмічні труднощі, повинна будуватися на засадах комплексності, системності, індивідуалізації та міждисциплінарної взаємодії. Вона включає формування правильного мовленнєвого дихання, розвиток артикуляційної моторики, нормалізацію темпу і ритму мовлення, розвиток просодичних компонентів, а також роботу над лексико-граматичною структурою мовлення. Важливим є також психологічний супровід, спрямований на зниження тривожності, формування впевненості у собі, розвиток навичок саморегуляції [1, с. 12].

Особливу роль у корекційному процесі відіграє педагогічна взаємодія, яка виступає не лише засобом навчання, а й умовою формування мовленнєвої активності дитини. Ефективність цієї взаємодії залежить від створення сприятливого психологічного клімату, підтримки, прийняття, стимулювання ініціативи дитини. Важливою є також участь батьків у корекційному процесі,

оскільки сімейне середовище має значний вплив на мовленнєвий розвиток дитини. Інноваційні підходи до подолання темпо-ритмічних труднощів передбачають використання логоритміки, нейропсихологічних вправ, сенсомоторної інтеграції, технологій біологічного зворотного зв'язку. Такі методи спрямовані на гармонізацію роботи різних функціональних систем організму, що забезпечують мовлення [1, с. 14].

Таким чином, темпо-ритмічні труднощі мовлення є складною психолого-педагогічною проблемою, яка потребує системного наукового усвідомлення та комплексного підходу до її вирішення. Вони відображають глибинні порушення у взаємодії мовленнєвих, когнітивних і емоційних процесів, що зумовлює необхідність інтеграції зусиль фахівців різних галузей. Темпо-ритмічні порушення мовлення у дітей старшого дошкільного віку мають поліфакторну природу та системний характер, охоплюючи не лише мовленнєву, а й когнітивну, моторну та емоційно-вольову сфери розвитку. Їх подолання можливе лише за умови реалізації комплексного, інтегративного підходу, що поєднує логопедичні, психологічні та педагогічні впливи, спрямовані на гармонізацію мовленнєвої діяльності та загального розвитку дитини.

#### **Список літературних джерел:**

1. Арнаутова Л.В. Корекція заїкання у вітчизняній та зарубіжній практиці. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 9. № 1. С. 5–14.
2. Бабич Н.М., Тичина К.О., Хомик Т.В., Логвиненко С.О., Ільчук В.В. Стан сформованості плавності мовлення у дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. № 119 (3). С. 218–236.
3. Брушневська І.М. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Київ, 2018. 20 с.
4. Боряк О.В. Дослідження темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та соціальна психологія. 2011. Вип. 17. С. 30–34.

5. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку. Київ. Нова Друкарня. 2007. 156 с.