



**ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В
СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ, СПЕЦІАЛЬНОЇ
ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**До 220-ї річниці
з дня заснування університету**

Збірник наукових праць



Харків 2024

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди**

***Формування життєвої компетентності осіб з особливими
освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної
та інклюзивної освіти***

**До 220-ї річниці
з дня заснування університету**

Збірник наукових праць

Харків – 2024

УДК 376 – 056.36 : 374

Редакційна колегія:

Головний редактор – Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Заступник головного редактора – Коваленко Вікторія Євгенівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки;

Відповідальний секретар – Якуба Леся Станіславівна, викладач кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Члени редакційної колегії:

Микитюк Сергій Олександрович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психологічної та педагогічної антропології, декан факультету природничої, спеціальної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Дрожик Людмила Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Сінопальнікова Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Козачек Надія Олексіївна, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Лященко Віра Михайлівна, доктор філософії, старший викладач кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти: збірник наукових праць до 220-ї річниці з дня заснування університету. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. – 237 с.

Рекомендовано редакційно-видавничою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Протокол 5 № від 15.05.2024

ЗМІСТ

Андрєєва М.О, Гладун Т.О. Формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів засобами волонтерської діяльності	7
Аннас Ю.В. Затримка мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку: причини та прояви	9
Бабеня Ю.В. Використання сенсорно-інтегративних вправ, як складової артикуляційної гімнастики при формуванні правильної звуковимови у дітей	11
Балинська М. В. Комуникативні бар'єри у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах кризових ситуацій	15
Безугла І. О. Особливості формування мотивації до комунікації в дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення І рівня засобами каністерапії	18
Брушневська І.М. Формування фонетичної складової мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі	23
Волкова К.С., Суменко Т.Ю. Використання методів музичної терапії та нейрокорекції у процесі формування соціальної компетентності дітей зі складними порушеннями розвитку	25
Герман А.В. Розвиток діалогічного мовлення дошкільників із ЗНМ II рівня в ігровій діяльності	29
Голуб Н.М. Роль соціальних факторів у виникненні труднощів формування та порушень писемного мовлення в молодших школярів	32
Гончарова Н. М, Левченко Н. О. Нетрадиційні уроки як засіб підвищення ефективності навчання інформатики в учнів з інтелектуальними порушеннями	34
Горелик О.В. Сенсорне виховання та його вплив на гармонійний розвиток дітей старшого дошкільного віку.	37
Данилюк О.О. Нетрадиційні методи роботи з усунення роботи порушень моторної сфери у дітей з дизартрією	41
Довженко Т. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах інклюзії: досвід і перспективи	43
Долганюк О.В., Литвищенко Т.І. Організація виховної роботи в спеціальній школі в умовах воєнного стану	45
Дядениста А.М. Методика Тан-Содерберг як засіб розвитку мовлення у осіб з тяжкими порушеннями мовлення	50
Житник М. Р. Логопедична корекція оптичної дисграфії у дітей молодшого шкільного віку	53
Знова І. В. Формування фонематичного сприймання в онтогенезі дітей дошкільного віку	55
Зосімова В.В. Особливості формування монологічного мовлення молодших школярів з ТПМ	61
Зубрилова О.М. Умови успішного формування та розвитку діалогічного мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями	63

Гльчук О.В. Збереження та підтримка психічного здоров'я в умовах війни	66
Казакова В.М. Теоретичне обґрунтування проблеми формування мотивації до комунікації в дітей раннього віку засобами колискових пісень	69
Капітула М.С. Особливості мовленнєвої діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку	73
Кіріна С.В. Органічна (механічна) дислалія як мовленнєве порушення у дітей	75
Коваленко В. Є. Шляхи підвищення якості засвоєння математичних знань молодшими школярами з аутистичним спектральним розладом	80
Ковальова В. В. Теоретичне обґрунтування проблеми організації виховної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти	84
Конопля Т.В. Ігрові вправи як засіб корекції та розвитку фонематичних процесів у старших дошкільників із фонетико–фонематичним недорозвиненням	86
Кравець О.О. Застосування казкотерапії у організації логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення: зміцнення комунікативних навичок та психологічне забезпечення розвитку	89
Крамаренко Л. А. Розвиток мовлення дітей з РАС засобами ігротерапії	90
Кубанська Н. В. Розвиток пізнавального інтересу та творчих здібностей учнів із порушеннями зору на уроках рельєфного малювання і образотворчого мистецтв	93
Кузава І. Б. Актуалізація пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку	98
Кукуруза К.С. Збереження ментального здоров'я – запорука створення психологічно комфортного освітнього середовища	101
Лагода Н.М. Адаптація безпечного освітнього середовища закладу до воєнного стану: здоров'язбережувальні практики	104
Лагута В.В. Вокально-сценічна діяльність як передумова формування фахової компетентності майбутнього учителя-логопеда	107
Лахтюк А. Ф. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами у дітей старшого дошкільного віку	110
Лізогуб В.В. Передумови формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення	112
Літвінова О. О., Жебрівська Ю. Ю. Бровар М. В. Досвід корекційно-розвиткової роботи з учнями з ООП в умовах дистанційного навчання	116
Літвінчук А. М. Гра як метод формування навичок соціально-побутового орієнтування	119
Луканьова Л. О. Соціалізація та розвиток навичок комунікації дітей з РАС в умовах інклюзивного освітнього закладу	122
Мацюк З.С. Формування мовленнєвих умінь у дітей із порушеннями мовлення засобами ейдотехніки	124
Мілевська О.П. До проблеми профілактики порушень просодії у дошкільників з мовленнєвим дизонтогенезом	127

Міщенко О. А., Козачек Н. О. Вхідний контроль як передумова успішного опанування освітнім компонентом	130
Момот Т.В. Теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних навичок дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами ігор із кінетичним піском	135
Назаренко А.І. Вплив особливостей пізнавальних функцій на мовленнєву діяльність дітей із розладами аутистичного спектру середнього дошкільного віку	137
Наумчук А. Р. Теоретичне обґрунтування проблеми проведення профілактичної роботи із запобігання проявів дисграфії в дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення ізотерапевтичними засобами	141
Омельченко І. М., Кобильченко В.В. Поліпідхідність як наріжна детермінанта формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву	144
П'яткова О.В. Мультидисциплінарний підхід як комплексна технологія супроводу здобувачів освіти спеціальної школи в умовах кризових викликів	147
Плавун Т.Ю. Особливості мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією	149
Проскурняк О.І. Функції інформаційно-комп'ютерних технологій у розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами у воєнних умовах	152
Редіна В. А., Сторожук О. А. Створення безпечного освітнього середовища в процесі занять туризмом і краєзнавством з дітьми з особливими потребами	154
Рібцун Ю. В. Здобувачі початкової освіти з особливими мовленнєвими потребами крізь призму розвитку різномодальних каналів сприймання	158
Самойліч Ю.М. Розвиток сенсорних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку через побутову діяльність: підходи та стратегії	161
Самохіна А.С. Особливості мовлення дітей із тахілалією	162
Сергеєва В.Ф. Окремі питання розвитку системи спеціальної дошкільної освіти	164
Сіліч С. М. Інноваційні методи як засіб мотивації роботи дітей з ооп на уроках української літератури	167
Скриль І.А., Мархалюк Н.П. Інноваційні технології формування життєвих компетентностей дітей з особливими освітніми потребами в системі краєзнавчої позашкільної освіти	170
Стадник О. А. Психолого-педагогічний супровод дітей з ооп: особливості міждисциплінарного підходу	172
Старинська О. В. Особливості соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в період воєнного стану	176
Сторчакова Д. О Запобігання розвитку мовленнєвої тривожності в дітей молодшого шкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями	178
Супрун Д. М., Супрун М. О. Наші вчителі. До сторіччя із дня	181

народження класика відчизняної олігофренопедагогіки К. М. Турчинської	
Супрун М. О. Шелест Іван Олександрович	188
Ткаченко Д. О. Особливості розвитку словникового запасу дітей із ТПМ в умовах білінгвізму	192
Тюпова В.І. Формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ігрової діяльності з використанням наочності	196
Фенюк С. А. Когнітивні порушення у дітей раннього та дошкільного віку та їх вплив на результати навчання у школі	192
Філіппова Т.О. Особливості моторного праксису при псевдобульбарній дизартрії в дітей старшого дошкільного віку	201
Чеботарьова О.В. Сучасні стратегії психолого-педагогічного супроводу дітей раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами	205
Шапаренко Х.А., Пехарєва А.С. Використання арт-технік у корекційній роботі з дітьми з ООП	207
Шаповалова Ю.А. Ігрова діяльність як засіб формування словотворчих навичок у старших дошкільників із ЗНМ	209
Шевченко З. Д. Гурткова робота як форма роботи з формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями	212
Шевченко В.М. Супровід дітей раннього віку з особливими освітніми потребами	214
Шевчук В. В. Вплив порушень мовлення на формування «Я-образу» у підлітків	216
Шевчук Н.В. Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами – пріоритет державної соціальної політики в Україні	220
Шищенко В. О. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з порушеннями писемного мовлення	223
Яковлєва А.А. Взаємодія логопеда з батьками дітей, які мають дислалію	225
Якуба Л.С., Безрученко Т.В. Використання методу аналізу відеозаписів в обстеженні дітей в умовах інклюзивно-ресурсних центрів	228

Матеріали конференції друкуються в авторській редакції. За зміст і якість поданих матеріалів відповідальність несуть учасники конференції.

Андрєєва М.О.

кандидат педагогічних наук
доцент, доцент кафедри соціальної роботи
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Гладун Т.О.

кандидат педагогічних наук
викладач кафедри соціальної роботи
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ/СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах фундаментальних реформ української освітньої системи, розвиток та впровадження інклюзивного підходу до навчання дітей з різним рівнем здоров'я та можливостями розвитку є одним із пріоритетних напрямів. Адже, воєнні дії на території України призвели до різкого зростання в сучасному суспільстві кількості осіб, зокрема дітей, які мають обмежені можливості здоров'я і потребують освітньої інклюзії вже сьогодні.

Інклюзивне навчання не можна вважати повноцінним, якщо воно обмежується лише присутністю дитини у навчальному закладі. Саме на фахівця із соціальної роботи покладається завдання підготовки учнівства до життя, формування у дітей навичок соціальної взаємодії на засадах толерантності та взаєморозуміння. Загострення питання щодо інклюзивної освіти, вимагає значних змін у системі підготовки фахівців. За таких умов, особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності у майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів, через волонтерську діяльність.

Проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних працівників/педагогів які працюють з дітьми різного рівня здоров'я є предметом наукових пошуків дослідників О. Безпалько, Ю.Бойчука, М. Букача, Н. Івашури, А. Капської, Н. Клименюк, А. Колупаєвої, Н. Мирошніченко, Н. Провальної, М. Чайковського.

З метою дослідження формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів засобами волонтерської діяльності ми з'ясували що не напрацьовано єдиної структури та складників професійної компетентності майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів та взагалі, а поняття «компетентнісний підхід» є досить багатоваріативним.

В наукових доробках Н. Клименюк зазначається, що О. Карпенко, визначає професійну компетентність майбутнього соціального працівника як «Інтегративне особистісно-діяльне новоутворення є гармонійним поєднанням

знань і навичок, що дозволяє виконувати всі завдання професійної діяльності самостійно та з високою якістю».

Автор виділяє основні складові професійної компетентності, які містять наступне: знання, необхідні для професійної діяльності; вміння застосовувати ці знання у практичній роботі; наявність спеціальної освіти та загальної і спеціалізованої ерудиції; постійне професійне самовдосконалення; здатність використовувати відповідні технології та виконувати відповідні соціальні ролі у професійній сфері; кваліфіковане виконання визначених видів соціально-педагогічних завдань, досягаючи при цьому високих якісних та кількісних результатів праці на основі наявних психолого-педагогічних знань, вмінь та навичок.

Отже, можна зробити висновок, що інклюзивна компетентність майбутнього соціального працівника/педагога є необхідною складовою професійної компетентності й входить до низки спеціальних.

У роботі І. Шульги інклюзивна компетентність розглядається як сукупність знань та навичок, необхідних для ефективного виконання професійних завдань у контексті інклюзивного навчання. У своєму дослідженні Т. П'ятакова визначає інклюзивну компетентність як інтегральну характеристику фахівця, що впливає на його здатність вирішувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності. За дослідженням авторки, компоненти інклюзивної компетентності включають мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний аспекти.

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що формування інклюзивної компетентності майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів повинно мати системний характер і охоплювати різні навчальні дисципліни у закладі вищої освіти, а також реалізовуватись через позааудиторну діяльність.

Здобувачам мають бути запропоновані вибіркові освітні компоненти та освітні компоненти професійної підготовки які б готували студентство до волонтерської діяльності в інклюзивних освітніх закладів. Позааудиторна робота може бути реалізованою через створення волонтерської студії, діяльність якої включає в себе практичну роботу з різними групами людей, зокрема з дітьми які мають особливості розвитку, організацію волонтерських заходів у спеціалізованих установах, а також участь у проєктах з соціальною інтеграцією. Це дозволяє студентській молоді здобувати не лише теоретичні знання, але й практичний досвід роботи з реальними клієнтами та виробляти навички роботи з різними групами населення.

Таким чином, можемо зробити висновок, що волонтерська діяльність є важливим інструментом для формування інклюзивної компетентності серед майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів. Вона дозволяє студентам отримати необхідний практичний досвід та навички для ефективної роботи в умовах інклюзивного навчання.

Література

1. Клименюк Н.В. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні

технології, 2017, № 1 (65) С. 72 –83. URL : <https://tinyurl.com/ysvu93ax> (дата звернення : 10.03.2024).

2. Маранчак Р. С., Василенко О. М. Інклюзивна освіта як одна із умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2013. № 2. С. 128 – 132. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_2_26 (дата звернення : 14.03.2024).

3. Чайковський М. Є. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2015. № 10. С. 69–73. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_20 (дата звернення : 14.03.2019).

4. Шульга І. М. Радченко О. І. Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. II Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» 2022 р. С. 200 – 203. URL: <https://tinyurl.com/yn2p4bp9> (дата звернення : 14.03.2024).

Анна Ю.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Якуба Л.С.

викладач кафедри спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ЗАТРИМКА МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ: ПРИЧИНИ ТА ПРОЯВИ

Затримка мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку є серйозною проблемою, яка може вплинути на їхній загальний розвиток та адаптацію у суспільстві. Цей стан виникає, коли у дитини не розвивається мовлення відповідно до очікувань для свого віку, і може бути вказівником на наявність різних проблем, як фізіологічного, так і психологічного характеру. Для батьків та опікунів важливо розуміти причини та прояви цієї проблеми, щоб своєчасно вжити необхідні заходи для допомоги дитині.

Розвиток мовлення у дітей відіграє ключову роль у їхньому загальному розвитку. Ступінь розвитку мовлення визначає рівень соціальних та когнітивних досягнень дитини, таких як потреби та інтереси, знання, вміння та навички, а також інші аспекти її психічного розвитку[1]. Безсумнівно, розвиток мовлення у дітей молодшого віку є одним із головних завдань педагогіки раннього віку. Цей процес тісно пов'язаний із формуванням сприйняття, пам'яті, мислення, уваги та уваги, і є основою для цілеспрямованої пізнавальної діяльності дитини[2].

Розвиток мовлення дитини підпорядкований певним закономірностям. Умови її життя та виховання можуть як сприяти цьому процесу, так і гальмувати його. Перші роки життя мають вирішальне значення для подальшого розвитку мовлення. Більшість причин, які призводять до затримки розвитку та порушення мовлення у дітей старшого віку, пов'язані з умовами їхнього життя у ранньому дитинстві. У галузі спеціальної педагогіки головними чинниками порушень мовленнєвого розвитку у дітей від 1 до 3 років визначають: біологічні та соціально-психологічні [2;3;4].

До біологічних чинників мовленнєвих порушень відносяться насамперед ті, які впливають на розвиток організму та мозку дитини. Ці чинники можуть діяти на різних етапах розвитку дитини:

- на етапі ембріону – ембріопатії;
- на етапі плоду – фетопатії;
- на етапі розвитку дитини після її народження.

Причини мовленнєвих порушень у дітей класифікують як:

- органічні, тобто природжені, або набуті в результаті травми чи захворювань, ушкодження центрального відділу нервової системи, пов'язаною з мовленнєвою функцією;

- функціональні, коли немає порушення анатомічних процесів або тяжких хворобливих процесів у мовленнєвих органах та у відділах центральної нервової системи.

Відомо, що спричиняють мовленнєві порушення: метаболічна енцефалопатія, гіпоксія плоду внутрішньоутробна та при пологах, внутрішньоутробні інфекції, TORCH – інфекції та інші, пологова травма, недостатнє харчування, хвороби матері під час вагітності, оперативне втручання, особливо під загальним наркозом та інше. Вони можуть мати різні ступені прояву – від дуже важких до тих, що бачить тільки спеціаліст невролог, але вони, як правило, відіграють провідну негативну роль у ранньому мовленнєвому розвитку дитини. У дитини з таким діагнозом дуже часто спостерігається затримка мовленнєвого розвитку.

Виділяється функціональна незрілість мовленнєвих зон мозку, яка приводить до затримки мовленнєвого розвитку (так звана темпова затримка), коли мовлення гармонійно розвивається в більш пізні строки. Соматичні порушення, такі як порушення функцій органів дихання, недостатньо розвинуті голосові зв'язки, аденоїдит – гальмують розвиток і негативно впливають на інтонаційні і голосові якості промови (гугнявість, шепітне мовлення). До гальмівних чинників також належать різні вроджені порушення мозку та апарату мовлення (розщелини губ та твердого піднебіння). Вторинна затримка мовленнєвого розвитку має місце внаслідок порушень слуху, зору, інтелекту, моторно-рухової сфери.

До гальмівних соціально-психологічних чинників відносять такі:

• психологічне відторгнення плоду, яке діє на «психологічну матрицю» плоду за весь час його знаходження в утробі матері (небажана дитина, психологічні травми матері під час вагітності);

• емоційна депривація. Якщо малюк був позбавлений в перші два роки життя близького спілкування з матір'ю або особою, що її заміняє, він, як правило, не «ловить» обличчя дорослого, його обличчя байдуже, амімічне, дитина не сміється і мало плаче. Без емоційного контакту з іншою людиною у дитини не виникає потреби у спілкуванні, в тому числі – мовленнєвому. Робота з такими дітьми починається з встановлення емоційного контакту очей;

• перцептивна (чуттєва) депривація, а саме недостатність чуттєвого досвіду, що виявляється у вузькому кругозорі дитини, в її необізнаності. У дитини немає можливості здійснювати різноманітні предметні дії, сприймати

предмети, їх властивості та якості, поступово у малюка згасає потреба в ньому. Природно, що при відсутності чи різкому звуженні сенсорного досвіду і предметно-практичної діяльності виникає ЗМР, тому що в ранньому віці мовлення є вираженням наочно-образних і наочно-дієвих норм мислення. Робота з такими дітьми починається з ігор, що привертають увагу до предметного оточення [4].

Ці чинники спостерігають у випадках так званого «госпітального» синдрому, у дітей соціально незрілих або зайнятих батьків. а також як наслідок підвищеної батьківської турботи (гіперопіка), коли батьки створюють такий охоронний режим, при якому у дитини і не виникає потреб у спілкуванні, тому що всі фізичні потреби попереджаються батьками.

Отже, затримка мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку важливо визначити та вжити необхідні заходи для корекції. Раннє виявлення та інтервенція можуть значно полегшити процес навчання та сприяти повноцінному розвитку дитини. Батькам та опікунам важливо бути уважними до сигналів, що вказують на можливу затримку мовленнєвого розвитку та шукати допомогу від кваліфікованих спеціалістів у випадку потреби.

Література

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку А. М. Богуш. Київ: «Слово», 2003. 344 с.
2. Васильєва Н.І. Профілактика затримки мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку. Логопед. 2004. №1. С. 59-64.
3. Кисличенко В.А. Логопедичний супровід сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення. Логопедія. 2015. №6. С.24-30
4. Рібцун Ю.В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с. (Інклюзивне навчання).

Бабеня Ю.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016.01

Спеціальна освіта. Логопедія

Науковий керівник: Лященко В. М.

доктор філософії

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНО-ІНТЕГРАТИВНИХ ВПРАВ, ЯК СКЛАДОВОЇ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРАВИЛЬНОЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ.

За останній час в Україні різко зросла кількість дітей, які мають мовленнєві порушення. Рівень проявів цих порушень різноманітний: від неявно виражених до яскраво виражених випадків, які у свою чергу відображаються на її інтелектуальній діяльності та впливають на особистісний розвиток дитини в цілому. Більш як у 30% дітей у ранньому віці виявляються мовленнєві розлади різної тяжкості (алалія, загальне недорозвинення мовлення, затримка мовленнєвого розвитку, дизартрії тощо). При правильно підібраній корекційній

роботі деякі з цих розладів із віком компенсуються [3,142]. Сучасна логопедія знаходиться в постійному пошуку шляхів вдосконалення освітнього процесу навчання і розвитку дітей, зокрема з дітьми-логопатами. Упровадження інноваційних логопедичних технологій є новою сходинкою освітнього процесу, адже добре відомо, що без мовлення не буває людини. Робота над звуковимовою потребує системного підходу, згідно з яким необхідно розвивати не тільки окремі частини мовленнєвого апарату, а й добитися сукупних скоординованих дій дихального, голосового, артикуляційно-резонаторного апаратів. Артикуляційна гімнастика - це необхідна складова занять з розвитку мовлення і мовленнєвої взаємодії. Також відомо, що для успішного розвитку дитини важлива її здатність сприймати і обробляти інформацію, яка надходить до нас ззовні, яку повідомляє її тіло і органи чуття. Сенсорна інтеграція - це процес, під час якого нервова система отримує інформацію від усіх рецепторів (зір, слух, смак, тактильні відчуття, нюх) [4, 15]. Поєднання артикуляційних вправ і сенсорної інтеграції допомагає активізувати мовленнєві і пізнавальні процеси у дітей та ефективно підготувати мовленнєвий апарат до постановки звуків.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблемою використання артикуляційної гімнастики у логопедичній практиці займалися такі вітчизняні вчені: Ю Рібцун, В Тищенко, О. Ревуцька, М. Савченко, Л. Федорович, М. Шеремет, О. Архіпова та ін. Класичною вважають артикуляційну гімнастику розроблену М. Хватцевим. У ній він виокремлює гімнастику окремих частин тіла, гімнастику мовленнєвих механізмів, гімнастику губ, язика, комбіновані рухи мовленнєвого апарату. Також до класичної артикуляційної гімнастики відносять гімнастику, розроблену Л. Волковою [6, 32]. Сучасна практика доводить, що використовувати лише традиційні артикуляційні вправи недостатньо. З розвитком технологій та збільшенням сенсорних стимулів у дітей з'являється необхідність впровадження сучасних видів артикуляційних комплексів. В останні роки з'являються наукові публікації вітчизняний і закордонних дослідників, в яких обґрунтовано позитивний вплив методу сенсорної інтеграції на мовленнєвий розвиток дітей [2, 29]. Однією з сучасних форм є сенсорно-інтегративна артикуляційна гімнастика, яка розроблена М. Линскою. Вона підходить для дітей з різними мовленнєвими порушеннями. Вона є однією із складових такого поняття, як логопедична гімнастика. Але визначення цього збірного поняття ще є дискусійним.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз поняття «сенсорна інтеграція», «сенсорно-інтегративна артикуляційна гімнастика» та охарактеризувати особливості її впливу на формування правильної звуковимови.

Ключові слова: артикуляція, сенсорно-інтегративна артикуляційна гімнастика, звуковимова, артикуляційна моторика.

Артикуляційна гімнастика займає провідне місце у логопедичній роботі. Формування правильної звуковимови неможливе без диференційованої роботи артикуляційного апарату, дихання й голосу. Вона готує мовленнєвий апарат до артикуляційних укладів звуків, розвиває м'язову силу органів артикуляції.

Мовлення відбувається лише за тих умов, коли органи мовленнєвого апарату працюють злагоджено, швидко змінюють своє положення. Набирає популярності теорія «сенсорної інтеграції», розроблена західним психологом, спеціалістом з дитячого розвитку Джин Айрес. Ця теорія заснована на системному підході до функціонування мозку та допомагає зрозуміти зв'язок процесів обробки сенсорної інформації з поведінкою та навчанням дитини [1,70]. Линська М.І. адаптувала метод сенсорної інтеграції до вирішення мовленнєвих завдань у роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення та розробила метод сенсорно-інтегративної логотерапії. Важливо відзначити, що до роботи включаються всі збережені аналізатори – тактильні, слухові, зорові, смакові, нюхові. Метод сенсорної інтеграції задовольняє визначити потребу кожної дитини в усвідомленні себе та навколишнього світу, забезпечує розвиток сенсорних, моторних, мовленнєвих та пізнавальних можливостей у дітей, дозволяє їм соціалізуватися. Важливо, щоб при виконанні вправ було якнайменше примусу, вся робота будується на інтересах дитини і залежить від її емоційного стану. Логосенсорна інтеграція – це використання елементів сенсорної інтеграції та паралельне вирішення мовленнєвих завдань. Логопед займається не сенсорною інтеграцією, а логопедією через сенсорну інтеграцію, і вирішує насамперед свої, мовленнєві завдання. Одним із напрямків сенсорно-інтегративної логопедичної роботи за Линської М.І. є сенсорно-інтегративна артикуляційна гімнастика.

Метод сенсорно-інтегративної логотерапії доречно застосовувати, якщо дитина має такі особливості у розвитку мовлення:

- відсутність або недорозвинення мовлення у дітей при нормальному слуху і первинно збереженому інтелекті;
- різні форми відсутності мовлення (алалія, затримка мовленнєвого розвитку, системні порушення мовлення у дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери, інтелекту), тяжкі порушення вимовної сторони мовлення (дизартрії, апраксія тощо);
- порушення концентрації уваги;
- порушення слухового і зорового сприйняття;
- труднощі засвоєння послідовності артикуляційних рухів і відтворення артикуляційних поз;
- порушення звуко-складової структури слів;
- порушення засвоєння лексико-граматичних компонентів мовлення;
- неможливість інтегрувати сенсорну інформацію, що надходить через сенсорні системи (візуальну, звукову, нюхову, смакову, тактильну, вестибулярну і пропріорецептивну) [5, 132].

Вправи спрямовані на розвиток довільних рухів апарату артикуляції, мовленнєвого дихання в ігровій формі з опорою на базові види чутливості. Наприклад: утримувати губами гілочку кропу, спльовування з язика різних спецій, перекатування від щоки до щоки в роті ягоди винограду. Описані комплекси можуть використовуватися як частина індивідуальних так і групових занять, або бути самостійними заняттями. При багаторазовому повторенні кожної вправи комплекс триває до 30 хвилин. Простота і відсутність

спеціалізації дозволяє використовувати дані комплекси як з дітьми без мовленнєвих порушень з метою розвитку артикуляційних можливостей для підготовки до школи, поліпшення дикції, так і з дітьми, які мають порушення емоційно-вольової сфери, інтелекту та інші. При використанні даних комплексів буде загальне поліпшення мовленнєвих можливостей та покращиться підготовка до оволодіння навичками письма та читання. Необхідною ланкою кожного комплексу є сенсорна таця (бажано плетена, дерев'яна або будь-яка інша, зроблена з екологічних, фактурних матеріалів), на якій рядами, доріжками, ділянками укладаються сенсорні матеріали, що мають нюхові, смакові і тактильні властивості. Матеріали підбираються відповідно до тематики комплексу, наприклад для одного заняття це буде - борошно, горох, гречка, ємкість з порізаним часником, тарілки з шматочками апельсина і лимона, нарізані кубиками овочі і фрукти на зубочистці, скляночки з соком, коктейльні трубочки, блюдця з варенням [4,87]. Важливим принципом проведення артикуляційної гімнастики є опора на «базові» види чутливості, а не на зоровий аналізатор (вправи перед дзеркалом), як у традиційній системі. Таким чином, виконуючи вправи із запропонованих комплексів, вирішуються такі завдання:

- активізується піднебінно-глоткове змикання, що сприяє усуненню гіперназалізації;
- розтягується під'язична складка («вуздечка») язика, дозволяючи виконувати рухи артикуляції з більшою амплітудою;
- диференціюються носовий та ротовий видих, що позитивно впливає на довжину та силу фонаційного видиху;
- поліпшуються показники координації, точності, темпо-ритмічні характеристики артикуляційних рухів, що сприяє поліпшенню чіткості вимови;
- підвищується якість зворотнього зв'язку від артикуляційних органів, що сприяє подоланню апраксії;

Весь матеріал для проведення занять є індивідуальним, перед початком заняття проходить санітарно-гігієнічну обробку за допомогою спеціалізованих засобів для обробки логопедичних зондів, а також у стерилізаційному обладнанні. Запропоновані комплекси вправ не замінюють традиційні, необхідні на підготовчому етапі перед постановкою порушених звуків. Робота по постановці звуків також повинна включати традиційні комплекси статичних і динамічних вправ.

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів та сприйняття. Чим багатшими є відчуття і сприйняття, тим ширші і багатогранніші будуть отримані дитиною відомості про навколишній світ. Успішність розумового, мовленнєвого та фізичного розвитку значною мірою залежить від рівня сенсорного розвитку дітей, тобто від того, наскільки дитина чує, бачить, відчуває навколишнє.

У логопедії сенсорна інтеграція відіграє значну роль, оскільки розвиток комунікативних навичок залежить від правильного функціонування сенсорної системи. Правильне використання сенсорної інтеграції може значно покращити ефективність логопедичної терапії та допомогти дітям досягти кращих

результатів у розвитку та покращенні навичок мови. За допомогою сенсорної інтеграції логопеди можуть допомогти дітям покращити свої комунікативні навички, розвинути мовлення та розуміння мови. Вони також можуть допомогти дітям з порушеннями мови краще адаптуватися до навколишнього середовища та навчатися новим навичкам. За допомогою сенсорної інтеграції логопед може допомогти своїм пацієнтам не тільки розвинути мовленнєві навички та комунікацію, покращити здатність до сприйняття та уваги, а також знизити стрес та тривожність, пов'язані з порушеннями мови. Чуттєве пізнання зовнішнього світу - найважливіша ланка в системі пізнавальної діяльності дитини, необхідна передумова інтелектуального та мовленнєвого розвитку.

Література

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. (Пер. с англ. Юлии Даре) Москва : Теревинф, 2013. 272 с.
2. Вакуленко Ю.В. Сенсомоторний розвиток дітей з аутизмом. Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 22–23 лютого 2019 року. 2019. С. 29–32.
3. Дорошенко З. П. Сенсомоторний розвиток дитини раннього дошкільного віку : теорія і практика. Пріоритетні напрями роботи дошкільної ланки освіти на 2006-2007 навчальний рік методичний аспект. З. П. Дорошенко. Вип. шостий ,за наук. ред. К. Л. Крутій. Запоріжжя ТОВ ЛПС ЛТД, 2007. Вип. 6. С. 142-157.
4. Линська М. І. Формування мовленнєвої діяльності у немовленнєвих дітей з використанням інноваційних технологій: [посібник для вчителя-дефектолога] М. І. Линська; під ред. С.Н. Шаховської. М. ПАРАДИГМА. 2015. - 128 с.
5. Мовленнєва і сенсорна системи та їх порушення. Навчальний посібник (за напрямом підготовки Корекційна освіта). Укл. Дегтяренко Т.М., Лобанова О.В., Дудченко І.О. – Суми, СумДПУ ім.. А.С.Макаренка, 2021. 416 с.
6. Рібцун Ю. В. Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі. Дошкільна освіта. 2011. Вип. 33 С. 31-43.

Балинська М. В.

викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

КОМУНІКАТИВНІ БАР'ЄРИ У ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

В житті кожної людини, а також у наукових пошуках спілкування завжди займало і займає важливе значення. Адже цей процес є важливим для всіх людей, незалежно від віку, статі та інших характеристик. Проте у підлітковому віці спілкування набуває виняткового значення. Важливим у дослідженні цього питання заслуговує аспект комунікативних бар'єрів, які можуть заважати

нормальному спілкуванню [1, 22]. У дослідженні проблеми бар'єрів у процесі спілкування підлітків особливої уваги потребують діти даної вікової категорії, які мають особливі освітні потреби, зокрема тяжкі порушення мовлення (далі ТПМ). Актуальність даного питання посилюється тим, що ситуація у нашій країні, воєнні дії можуть стати стресогенними факторами, що мають вплив на всіх людей, особливо на психіку таких дітей, які мають особливі освітні потреби [5, 9]. Це у свою чергу може викликати або посилювати прояви різних бар'єрів, в тому числі комунікативних. Це підтверджує актуальність вивчення та подальшого дослідження цього питання, саме чому і присвячена дана публікація.

Дослідження проблеми комунікативних бар'єрів доцільно почати із актуальності та аналізу загально-психологічних особливостей процесу спілкування. Спілкування у нашому житті займає дуже важливу роль. Ми народжуємось, дорослішаємо, розвиваємось та проживаємо в соціумі. Багато видів нашої діяльності пов'язані та відбуваються саме через спілкування та взаємодію один з одним. Спілкування є однією з основних потреб людини, яка живе в суспільстві. Саме тому вивчення цієї теми є актуальним у будь-які часи та вікові періоди. Саме поняття «спілкування» має різностороннє тлумачення. Ми визначаємо спілкування як взаємодію двох (чи більше) людей, що направлена на координацію їх зусиль з метою встановлення та налагодження стосунків і досягнення спільних результатів [1, 23].

Особливого значення набуває спілкування саме у підлітковому віці. Важливими психологічними новоутвореннями підліткового віку є: особистісне самоствердження, дорослість, потреба у спілкуванні, значне збільшення контактів, перегляд встановлених раніше переконань та уявлень, формування нового світогляду, засвоєння цінностей і норм підліткового середовища, тощо [6].

У процесі спілкування підлітків також можуть виникати труднощі та певні бар'єри. У процесі комунікації підлітків можуть виникнути певні перепони, які мають різну природу походження та характер прояву. Загалом комунікативним бар'єром є все те, що перешкоджає і не дозволяє відбутися ефективній комунікативній дії [2]. Труднощі, з якими людина зустрічається в спілкуванні є однією із складних проблем психології. У загальному ключі стан труднощів у спілкуванні – це стан, що суб'єктивно переживається людиною, певні «збої» в реалізації запланованого спілкування внаслідок неприйняття партнером зі спілкування, його дії, нерозуміння тексту, нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, або власного психологічного стану [1, 23].

Комунікативні бар'єри також можна умовно розділити на труднощі соціального і психологічного характеру. Бар'єри можуть виникати через відсутність розуміння: (різна мова, соціально-психологічні відмінності тощо). Проте бар'єри комунікації можуть мати і психологічний характер. Вони можуть з'являтися через індивідуальні психологічні особливості осіб, які спілкуються, або за умови сформованих специфічних психологічних відношень до партнера: недовіри, неприязні, тощо [3, 203].

Проблема подолання бар'єрів в освітньому середовищі відповідає політиці безбар'єрності, що є Національною стратегією зі створення безбар'єрного простору в Україні, відповідно до якої безбар'єрність розуміється як філософія суспільства, у якому немає обмежень [4, 2021]. Головною ідеєю є створення середовища, у якому буде комфортно всім, а також підґрунтя для внутрішньої готовності кожного громадянина до цього (Зеленська, 2021). Детальної уваги потребує створення умов безбар'єрності у сфері освіти підлітків, в тому числі з особливими освітніми потребами, зумовленими тяжкими порушеннями мовлення.

На процес спілкування та взаємодії особистості підлітка впливають не лише його внутрішні особливості розвитку, а й соціальне середовище, в якому він розвивається. Внаслідок воєнних дій діти різного віку зазнали психологічних травм, що навіть при попередній відсутності мовленнєвих порушень могло призвести до їх появи. Наявні мовленнєві труднощі в умовах кризових ситуацій значно загострюються. Наприклад, коли вона вимушена залишити звичне місце проживання, вимушено розлучитися з одним із батьків, змінити темп та ритм життя, умови навчання та звичне коло і характер спілкування.

Стресогенні фактори мають набагато більший вплив на психіку таких дітей, у яких наявні особливі освітні потреби. До прикладу, за дослідженнями Ю. Рібцун, найбільш вразливою категорією є діти з труднощами темпоритмічної сторони мовлення (заїкання). У дітей із заїканням спостерігаються тривожна поведінка, дратівливість, простежується поведінковий спектр від депресії до агресії. Таких дітей можуть переслідувати передчуття небезпеки, розлуки з близькими страх перед незнайомими людьми та ситуацією спілкування. Це призводить до збільшення проблем спілкування та комунікації як з дорослими, так і з однолітками. Дефіцит індивідуального соціального та емоційного досвіду може проявлятися у наростаючому відчутті тривоги, імпульсивному реагуванні та поверхневому сприйманні та аналізу інформації [5, 11].

Для нашої категорії досліджуваних, а саме підлітків, які мають тяжкі порушення мовлення, необхідно відмітити, що внаслідок травмуючих подій може радикально змінюватися картина світу, руйнуватися вже софоровані уявлення, також можливе виникнення почуття неповноцінності. Відчуття вразливості може викликати страх інакшості, сором і призводити до саморуйнівної поведінки. Що у свою чергу впливає на процес комунікації та взаємодії з оточуючими, провокувати виникнення чи посилювати комунікативні бар'єри [5, 15].

Виходячи із вищезазначеного, можемо зробити висновок про те, що спілкування – є важливим процесом в житті кожної людини. Багато видів діяльності пов'язані та відбуваються саме через спілкування та взаємодію один з одним. Особливої уваги у дослідженні спілкування потребує саме підлітковий вік. Саме у підлітковому віці спілкування набуває особливого значення. У дослідженні проблеми подолання бар'єрів особливої уваги потребують учасники освітнього процесу, які мають особливі освітні потреби, зокрема

порушення мовлення. Актуальність даного питання посилюється тим, що ситуація у нашій країні, воєнні дії можуть стати стресогенними факторами, що мають вплив на всіх людей, особливо на психіку таких дітей, які мають особливі освітні потреби. Це у свою чергу може викликати або посилювати прояви різних бар'єрів, в тому числі комунікативних. Подолання та попередження бар'єрів є однією з головних задач освіти осіб з особливими потребами.

Література

1. Балинська М. В., Іванова О. Ф. Емоційні бар'єри та емпатія в процесі міжособистісного спілкування підлітків з різного соціального оточення. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна № 1110 серія «Психологія»*. 2014. Вип. 55. С. 22 – 26.
2. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості комунікативних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. *Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку індустрії туризму в Україні та Польщі: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. Саух І. В. С. 247–250.*
3. Козирев М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2014. Вип. 1. С. 201–211.
4. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року: розпорядження Кабінету міністрів України від 14 квітня 2021 р. № 366-р, Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>
5. Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Цибульська В. О., 2023. 132 с.
6. Седих К.В., Моргун В.Ф. Делінквентний підліток. Навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психіатрів. – 3-е вид., доп. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 272 с.

Безугла І. О.

здобувач вищої освіти (магістерського рівня)
спеціальності 016.01 Спеціальна освіта. Логопедія

Науковий керівник: Міщенко О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО КОМУНІКАЦІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ І РІВНЯ ЗАСОБОМ КАНІСТЕРАПІЇ

Проблема загального недорозвинення мовлення (далі – ЗНМ) в дітей молодшого дошкільного віку вивчається досить давно, проте й нині вона залишається однією з найактуальніших у логопедії. Як свідчить статистика, 70% дітей дошкільного віку мають порушення мовлення [5]. За дослідженнями

ЮНЕСКО, найбільш поширеним є ЗНМ, яке характеризується порушенням усіх компонентів мовлення, саме тому роботі з цією категорією дітей приділяється чимала увага [5].

Війна має серйозний негативний вплив на нервову систему, який ускладнює процес роботи з дітьми із ЗНМ. Для дітей, які пережили евакуацію, а також для тих, які залишились в Україні, війна є джерелом постійного стресу, обумовлюючи різноманітні реакційні прояви дітей, такі як депресія, апатія, уникнення спілкування, нав'язливі стани, надмірна сором'язливість [3]. Тому поряд із розв'язанням логопедичної проблеми вважаємо за необхідне приділяти значну увагу й роботі із психологічним фактором.

Новітні методи та підходи до вирішення проблем цієї групи дітей продовжують вивчатися, одним із допоміжних методів реабілітації – каністерапії. Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел свідчить, що цей засіб найбільш досліджений серед спеціалістів Європи та США, де його активно використовують у різних сферах. У царині психологічної та реабілітаційної науки найбільш знані роботи таких дослідників: К. Anderson, М. Dawoud, R. Gee, I. Grabowska, В. Ostrowska, Sh. Martha.

В Україні каністерапія є досить новою формою реабілітації, але її активно вивчають науковці в різних галузях, особливо багато наукових праць по роботі з психологічним станом: О. Зендик, А. Кожина, Т. Короткова, О. Кравченко, М. Тур, І. Шпотак та інші.

Вітчизняні розробки у сфері логопедії із використанням засобу каністерапії належать дослідникам В. Введенській, Л. Кашубі, Б. Михайло, К. Рудзько та іншим. Попередньо нами досліджувалася в статті потенційна дієвість каністерапії в логопедичній роботі – «Теоретичне обґрунтування доцільності використання каністерапії у логопедичній роботі» [1]. У фізичній реабілітації до засобу каністерапії звертались С. Ачкевич, О. Кравченко, А. Кудінова, А. Шевцов, та інші.

Зацікавлення в цьому досліджуваному напрямі впливає також із власного професійного досвіду: як фахівець з каністерапії та здобувач попередньої вищої освіти в галузі психології, це дослідження ми будемо базувати на основі знань та навичок, отриманих під час проходження курсів підвищення кваліфікації «Основні постулати каністерапії» (м. Суми, свідоцтво № 475).

Низький рівень теоретичної розробленості проблеми використання потенціалу каністерапії у вітчизняній логопедії та потреба пошуку ефективних засобів надання фахової корекційно-розвиткової допомоги із ЗНМ I рівня обумовлюють наш науковий інтерес. Мета полягає у виявленні особливостей формування мотивації до комунікації в дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ I рівня засобом каністерапії.

Поставлену мету буде реалізовано через низку **завдань**:

1) здійснити аналіз вітчизняних та іноземних науково-педагогічних джерел щодо особливостей розвитку мовлення в дітей молодшого дошкільного віку з ЗНМ I рівня;

2) поглибити розуміння загальної психолого-педагогічної характеристики

досліджуваної групи дітей;

3) узагальнити наукові погляди щодо формування мотивації до комунікації в дітей засобом каністерапії.

У підручнику «Логопедія» за редакцією М. Шеремет наведено чотири рівні мовленнєвого недорозвинення, об'єднаних як категорія ЗНМ, що відображають типовий стан компонентів мовлення. Кожен рівень описується конкретним співвідношенням між первинним дефектом і вторинними проявами, що сповільнюють формування мовленнєвих і немовленнєвих компонентів у цілому [10].

З огляду на тематику нашого дослідження, зупинимось детально на I рівні ЗНМ, який характеризується найбільш тяжким недорозвиненням мовлення. Варто зауважити, що ЗНМ I рівня характеризується повною або практично повною відсутністю мовних засобів спілкування, коли в дітей з нормотиповим розвитком цієї вікової групи ці компоненти мовлення є сформованими [10].

При діагностуванні ЗНМ I рівня, діти 4-5 років, а іноді й старшого віку, мають дуже обмежений активний словник, який складається із звуконаслідувань та звукових комплексів, що не є зрозумілими для людей, що їх оточують. Діти можуть користуватися окремими загальнозживаними словами, але ці слова мають спотворену складову структуру та звукове оформлення [10].

У нормо типовому мовленнєвому розвитку дитини в діапазоні між 2 та 3 роками відбувається активний процес формування фразового мовлення, поряд з цим, висловлювання дитини поступово набувають граматичної правильності. Діти у віці 4 років вже використовують як прості, так і складні речення. Дитина може вживати значну кількість слів, але її вимова звуків ще може бути не зовсім чіткою. У 5 років дитина використовує майже всі структурні елементи мовлення. Відбувається інтенсивний розвиток граматичної будови мовлення. У цьому віці дитина починає висловлювати власну думку щодо подій та роздумувати про навколишні предмети, підтримує тему розмови, здатна відтворювати прості перекази [7, 10].

За даними дослідників, основною формою роботи з метою активізації мовленнєвої комунікації постає гра як провідний вид діяльності дитини дошкільного віку [8]. Особливостям застосування гри в системі корекції порушень мовлення присвячували наукові роботи А. Богущ, С. Кондукова, Л. Лепеха, В. Медведева, Л. Немикіна, М. Шеремет та інші. Окрім цього дослідники згодні, що для успішної роботи з дітьми на перших заняттях необхідно встановити психологічний контакт зі спеціалістом, а також працювати з мотивацією, подоланням тривожності та соціальних страхів, а також розвитком ігрової, творчої та трудової діяльності [7, 8, 9].

Дослідження показують, що присутність тварини як спосіб сприяння релаксації та зменшення рівня тривожності у дітей є дуже ефективним [11]. Поглибленню розуміння досліджуваної нами проблеми сприяє аналіз експерименту американських учених С. Ettrich, А. Prothmann, що демонструє реакцію дітей при наданій їм можливості взаємодіяти із собакою-терапевтом або об'єктом (іграшкою) [16]. Виявлено, що діти найчастіше взаємодіють із

собакою, потім з людиною, і лише потім з об'єктом [15,16]. Аналіз наукового доробку вчених С. Ettrich, А. Prothmann, J. Alyse Watt дозволяє константувати: частота й тривалість візуального контакту, посмішки та лагідної поведінки спостерігалися значно частіше [11,12,15,16]. Наголошено, що під час роботи із собакою можливі такі ефекти: поліпшення навичок ініціювання розмови при безпосередньому спілкуванні з твариною, покращення комунікацій через виконання команд, загальне поліпшення уваги, підвищення мотивації до спілкування або праці над конкретними навичками [12,13,15].

Польські дослідниці I. Grabowska та В. Ostrowska показали, що терапія з участю собак виявилася найбільш ефективною у 95% пацієнтів [14]. У цих клієнтів спостерігалось поліпшення у сфері мовленнєвої взаємодії, значне підвищення впевненості у собі (89%), розширення словникового запасу (42%), покращення концентрації уваги (94%) та рухових функцій (90%), досягнення рівноваги та координації (84%). Терапевтичний ефект також спостерігався у емоційній та соціальній сферах у дітей [14].

Варто наголосити, що при роботі за допомогою каністерапії необхідно враховувати індивідуальні особливості дитини, зокрема наявність у неї власної зацікавленості взаємодії з твариною, а також наявність можливих протипоказань до проведення терапії цим способом, таких як індивідуальні реакції та панічний страх перед собаками [11]

Проведена наукова розробка дозволила певною мірою висвітлити особливості формування мотивації до комунікації в дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ I рівня засобом каністерапії.

У процесі роботи було виконано такі завдання:

1. Здійснено аналіз вітчизняних та іноземних науково-педагогічних джерел щодо каністерапії в роботі з дітьми з ЗНМ I рівня як допоміжного засобу, який показав перспективність її у таких напрямках: формування мотивації до комунікації та соціального розвитку дитини, подолання мовного негативізму, тривожності та соціальних страхів, а також розвиток ігрової та творчої діяльності.

2. Надано психолого-педагогічну характеристику досліджуваній групі дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ I рівня. У цих дітей спостерігаються певні ознаки загальної емоційно-вольової нестійкості, слабка здатність до контролю свідомих дій, невпевненість у собі, непосидючість та неспокій із демонстрацією швидкої зміни настрою через емоційну нестійкість. Діти мають обмеженість вираження потреб та емоцій, що призводить до стресу та фрустрації. Також вони відчувають соціальну неуспішність, страх перед спілкуванням та постійне психологічне напруження.

3. Узагальнено наукові погляди які сприяють формуванню мотивації до комунікації в дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ I рівня за допомогою каністерапії. Проведений аналіз вказаних джерел свідчить, що каністерапія під час початкових занять може полегшити установаження надійних стосунків із логопедом та надати більший спектр можливостей для взаємодії та впливу на дитину: стимулювання мотивації до мовлення, що сприяє подоланню мовного негативізму, збільшення ініціативи у комунікації, стимулювання розвитку

ігрової та творчої діяльності, покращення психологічного та фізіологічного стану.

Це дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, серед перспектив подальших наукових розробок вбачаємо експериментальну перевірку розробленої програми формування мотивації до комунікації дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ I рівня засобом каністерапії.

1. Безугла І. О., Міщенко О. А. Теоретичне обґрунтування доцільності використання каністерапії у логопедичній роботі. Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: збірник наукових праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 58 – 61. URL: <http://surl.li/snbyw> (дата звернення: 01.04.2023).
2. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/> (дата звернення 02.04.2023).
4. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ: «МП Леся», 2011. 528 с.
5. Мороз Л. В., Скворча Н. В. Поширеність мовленнєвих порушень серед дитячого населення у м. Суми та Сумській області. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. URL: <http://surl.li/slicj> (дата звернення: 02.04.2023).
6. Нова українська школа: діагностична та корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2014. 160 с.
7. Рання логопедична корекція: навч.-метод. посіб. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти; уклад. Л. А. Черніченко. Умань: Візаві, 2020. 150 с.
8. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Молодий вчений. http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_3_111 (дата звернення: 02.04.2023).
9. Спеціальна психологія: навчальний посібник / І. О. Петухова, М. Ю. Заушнікова. Ірпінь: Державний податковий університет, 2022. 392 с.
10. Шеремет М. К. Логопедія: підручник / за редакцією М. К. Шеремет. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
11. M. Dawoud «The Effects of Canine-Assisted Therapy in Speech Therapy» (2021) URL: https://aquila.usm.edu/honors_theses/797 (дата звернення: 01.04.2023).
12. E. Boyer, A. Mundschenk. «Using Animal-Assisted Therapy to Facilitate Social Communication: A Pilot Study. Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology». URL: <http://surl.li/sliou> (дата звернення: 01.04.2023).
13. J. Alyse Watt. «Human-animal bonds I: the relational significance of companion animals», 2009/ URL: <http://surl.li/slitr> (дата звернення: 02.04.2023).
14. I. Grabowska, B. Ostrowska. «Evaluation of the effectiveness of canine assisted therapy as a complementary method of rehabilitation in disabled children» URL: <http://surl.li/slilr> (дата звернення: 02.04.2023).
15. J. Farnum, M. François. «Animal-Assisted Therapy for Children With Pervasive Developmental Disorders». Western Journal of Nursing Research, 2002, 24(6), 657 – 670. URL: <http://surl.li/ncrzc> (дата звернення: 02.04.2023).
16. C. Ettrich, A. Prothmann. «Preference for, and responsiveness to, people, dogs and objects in children with autism». URL: <https://doi.org/10.2752/175303709X434185> (дата звернення: 02.04.2023).

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

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОНТОГЕНЕЗІ

Мовлення кожної дитини має свої індивідуальні особливості, які засвідчують її неповторність, умови розвитку, середовище, в якому вона перебуває, культуру спілкування в родині тощо. Але разом з тим розвиток кожного малюка проходить спільні для всіх етапи формування, становлення та розвитку мовленнєвої діяльності. Це, зокрема, стосується фонологічної, фонетичної, лексичної, граматичної системи, розвитку зв'язного мовлення.

Загальновизнаним є факт, що дитина не має вродженої здатності до безпосереднього акту комунікації. Мовлення – це набута внаслідок наслідування можливість відтворювати артикуляційні позиції у поєднанні з голосоутворювальною функцією організму малюка. Розвиток мови дитини в процесі онтогенезу паралельно з фізичним і розумовим є показником її загального розвитку.

Мовлення дитини розвивається в процесі онтогенезу паралельно з фізичним і розумовим, є показником загального психофізичного розвитку. Засвоєння малюком рідного мовлення відбувається з суворо визначеною закономірністю та характеризується рядом рис, загальних для всіх дітей. Онтогенетичний розвиток рухової, перцептивної системи і мовлення зумовлює поступове виникнення таких новоутворень першого року життя як сидіння, прямостояння, прямоходіння, гуління, лепету, перших слів, що є передумовою подальшого повноцінного психічного розвитку. Тісний взаємозв'язок рухової та мовленнєвої системи породжує маніпулятивні дії як витoki формування предметних дій. Руховий і перцептивний розвиток дитини відбувається виключно за умови спілкування з дорослим. Тому в ранньому немовньому періоді для повноцінного психофізичного і мовленнєвого розвитку обов'язковим є спілкування з дорослими.

У перші місяці життя артикуляційний апарат немовляти ще не пристосований до процесу звукоутворення. Для цього повинні бути сформованими ключові передумови. Насамперед відбувається інтенсивне тренування органів артикуляції в процесі плачу дитини, прийому їжі, емоційного реагування на контакт із оточуючими. Дослідження науковців (Є. Архипової, О. Вінарської та інших) засвідчили, що в процесі грудного вигодовування у дітей формуються передумови до вимови голосних (-а-, -о-, -у-), губно-губних (-б-, -п-, -м-), губно-зубних (-в-, -ф-) передньоязикових (-і-, -т-, -п'-, -д'-) звуків. Цьому сприяє набуття органами артикуляції певного положення в процесі смоктання, активні рухи при цьому кінчика язика і губ [2, с. 47].

У період формування навички пити рідину із чашки відбувається довільна підготовка органів артикуляції до вимови голосних (-е-, -и-, -і-) та задньоязикових (-г-, -л-, -к-, -г'-) звуків. Це пов'язано із фізіологічними рухами

ковтання, розслаблення та активізації м'язів кореня язика і усього піднебінно-глоткового комплексу. В цей період у дітей формується вміння контролювати та узгоджувати діяльність усіх органів, що складають даний комплекс.

Наступним важливим моментом є навчання малюка їсти з ложки – ця складна фізіологічна діяльність можлива лише при узгодженості рухів усіх м'язів язика. В результаті формується готовність артикуляційного апарату до вимови найскладніших фонем (-с-, -з-, -ц-, -дз-, -ш-, -ж-, -ч-, -дж-, -й-, -л-, -р-). Всі ці дії є результатом наслідування артикульованого мовлення, жування, міміки дорослих.

Розвиток фонологічної складової мовлення дитини у перші місяці життя відбувається під впливом емоційного спілкування з близькими оточуючими. Саме тому перші звукокомплекси малюка наслідують мелодійне та інтонаційне забарвлення мовлення дорослих. Зміна емоційного забарвлення мовлення відбувається внаслідок розширення кола людей, з якими спілкується і яких наслідує дитина. Потужним стимулом для розвитку емоційності звукокомплексів немовляти слугує необхідність у задоволенні її потреб. Тому в цей період (від народження до 2-3 місяців) розрізняють крик незадоволення і гуління емоційного комфорту.

З поступовим розвитком пізнавально-комунікативної активності у системі фонації дитини з'являються нові, більш складні відтінки. Фаза дитячого гуління характеризується здебільшого емоційним забарвленням, але з переходом до періоду лепету у ньому з'являється вокальне оформлення. В період з 5-6 місяців і приблизно до 9-10 місяців дитячий лепет і псевдослова звучать з висхідною чи низхідною силою в залежності від типу висловлювань дорослих, яких наслідує малюк. Після 12-14 місяців у мовленні наявна інтонаційно та мелодійно оформлена фраза, до складу якої входить декілька аморфних або повноцінних слів.

На залежність розвитку процесу вимови звуків від стану сформованості фонематичного сприймання вказують дослідження з проблеми лінгвістики (Л. Калмикова, М. Савченко, Є. Соботович, С. Цейтлін). В процесі оволодіння звуковою стороною мовлення важливими є фактори, пов'язані з фонологічною системою конкретної мови – довжина слова, його ритмічна структура, граматична категорія, наголошеність. Вони впливають на розбірливість слів при сприйманні і подальшому відтворенні. Спочатку доступними для розрізнення на слух є звуки, різні за інтенсивністю і частотністю звучання (6-8 місяців), потім – за узагальненими смисло-розрізнявальними ознаками (після 1,5 року). Відповідно, первинно формуються уявлення про звучання фонем, що відповідають власній звуковимові (з 2 до 4 років), а лише згодом – фонематичні уявлення, що відповідають мовним нормам, сприйнятим з мовлення оточуючих (з 4 років) [3, с.76].

Для формування фонетичної сторони дитячого мовлення характерним є те, що дитина спочатку оволодіває відтворенням загальної звуко-складової структури слова і тільки потім – точною вимовою звуків, які його складають. Поява звуків у мовленні дитини має певну онтогенетичну послідовність, обумовлену періодами розвитку мовно-рухового та мовно-слухового

аналізаторів. Розрізняють фонем раннього, середнього і пізнього онтогенезу. Кожна група фонем засвоюється дитиною поступово, в залежності від особливостей сформованості периферійних органів артикуляції та дозрівання відділів підкірки та кори головного мозку.

Мовленням опосередковані різні види діяльності дитини як на ранніх етапах розвитку, так і на більш пізніх. Формування фонематичних процесів мовленнєвої діяльності в онтогенезі звичайного розвитку дитини зумовлено постійною потребою у здійсненні комунікативних намірів, відбувається у тісній взаємодії та взаємозалежності.

Невід'ємною складовою повноцінного засвоєння звукової системи рідної мови є розвиток фонематичного слуху – здатності розрізняти звуки мовлення, впізнавати їх. Паралельно з розвитком фонематичного слуху у дитини формується фонетичний слух, тобто вміння сприймати та аналізувати складову структуру мовлення. Завдяки фонетичному слухові дитина впізнає фонему у різних фонетичних позиціях, виділяє з різних складових ланцюжків, у дошкільників формуються практичні звукові та морфологічні узагальнення. Фонетичний слух оцінює також спотворену вимову. Фонематичний і фонетичний слух разом формують мовленнєвий слух, який визначає правильність почутого мовлення та контролює власне [1, с.6].

Отже, основний шлях становлення фонетичної сторони мовлення діти проходять у переддошкільний період. До 4 років за умов звичайного онтогенезу практично закінчено засвоєння простіших звуків мовлення. Варто зазначити, що чітка вимова голосних та найпростіших за артикуляцією приголосних сприяє появі у дітей звуків, більш складних за артикуляцією. Після 4 років можливе засвоєння складніших груп звуків – свистячих, шиплячих і сонорних. Знання закономірностей звичайного розвитку мовлення дошкільника дає можливість вчасно помітити відхилення у його формуванні і якомога раніше надати йому профілактичну або корекційну допомогу.

Література

1. Брушневська І. М. Закономірності розвитку фонематичних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2017. № 33. С. 5–11.
2. Гаврилова Н.С. *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей*. Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200с.
3. Рібцун Ю. В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 1. 2010. С. 72–81.

Волкова К.С.,
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри
соціальної роботи Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Суменко Т.Ю.,

*здобувач вищої освіти
спеціальності 231 «Соціальна робота»*

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
музичний керівник вищої категорії,
організатор культурно-дозвілдової діяльності
Комунальний заклад «Харківський міський центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Промінь».

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА НЕЙРОКОРЕКЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У корекційно-розвитковій роботі реабілітаційних центрів для дітей зі складними порушеннями розвитку музична терапія стає більш визнаним методом нейрокорекції та може використовуватися для досягнення індивідуальних цілей вихованців. Особливої актуальності це питання набуває ще й з огляду на те, що музична терапія, офіційно увійшла до Переліку методів психотерапії на засадах стандартів доказової медичної допомоги (наказ МОЗ України № 2118 від 13.12.23р.), що застосовується для таких розладів або станів як: F 32, F34, F60-69, F84, 0, F43 та інші проблеми психічного здоров'я, що не відповідають критеріями поведінкових та психічних розладів.

Нейробіологічні дослідження свідчать, що дитина з важкими вадами розвитку, як і дитина з нормотиповим розвитком, росте скачками, а зміни у їх мозку відбуваються сплескоподібно, ривками [1].

Наукові доробки з вікової психології, педагогіки, соціальної роботи у репертуарі українських та зарубіжних вчених (В. Драганчук, В. Єфремова, М. Кременчуцька, І. Малашевська, М. Семенюк-Брунський, Р. Призванська, Н. Савельєва-Кулик, М. Шмагайло, Steven Schlozman, Kendra Cherry, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Arturo Alvarez-Baila, Miller, B.L.) засвідчують, що «ривки» та сплески у розвитку дітей частково можна прив'язати до вікових криз та до порушень у окремих мозкових структурах [2, 3].

Таку ж думку транслують науковці WinsheW, Williams (2007), Kennedy, Courchesne (2008), Penn, Piven (2008), вважаючи, що порушення у мозкових структурах дітей зі складними порушеннями розвитку потребують скоординованої роботи декількох вищих відділів мозку та значно впливають на формування поведінкових особливостей [4].

Ураховуючи, що складні порушення дітей у переважній більшості виникають внаслідок вад головного мозку та характеризуються вродженими дефіцитами соціальної взаємодії, комунікації, спілкування, важливо розуміти особливості розвитку мозку таких дітей, щоб адаптувати, корегувати їх соціальні маршрути, формувати соціальну компетентність, яка є запорукою комфортної та м'якої соціалізації [5].

Як свідчать наукові праці Sungji Ha, In-Jung Sohn, Namwook Kim, Hyeon Jeong Sim, Keun-Ah Cheon у дітей зі складними порушеннями розвитку є зміни

у лобно тріально мозжечковому зв'язку. Дисфункція у роботі і взаємодії між хвостатим ядром і фронтальними відділами кори сприяє дисбалансу нейромедіаторів (дофамін і норадреналін) через включення компенсаторних стратегій організму, активізуються рухові центри, що сприяє розвитку і формуванню синдрому гіперактивності, неадекватної ситуативної реакції, дезорієнтацією та негативною інтерпретацією соціально-побутових ситуацій [6].

Окрім того, як показують дослідження вищезазначених авторів, у дітей зі складними порушеннями розвитку часто є «поломки та збій програми» у «соціальному мозку», який включає структури мозку (частини прифронтальної кори, мигдалевидне тіло, веретенообразна звивина, верхня скронева звивина), що відповідають за інтерпретацію поведінки, емоції, обробку соціально важливої інформації.

Використання методу музичної терапії впливає для стимуляцію нейронних зв'язків, налагодження емоційного контакту, рухової активності, комунікативних навичок, асоціативного мислення, стимулює нейронну активність, активізує різні зони мозку, покращує концентрацію уваги, збагачує емоційну палітру, що має позитивний корекційний відтиск на роботі «соціального мозку» дітей зі складними порушеннями розвитку.

У нейрокорекційній практиці з дітьми зі складними порушеннями розвитку музична терапія спроможна знизити сенсорну дисфункцію та сприяти стимуляції сенсорного розвитку. Важливо, що фахівці реабілітаційного центру: психолог, логопед, музичний керівник, соціальний вихователь, вчитель реабілітолог, ерготерапевт можуть використовувати не лише елементи музичної терапії у роботі з дитиною зі складними порушеннями розвитку, а і поєднувати даний метод з нейрокорекційними вправами у процесі формування соціальної компетентності. Одночасне застосування цих методів матиме ефект «піраміди», де базовими блоками будуть знання фахівців про роботу мозку підопічних та можливості корекційного впливу на нього через музику та нейрокорекцію. Тобто для того, щоб сформувані конкретну соціальну навичку, фахівець орієнтується на компенсаторні можливості мозку підопічних.

Через спеціальні нейрокорекційні вправи на підґрунті індивідуально підібраних музичних творів підопічні опановують нові соціально важливі навички, здобувають власний досвід взаємодії та комунікації, запам'ятовують і генералізують здобутий досвід в межах реабілітаційного закладу та домашнього простору.

Так при слуханні музики, відтворенні танцювальних рухів, грі на музичних інструментах активізується прифронтальна кора, що у перспективі утримує програму дій дитини, сприяє проєктивному плануванню моторних рухів. Активізація медільної прифронтальної кори та орбітофронтальної кори збільшує мотивацію, сприяє формуванню соціальних цінностей, емпатії.

Пасивне слухання музичного твору та гра на музичних інструментах активізують зону Брокка, що відповідає за експресивне мовлення, розпізнавання емоцій, послідовність дій, моторне планування мови. Зона Верніке, як акустико-гностичний центр, також активно включається в процес

музичного сприйняття та допомагає дитині зі складними порушеннями розвитку розпізнавати мелодії, запам'ятовувати слова пісень.

Нейрокорекційні вправи, що потребують включення дрібної моторки руки у девайсі з музичною терапією активізують тіменні долі мозку, які мають найбільше нервових закінчень та відповідають за чутливість та роботу язика, губ, кінчиків пальців, допомагають інтегрувати зорову, акустичну інформацію.

Особливого впливу через нейрокорекційні вправи та музичну терапію зазнає мозолисте тіло. Ігри, вправи, що вимагають дворучної роботи, синхронні танцювальні сприяють розвитку міжпівкульних зв'язків, збільшенню мозолистого тіла, що позитивно впливає на синхронність рухів та загальну координацію дітей зі складними порушеннями розвитку.

Зазначимо, що для дітей з важкою нозологією музична терапія розглядається здебільшого як спосіб сприяння довербальної комунікації через покращення синхронного ритму, моторної імітації, спільної уваги. Проте, існують і гострі кути використання методу музичної терапії у роботі з дітьми цієї категорії: сенсорна дисфункція (гіпер, гіпо чутливість до звуку, дотику), низька свідомість, відсутність навичок емоційної саморегуляції, низьке критичне, асоціативне, логічне мислення та ін. Саме тому, наслідуючи потрібну мету: впливати на роботу структур мозку через музичну складову, сприяти розвитку соціального, емоційного інтелекту та формувати соціальну компетентність ми вбачаємо доцільність використання змішаного формату методів нейрокорекції та музичної терапії у роботі з дітьми зі складними порушеннями розвитку.

Підкреслимо, що при використанні методів музичної терапії та нейрокорекції варто враховувати нозологію дитини, компенсаторні сенсори, таймер переключення діяльності, потенційні сенсорні подразники (світло, гучність, текстуру приладдя, колір) та йти за інтересами дитини наслідуючи головну мету формування соціальної компетентності через зрозумілі для неї алгоритми.

Таким чином, враховуючи значний вплив музичної терапії та нейрокорекції на роботу усіх структур мозку дитини зі складними порушеннями розвитку, а також можливість терапевтичного впливу з корекційно-значущою метою формування соціальної компетентності підопічних реабілітаційних установ, можна з впевненістю сказати, що дані методи позитивно впливають на загальний розвиток дитини, підвищують її інтерес, мотивацію до занять в межах корекційно-розвиткової роботи реабілітаційної установи та можуть бути використані усіма представниками мультидисциплінарної команди, дотичними до роботи з такою категорією як діти зі складними порушеннями розвитку з урахуванням специфіки їх нозологій, індивідуальних потреб та соціальних запитів.

Література

1. Здоров'я і особливості розвитку мозку дитини. Частина 1. Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ. URL: <http://surl.li/sevvd/> (дата звернення: 02.04.2024).
2. Doorey M. Lawrence Kohlberg | American Psychologist & Moral Development Theorist. Encyclopedia Britannica. URL: <http://surl.li/sevvk> (date of access: 02.04.2024).

3. MEd K. C. What Is Piaget's Theory of Cognitive Development?. Verywell Mind. URL: <http://surl.li/aredb> (date of access: 02.04.2024).
4. Diane L. Williams, Gerald Goldstein, Nancy Minshew. Neuropsychologic Functioning in Children with Autism: Further Evidence for Disordered Complex Information-Processing. <http://surl.li/sevvp>.
5. Аутизм: особливості будови головного мозку | Український Медичний Часопис. Український Медичний Часопис - новини медицини і здоров'я. Медична практика в Україні. URL: <http://surl.li/sevvs> (дата звернення: 02.04.2024).
6. Sungji Ha, In-Jung Sohn, Hyeon Jeong Sim. Characteristics of Brains in Autism Spectrum Disorder: Structure, Function and Connectivity across the Lifespan. <http://surl.li/sevvt>.

Герман А. В
здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія
Науковий керівник: Якуба Л.С.
викладач кафедри спеціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.

Виховання зв'язного мовлення є ключовим завданням у розвитку мовлення дошкільників у закладах дитячої освіти. Одним із важливих завдань розвитку мовлення у дошкільників є формування вміння вести зв'язний діалог, що має вирішальне значення для загального розвитку особистості та соціалізації дитини. Це надзвичайно важливо для формування особистості дитини та її успішної адаптації у соціальному оточенні. Ефективне досягнення цієї мети залежить від багатьох факторів, таких як мовне оточення, соціальний контекст, індивідуальні особливості дитини, її пізнавальна активність та інші. Ці аспекти варто ураховувати під час спрямованого впливу на процес розвитку мовлення. У дошкільному віці дитина перш за все освоює діалогічне мовлення, яке відрізняється у використанні специфічних мовленнєвих засобів, актуальних під час спілкування. Діалогічне мовлення є особливо виразним проявом комунікативної функції мовлення [2, 2].

Проблема розвитку діалогічного мовлення при мовленнєвих порушеннях, не втрачає своєї актуальності і залишається предметом дослідження як класиками наукової думки, так і сучасними вченими у різних аспектах: психологічному (Л.С.Виготський, Т.О.Піроженко та інші), психолінгвістичному та лінгвістичному (М.П.Кочерган, Л.І.Мацько та інші), педагогічному (Л.В.Ворошніна, В.Г.Захарченко, Є.І.Тихеева та інші), лінгводидактичному (А.М.Богущ, О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Т.К.Донченко).

Дошкільники з загальним недорозвиненням мовлення ІІ рівня (ЗНМ ІІ рівня) часто не розуміють, наскільки важливо передавати суть будь-якої події так, щоб співрозмовник зрозумів їх. Вони не набувають достатнього досвіду

взаєморозуміння у діалозі з однолітками, навичок контролю та самоконтролю, і це приводить до того, що виражати думки зрозуміло, поставити запитання, давати відповіді та аналізувати різноманітні ситуації стають для таких дітей завданнями найвищої складності. [3]

Порушення формування діалогічного мовлення у дошкільників з ЗНМ II рівня негативно впливає на загальний психічний розвиток дитини, на її активності та поведінку, ускладнює комунікацію, перешкоджає налагодженню повноцінного спілкування та установленню взаємодії з однолітками. Складнощі побудови діалогу, пов'язані з невмінням логічно та граматично правильно висловлюватися, невеликим активним словником, порушеною складовою структурою та труднощами словотвору, а також з нечіткою вимовою у дітей зазначеної категорії приводять до зниження мотивації до комунікації і обмеження соціальних контактів.

У подальшому недоліки діалогічного мовлення створює труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у дошкільному закладі, і це гальмує розвиток особистісних якостей, а також ускладнює підготовку до школи [5, 27].

Гра, як ведуча діяльність дитини дошкільного віку, стає тим засобом, за допомогою якого можливо значно покращити діалогічні навички.

Сучасна освітня практика часто розділяє ігри на кілька видів:

- творчі (режисерські, сюжетні, будівельні, ігри, які базуються на літературних творах - драматизації, інсценізації);
- ігри з правилами (які включають рухливість від великої до малої, ігри з різними предметами, з основними видами руху, такими як біг чи стрибки, ігри-естафети);
- дидактичні або навчальні ігри (словесні, з використанням іграшок, настільно-друковані);
- традиційні народні ігри (розважальні, рухливі, навчальні, обрядові).

Розглянемо ті види ігор для дітей дошкільного віку, які найбільше сприяють розвитку мовлення загалом і здібностей до діалогу зокрема: це творчі ігри, сюжетно-рольові, режисерські, ігри, які мають театральну атмосферу, навчальні ігри, що спрямовані на розвиток мовлення, ігри, які базуються на сюжетах художніх творів.

За думкою В. Воронової, творчі ігри - це такі ігри, які діти самі придумують, відтворюючи свої враження від вивчення світу навколо. Головною рисою гри є уявні обставини, які створює дитина та виконання в них певних ролей. Ці ролі дитина призначає оточуючим предметам. В процесі гри виникають реальні стосунки і діти не лише взаємодіють у межах змісту, ролей та правил. І таким чином формуються навички діалогу, які впливають на здатність дитини домовлятися про правила гри, визначати ролі, контролювати виконання правил та інше. У подібному спілкуванні дошкільники легше знаходять спільну мову, підпорядковують свої дії, діляться між собою, оскільки це відповідає прийнятним ролям. [1,7]

Науковці, такі як А.Бондаренко, Є. Гаспарова, А. Матусик, описують режисерські ігри як ігри дитини з іграшками або їх аналогами, що використовуються для створення нею власної історії. У цих іграх дитина

переходить від взаємодії з іграшкою до створення власної гри, самостійно визначаючи сюжет та використовуючи ігрові засоби. Ці ігри також базуються на уявній обстановці, ролях та іграшках чи предметах, що їх можна використовувати як замітники. Однак для того, щоб дитина перейшла до гри з сюжетом та ролями, вона ще потребує додаткового досвіду у спілкуванні. В подіях, які відбуваються у таких індивідуальних режисерських іграх, відображають асоціативне сприйняття дитиною навколишнього світу. Режисерські ігри розвиваються з активних гральних взаємодій дитини в процесі спілкування з дорослими та освоєння простих сюжетних сценаріїв, запропонованих ними. [4, 24].

Науковці, такі як С. Козлова, Т. Куликова, розглядають сюжетно-рольову гру як творчу гру, в якій діти створюють образні ігрові сценарії зі своїм задумом через відтворення відповідних подій та ролей. Ці ігри пов'язані зі сферою міжособистісних відносин та людських дій, оскільки вони відтворюють цей аспект реальності. Участь у них дозволяє дітям реплікувати дії та стосунки дорослих, створюючи специфічні ігрові ситуації. Ігри, що властиві дошкільникам, мають різноманітність і відображають різні аспекти їхнього життя: соціально-історичні, географічні, побутові тощо. У цих іграх діти відтворюють в ролях те, що спостерігають навколо себе у дорослих (Г. Григоренко, Є. Коваленко, Е. Щербакова). Сприяючи становленню та розвитку регулюючих та плануючих функцій мовлення, творча рольова гра активізує потребу у контекстному мовленні, сприяючи поліпшенню діалогічного спілкування.

Отже, під час гри діти не просто описують свої дії та діють словами, але також висловлюють власні ідеї та емоції. Вони мають можливість експериментувати зі словом, створюючи висловлення, уривок діалогу, виражаючи власні думки; перероблюючи й творячи варіації поезій для оцінки участі у грі; розподіляючи ролі та спілкуючись з іншими учасниками гри, створюючи ігровий діалог тощо. Таким чином, створюється необхідна основа для оволодіння дитиною з ЗНМ II рівня навичками діалогічного мовлення.

Література

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Видання 2-ге, доповнене. Навч пос. Київ: „Слово”, 2012. 304 с.
2. Капушак Б. Діалогічне мовлення. Доповідь. 2016. 6 с. URL: https://mpl.com.ua/wp-content/uploads/D_alog_chne-movlennya.pdf
3. Коваль В. Розвиток у дітей старшого дошкільного віку навичок діалогічного мовлення англійською мовою в процесі використання ігрової діяльності. Модернізація та наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку суспільства і технологій . Вип 3. 2018: 30 с.
4. Ласточкина О., Єременко Л. Творчі ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. Суми, 2019. С.23-29
5. Луцан, Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності . дис. на здоб. ст. д-ра пед. наук. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 467 с.

Голуб Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ У ВИНИКНЕННІ ТРУДНОЩІВ ФОРМУВАННЯ ТА ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Як надзвичайно складний вид психічної діяльності, писемне мовлення є дуже вразливим щодо дії різних несприятливих факторів (Т. Ахутіна, О. Корнев, Є. Собонович, В. Тарасун, М. Critchley, Н. Goodglass, А. Luria, R. Rabinovitch, E. Schwalb та ін.).

Серед недоліків підготовки дітей до школи, які призводять до труднощів у формуванні в них навичок читання і письма, найбільш поширеними є: недоліки усного мовлення (порушення вимови звуків, недостатньо сформований фонематичний слух, недорозвинення лексичного та граматичного ладу); недостатній розвиток уваги, сприймання, пам'яті, мислення, дрібної моторики; низький рівень мотивації до навчання та оволодіння навичками читання та письма; незадовільний рівень сформованості важливих для навчання умінь (слухати і виконувати інструкції, проявляти самостійність, виконувати елементарні перевірні дії, спілкуватися з дорослими та однолітками). Нерідко перелічені недоліки сполучаються із проявами швидкої стомлюваності, непосидючості, відхиленнями у поведінці дітей.

Поряд із труднощами у формуванні навичок читання та письма (розглядаються як еволюційні або фізіологічні, бо носять тимчасовий характер і поступово долаються), необхідно говорити про більш виражені труднощі у формуванні таких навичок, що обумовлене соціальною або педагогічною занедбаністю дитини, ускладненням її розвитку в соціумі. У випадках стійких специфічних помилок, пов'язаних із недостатнім формуванням низки вищих психічних функцій, слід говорити про дислексію, дисграфію, дизорфографію, які також можуть супроводжуватися несприятливими соціальними факторами, що ще більше ускладнює розвиток дитини та корекцію недоліків її писемного мовлення.

Безумовно, біологічні фактори (частіш за все пов'язані з перинатальною або ранньою постнатальною патологією центральної нервової системи) відіграють ключову роль в етіопатогенезі порушень писемного мовлення і в прояві більш виражених труднощів дітей в оволодінні навичками читання і письма. Однак у сучасних умовах збільшується і вплив низки несприятливих соціальних факторів, що підсилюють дію біологічних.

Це пов'язане із:

- збільшенням кількості неблагополучних сімей, зростанням числа випадків соціальної та педагогічної занедбаності дітей;
- різними недоліками сімейного виховання (наприклад, у родинах, де зростає одна дитина, частими є випадки гіперопікування, унаслідок чого вона повільніше оволодіває навичками самообслуговування, рідше

докладає вольових зусиль при стиканні з труднощами, постійно чекає на допомогу з боку дорослих, що може призвести до недостатнього розвитку в неї емоційно-вольової, мотиваційної сфери);

- збільшенням числа сімей, у яких розвиток дітей ускладнюється умовами білінгвізму або дефіцитом спілкуванням (у деяких родинх сьогодні менше обговорюють важливі й цікаві для дітей теми, рідше читають дітям книжки і т.ін.);
- впливом травматичних подій у складних соціальних умовах (особливо загрозливим це є в умовах воєнного стану), що підвищує ризик виникнення в дітей психологічної та соціальної дезадаптації і, відповідно, труднощів у засвоєнні навчальної програми.

Якщо характеризувати неправильне ставлення сім'ї до шкільних труднощів дітей, то слід зазначити дві крайні позиції. Зростає кількість сімей, у яких увага до шкільних проблем дітей цілком недостатня (у таких родинх батьки нерідко вважають, що будь-які негаразди дітей у школі відносяться до сфери відповідальності навчального закладу, і що цим мають опікуватися вчителі). Іноді навпаки: батьки приділяють значну увагу вихованню дітей, але їхні установки, вимоги й очікування не зовсім адекватні, тому можуть негативно відбиватися на здоров'ї дітей. Такі батьки націлені на досягнення дитиною високих показників шкільної успішності, але їхні завищені вимоги часто призводять до психоемоційного перенапруження дитини, її невротизації.

У деяких випадках можна говорити і про неправильну стратегію педагогів. Високі вимоги до рівня засвоєння програмного матеріалу, надмірний для деяких учнів темп роботи на заняттях, додаткові домашні завдання підвищують рівень стресу в дітей, викликають невротичні реакції, у деяких випадках посилюють прояви дезадаптації, призводять до виникнення психосоматичних захворювань. За таких обставин труднощі в розвитку навичок читання та письма в учнів можуть збільшуватися.

Отже, зростання числа дітей із труднощами формування і порушеннями писемного мовлення є приводом для занепокоєння як фахівців, так і батьків. Нерідко зазначена проблема пов'язана або посилюється низкою несприятливих соціальних факторів. Це вимагає підвищеної уваги до створення безпечного соціального середовища, підвищення якості сімейного виховання, підготовки дітей до школи, збереження і зміцнення їхнього здоров'я, попередження труднощів і порушень у формуванні їхнього писемного мовлення з використанням здоров'язберігаючих психолого-педагогічних технологій.

Література

Голуб Н.М. Науково-теоретичні засади досліджень писемного мовлення та його порушень. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та психологія. 2012. Вип. 22. С.41-46.

Гончарова Н. М.

директор комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

Левченко Н. О.

вчитель інформатики, Комунальний
заклад «Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.

*Ігри – наслідування серйозної діяльності...
Наслідування? Ні, децю значно більше й цінніше.*

Я. Корчак

Актуальність: Останнім часом мотивація навчання учнів з інтелектуальними порушеннями знизилась, особливо, зараз під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану в країні. Постійне використання традиційних уроків – це щоденні рутини, які викликають зниження інтересу до вивчення предмету. А нестандартні уроки, ігрові прийоми, дидактичні ігри, активізують творчий потенціал, сприяють учнів до самостійної діяльності, отриманню знань та використання їх на практиці.

Мета: Дослідити і проаналізувати види нетрадиційних уроків з учнями із порушеннями інтелекту, які навчаються в спеціальних навчальних закладах.

Поняття «Урок» визначали такі педагоги як Я. Коменський та К. Ушинський. Ще з часів Я. Коменського навчання розглядається як спільна діяльність учителя й учнів. Побудова системи навчання можлива лише за умови, що на природу учіння як діяльності учня вироблена цілком конкретна точка зору. Я. Коменський, а пізніше і К. Ушинський, який фактично розробив теорію уроку у вітчизняній педагогіці, виходили з того, що учіння – це здобуття знань різнорідних наук і умінь розв'язувати різноманітні завдання та виконувати дії з використанням знань. Знання трактувалися як чуттєві уявлення, а також як поняття і їх системи. Основними компонентами учіння, на думку вчених, є розуміння, зачування на пам'ять, мовна і зовнішня маніпулятивно-ручна дія.

К. Ушинський зокрема розрізняв учіння з одержанням знань від учителя й учіння шляхом вирішення проблем. В учінні, з одержанням знань від учителя, він виділяв дві фази: перша – спостереження і одержання повідомлень; друга – закріплення знань. [1, 263]

Урок — форма організації навчання, за якої заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, одного віку й рівня підготовки впродовж певного часу й відповідно до розкладу. [2, 158]

Нетрадиційний урок – це імпровізоване навчальне заняття, що має нетрадиційну структуру. Цим урокам притаманні свої особливості – оригінальність задуму, сюжету, що дає змогу говорити про такі кроки, як про творчі, авторські.

Найпоширеніші серед них в спеціальній школі – це уроки-ділові ігри, уроки-змагання, уроки типу КВК, театралізовані уроки, уроки-конкурси, уроки-екскурсії, тощо. Уроки-дискусії дають прекрасну нагоду виявити різні позиції з певної проблеми або зі складного питання та залучити дітей до активної роботи, сприяють розвитку пізнавальних інтересів школярів, збагаченню лексичного запасу, необхідного для висловлення своїх думок. Урок-вікторина. В основі вікторини лежать запитання, на які мають відповісти окремі учні чи команди, тому від змісту, форми та характеру запитань залежатиме результат вікторини. Складаючи запитання вікторини, вчитель повинен урахувати вік, інтереси, розумовий розвиток, рівень знань учнів свого класу. Логічним закінченням уроку-вікторини повинно бути оголошення переможців і оцінювання учнів. Урок типу КВК. Це своєрідна гра-змагання команд веселих і кмітливих, що розгортається на уроці. Урок-Подорож – це поїздка або пересування пішки поза межі перебування. Але тільки в уяві, подумки, за допомогою власної фантазії. Учні сидять за партами і одночасно вони подорожують за допомогою вказівок і порад учителя. Таким чином, урок-подорож сприяє розвиткові уяви і фантазії, мислення, інтересу до вивчення того чи іншого предмету. Ефективність нестандартних уроків забезпечується за умов володіння вчителем методикою їх проведення та вмілого використання таких уроків в поєднанні з традиційними формами роботи. [3, 77-78]

До нетрадиційних форм входить як урок-гра так і елемент гри у стандартному уроці. Методика використання гри у спеціальній школі. Гра слугує ефективним засобом корекції порушень психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, за допомогою різних видів ігор: стимулюється психічна і фізична активність учнів; розвивається організованість; підвищується самопочуття; формується впевненість у собі; створюються умови для виправлення порушень і подальшого розвитку пізнавальної діяльності, моторики; розвиваються моральні якості; виховується ініціативність; створюються передумови включення у суспільну діяльність.

Використання гри у спеціальній школі має відповідати таким вимогам:

- доступність сюжету і рухів для учнів, відповідність їхнім інтересам;
- відповідність виду й змісту гри навчальній програмі предмету, темі уроку, психофізичним і віковим особливостям дітей;
- проведення підготовки до гри (пояснення правил, сюжету);
- участь вчителя у грі, пізніше – керівництво грою, допомога учням у створенні сюжету, розподілі ролей;
- достатнє матеріально-технічне забезпечення гри;
- визначення не лише дидактичної, а й корекційної мети гри.

Лабораторні роботи (самостійна практична діяльність пізнавального характеру) – це метод формування та закріплення вмінь і навичок. Сутність цього методу полягає у тому, що учні після засвоєння теоретичного матеріалу під керівництвом вчителя виконують практичні дослідження, спрямовані на

застосування цього матеріалу, оволодіваючи таким чином різноманітними вміннями й навичками. [4, 91]

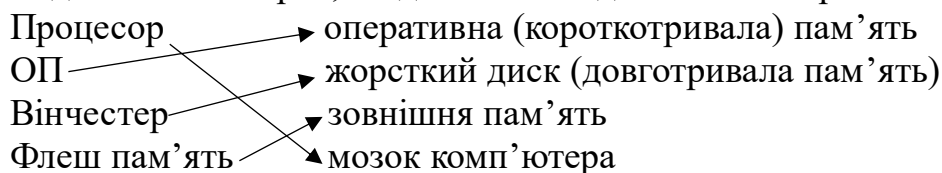
Важливою умовою ефективності цього методу є інтелектуалізація практичної діяльності учнів, зокрема, розвиток вмінь орієнтуватись у завданні; свідомо планувати свою роботу; співвідносити свою роботу із зразком, тощо. При організації практичної діяльності дітей особливого значення набуває співпраця з вчителем. Важливо, щоб допомога з боку педагога стимулювала самостійність учнів, сприяла застосуванню засвоєних раніше знань на практиці. [5, 115]

Я працюю учителем інформатики в спеціальному навчальному закладі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення (5-10 класи) і в своїй роботі використовую такі види нетрадиційних уроків:

- Урок-змагання «Глобальна мережа Інтернет». Діти діляться на команди та виконують різні завдання: розгадують тематичні загадки, ребуси, кросворди, завдання хто швидше з команд «Знайди відмінності на малюнках», гра «Комп'ютерні фігури» – (одна команда показує жестами предмет, а інша команда – відгадує її назву). За кожне завдання команди отримують бали та нагороди.

- Урок-круглий стіл «Безпека в мережі Інтернет», де учні називають та обговорюють, безпечні та небезпечні сторони Інтернету. А результати прикріплюють на дошці, де є дві колонки («Безпека» та «Небезпека» в мережі Інтернет).

- Урок-вікторина «Будова комп'ютера», такі завдання як «Збери пазли» (потрібно зібрати з фрагментів зображення комп'ютерної техніки), на малюнку «Назви складові комп'ютера»; завдання – «З'єднай частини речення»:



Завдання «Доповни речення», «Знайди зайве на малюнках або з переліку слів» (комп'ютер, принтер, ложка, сканер, процесор, ручка), на малюнку знайди та назви «Пристрої введення та виведення інформації» (Клавіатура – пристрій введення інформації в комп'ютер, Монітор – пристрій виведення інформації), гра «Знайди помилку» (не співпадають малюнок пристрою комп'ютера та його назва).

- Урок-подорож «Подорож до країни Інформатика», (урок узагальнення набутих знань), де є зупинки – теми, які були вивчені протягом певного часу.

- Обов'язково на кожному уроці присутні: на початку уроку, одразу після організаційного моменту (привітання) – НПП (нервово-психологічна підготовка): загадки, анаграми, віршики, ребуси, задачі на логіку, графічний диктант, головоломки, загадки-малюнки на увагу («Знайди відмінності», «Знайди де заховалися цифри», «Визнач, який предмет зайвий або бракує», тощо). Це важливий розділ уроку – налаштувати дітей на продуктивну роботу. Та інструктаж з техніки безпеки за комп'ютером – це теж не менш важливий

момент в структурі уроку, тому що практично на кожному уроці інформатики – учні працюють за комп'ютером під керівництвом вчителя. Діти практично оволодівають певними цифровими навичками, тобто застосовують знання, отримані на уроці. При повторенні правил з техніки безпеки за комп'ютером використовую такі види дидактичних ігор: Гра «Так-Ні» (учитель говорить твердження, а діти погоджуються або не погоджуються). Наприклад, «Працювати з мокрими руками» – Ні; «Починати роботу тільки з дозволу вчителя» – Так. «Гра-ситуація» – обговорення різних ситуацій, де персонажі правильно чи неправильно дотримувалися правил техніки безпеки при роботі за комп'ютером. «Гра-сюжет» на розвиток мовлення – по малюнку розказати: «правильно» чи «неправильно» герої виконують правила техніки безпеки за ПК, або «Гра-тестування» – вибери малюнок, де дитина правильно сидить за комп'ютером, тощо.

Висновок. Нетрадиційні уроки потрібно частіше проводити з учнями спеціальної школи, тому що активізують навчально-пізнавальну діяльність, розвивають увагу, пам'ять, творчі здібності, формують мотивацію, змагальний дух та емоційну сферу.

Література

1. Малафіїк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 263 с. М 18
2. Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002. — 158 с. (Альма-матер).
3. Педагогіка І («Основи педагогіки», «Дидактика»): Опорні конспекти лекцій для студентів денної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Молодший бакалавр» / Т. І. Молнар. – Мукачєво: МДУ, 2020. – 77-78 с.
4. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка) : навчально-методичний посібник / укл. О.В. Гаяш – Ужгород, – ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. – 91с.
5. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 115 с.

Горелик О.В.

здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Казачінер О.С.

д.п.н., професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

СЕНСОРНЕ ВИХОВАННЯ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сьогоднішній день проблема навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями набуває важливого значення, адже особливості розвитку таких дітей сприяють необхідності розширення різноманітних умов виховання і навчання, розробки нових методів для корекції їх розвитку.

Сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, є однією з основних важливих аспектів дошкільного виховання. Відчуття здійснюють зв'язок людини з оточуючим світом та є основним джерелом пізнання і основною умовою психічного розвитку.

Метою роботи є визначення головних аспектів сенсорного виховання дітей старшого дошкільного віку. Новизна дослідження полягає у акцентуванні уваги на важливій ролі сенсорного виховання у комплексному розвитку дітей старшого дошкільного віку, особливо з легкими інтелектуальними порушеннями. Сенсорне виховання не лише сприяє розвитку відчуттів і сприймань, формуванню уявлень про зовнішні властивості предметів, але й має вирішальне значення для розвитку письма, мовлення та емоційно-чуттєвого сприйняття

Великий внесок у дослідження теорії та практики сенсорного розвитку дітей дошкільного віку здійснили вчені: Ф. Фребель, М. Монтесорі, Р. Штайнер, Л. Венгер, Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, І. Дичківська, Т. Михальчук, О. Кононко та ін., які, вивчаючи особливості розвитку особистості дошкільника, наголошували на необхідності здобуття знань за допомогою емоційно-чуттєвого сприйняття. Л. Виготський стверджував: «Індивідуальність дитини зумовлена її природними особливостями – різноманітними комбінаціями людських генів, деякими анатомо-фізіологічними особливостями організму, головного мозку, органів чуття, а також типологічними властивостями нервової системи, іншими словами, типом вищої нервової діяльності» [6].

Сучасні дослідники вважають, що розвиток дрібної моторики, сенсорного розвитку, а також сформованість зорово-моторної координації, рухового контролю та рухової пам'яті у дошкільному віці є головними умовами формування моторної операції письма. Навичка письма має власну психологічну, сенсомоторну базу, що забезпечує практичну реалізацію основних операцій письма (за О. Леонтьєвим): символічне позначення звуків мовлення (фонем), моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів (за Л. Журовою, Д. Ельконіним) і графомоторних операцій, кожна з яких має відповідне психологічне забезпечення [2, 8].

Вчені (С. М. Вайнерман, Л. В. Філіппова та ін.) констатують, що в дитячому віці не виявлено оптимумів розвитку навіть по відношенню до найелементарніших сенсомоторних реакцій, що свідчить про незавершеність у цій віковій фазі процесів і сенсорного, і сенсомоторного («сенсо» – почуття, «моторика» – рух) розвитку [3].

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: її форму, колір, розмір, положення у просторі тощо. Він становить фундамент її розумового розвитку. Чуттєве пізнання має виключне важливе значення у дошкільному дитинстві, яке є найбільш сприятливим періодом формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про оточуючий світ. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання - це один із

найважливіших підсумків психічного розвитку особистості в період дошкільного дитинства [7].

Сенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання і вдосконалення відчуттів і сприймань. Сенсорне виховання передбачає спеціальну роботу щодо ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, а також спеціальними способами зіставлення якостей предметів, що сприймаються, із засвоєними зразками, тобто способами обстеження предметів. Для виділення певних груп якостей потрібні як прості, так і більш складні (перцептивні) дії [1].

Іноді мозок людини не може впорядкувати отримані сенсорні імпульси, тому уявлення про себе та навколишній світ стають досить невиразними. Мозок неправильно інтерпретує інформацію та не може налаштувати гармонію зовнішнього світу з внутрішнім. Це позначається як на подальшому навчанні, так і на поведінці дитини. Труднощі з навчанням у початкових класах виникають як через слабку обробку отриманих ззовні сигналів, так і через симптоми, що випливають з цього, що, в свою чергу, відбувається ще з дошкільного віку. Наприклад, проблеми з мовленням виникають через збій в обробці інформації, що надходить ззовні. Проблеми з читанням, нездатність вимовити деякі звуки чи склади, уповільнений мовленнєвий розвиток відбуваються через проблеми із сенсорною інтеграцією, і негативно позначається на розвитку дитини [4].

Стимуляція більшості відчуттів відбувається під час проведення активних реабілітаційних занять під наглядом вихователів, методичних працівників та медиків. Для створення необхідних умов та реалізації потенційних можливостей розвитку з дітьми займаються у сенсорних кімнатах, використовують дидактичні ігри.

На кожному етапі дошкільного дитинства завдання і зміст сенсорного виховання конкретизують його загальну мету. Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємопов'язані сторони – засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів і явищ та оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ. У дошкільному віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.). Зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний та фонематичний слух, відчуття дотику тощо. Усі ці зміни є наслідком того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей та взаємозв'язків.

Окремо слід зазначити, що потрібно розвивати аналітичне сприймання – вміння орієнтуватись у поєднанні кольорів, виділяти окремі виміри величин, розрізняти форму предметів. Найскладнішим завданням для дошкільнят є поєднання кольорів, форм і величини предметів із складною структурою. Виділення елементів таких структур, а також аналіз зв'язків між цими елементами забезпечуються аналітичним сприйняттям. Недостатньо вміти точно сприймати окремі кольори і відтінки. У природі і творах мистецтва кольори знаходяться в складних і різноманітних поєднаннях.

Узагальнюючи результати психологічних досліджень, відомий український психолог Г. С. Костюк пише: «Процес сприймання відбувається ефективніше, коли перед дітьми ставляться спеціальні завдання, проводяться спостереження, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їх характерні ознаки, об'єднувати в єдине ціле, означати певними словами. У таких ситуаціях у дітей швидше розвивається спостережливість, ніж тоді, коли сприймання наочних об'єктів є тільки ілюстрацією готових відомостей, які повідомляє педагог. Показниками розвитку спостережливості є вдосконалення перцептивного аналізу й синтезу об'єктів, виділення й об'єднання в єдине ціле малопомітних їх ознак і властивостей, підвищення точності словесного їх опису, формування настанови на спостереження» [5].

В ході даного дослідження виявлено, що систематичне та цілеспрямоване сенсорне виховання є ключовим для гармонійного розвитку особистості дитини, її здатності до навчання та соціальної адаптації. Основні напрямки впливу включають розвиток дрібної моторики, сенсорного сприйняття, зорово-моторної координації, рухового контролю та пам'яті, що разом формують необхідну базу для розвитку письмових навичок та емоційно-чуттєвого сприйняття, особлива увага зосереджена на індивідуальному підході до кожної дитини, з врахуванням її унікальних особливостей та потреб. Важливою є роль педагогічних впливів, що спрямовані на знайомство дітей з сенсорними еталонами та розвиток способів чуттєвого пізнання, що в подальшому впливає на розвиток аналітичного сприйняття, здатності дитини орієнтуватися в різноманітних властивостях та явищах, що є основою для розвитку пізнавальних процесів, таких як увага, мислення та пам'ять.

Отже, сенсорний розвиток є фундаментом для формування розумових здібностей дитини, а сприйняття та обробка сенсорної інформації відіграють критичну роль у цьому процесі, адже спеціально організовані завдання, які стимулюють розвиток спостережливості та перцептивних здібностей дитини, підвищують точність її словесного опису об'єктів, формують настанови на спостереження, що є основою для подальшого пізнавального розвитку дітей дошкільного віку.

Література

1. Актуалізація педагогічних ідей Фрідріха Фребеля в сучасному просторі освіти. Матер. міжнародного науково-практичного семінару / за ред. О. Е. Анісімова. Херсон: Айлант. 2016. С. 7–9.
2. Аль-Мряят О. Б. Особливості формування графо-моторних навичок у молодших школярів з аутизмом: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 234 с.
3. Басевич К. О., Ласточкіна О. В. Сенсорний розвиток дошкільників із порушеннями мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: м-ли VII Всеукр. конференції. Суми, 2018. С. 8–11.
4. Bellocchi, S., Muneaux, M., Huau, A., Leveque, Y., Jover, M., Ducrot, S. Exploring the link between visual perception, visual-motor integration, and reading in normal developing and impaired children using DTVP-2. *Dyslexia*, 23 (3), 2017. pp. 296-315.
5. Стасюк Л. Теоретичні аспекти розвитку дітей дошкільного віку з особливими потребами. Педагогічний часопис Волині. 2015. С. 75-80.
6. Свйонтик О. Сенсорне виховання як основа розумового розвитку дітей дошкільного віку.

Молодь і ринок. 2021. № 1. С. 79-83.

7. Слободян Л. Особливості розвитку сенсорики у дошкільників з розумовою відсталістю. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2014. Вип. 4. С. 323-330.
8. Тенцер Л. В. Scientific Principles for Organizing Correctional Work of a Speech Therapist on Overcoming Dysgraphia in Primary School Students. Наукові принципи організації корекційної логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів. Міжнародне фахове видання. Збірник European Humanities Studies: State and Society. Краків, 2016. Вип. 2. С. 96-109.

Данилюк О.О.

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Ільченко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ РОБОТИ З УСУНЕННЯ РОБОТИ ПОРУШЕНЬ МОТОРНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРИЄЮ

На сьогоднішній день кількість дітей, які мають мовленнєві порушення відчутно збільшується. У процесах навчання та спрямованої корекції логопеди використовують традиційні та нетрадиційні методи.

Більшість фахівців сходяться на думці, що ефективніше вирішити завдання можна лише включивши у процес корекції основної мовленнєвої патології вплив на супутні проблеми. Базовими є традиційні педагогічні методи, але з поєднанням з нетрадиційними. Розвиток моторики є основою фізичного формування організму людини. І як відомо, моторика - це важлива частина мовленнєвого праксису. Первинне моторне недорозвинення спричиняє масу труднощів. Найбільш актуальною у зв'язку з частотою прояву є таке мовленнєве порушення як дизартрія [2].

Дизартрія характеризується порушеннями іннервації органів артикуляції, що у своє чергу причиною недоліків звуковимови. Також у дітей з дизартрією спостерігаються порушення як загальної, так і дрібної моторики.

Моторний розвиток у дітей з дизартрією є одним із головних корекційних завдань. Саме з цієї причини при корекції недоліків моторики у дітей з дизартрією необхідний комплексний підхід. На сьогоднішній день широко використовуються в практиці метод формування моторної сфери класичного характеру (фізкультхвилинки, рухливі ігри на перервах, вправи на координацію, логоритмічні вправи, фонетична ритміка, пальчикові ігри, масаж, шнурівки, пазлів, артикуляційна гімнастики тощо). Завдяки цьому йде розвиток та зміцнення м'язів, виховання координації рухів.

Згідно з дослідженнями дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення, зумовлене недостатністю іннервації мовного апарату [2].

Через те, що у дітей присутні у різних формах паралічі та парези, моторика їх виділяється у всіх сферах загальною незручністю, недостатньою координованістю, розмазаністю рухів. Діти виявляють незграбність у навичках самообслуговування, відстають від однолітків за точністю рухів. Із затримкою розвивається готовність руки до письма, тому довго не зацікавлені в малюванні, ліпленні та інших видах ручної діяльності. Внаслідок порушення моторики апарату артикуляції діти спотворено сприймають мовленнєві звуки.

Отже, порушення рухів пальців рук впливає на контроль та регуляцію рухів у моторній сфері, а також на формування мовленнєвої діяльності. У дитини, яка виробляє ритмічні рухи пальцями рук, посилюється узгоджена діяльність лобових та скроневих відділів головного мозку.

У ході корекційної роботи разом із застосуванням традиційних методів розвитку моторики доцільно використовувати нетрадиційні форми роботи. З цією метою необхідно організувати взаємодію логопеда з учителем фізичної культури у формі консультацій щодо планів корекційної роботи. У цьому здійснюється спільний підбір єдиних вимог, методів, які у ході корекційних занять. Розробляється план роботи над загальною моторикою. У разі корисно використовувати комплекс вправ з дитячої йоги. Також можна використовувати різні гімнастичні комплекси з додаванням мовленнєвого матеріалу. Наприклад, гра «Земля, вода, повітря». Ігрове поле ділиться на 3 рівні умовні частини: земля, вода, повітря. Ведучий називає будь-який предмет, тварину. Завдання учасників швидко зрозуміти, де може мешкати задана істота чи предмет і швидко переміститися певну частину поля. Переможцем чи переможцями вважаються ті гравці, що жодного разу не помилилися та були дуже швидкими.

Одночасно з цим на логопедичних заняттях проводиться робота з розвитку дрібної моторики, артикуляційної моторики та корекції звуковимови. Для розвитку статичної координації руху дрібної моторики доцільно використовувати такі нетрадиційні засоби та методи як пальчикова йога, самомасаж активних біологічних точок.

Ще одним із ефективних нетрадиційних методів розвитку моторної сфери є музикотерапія. Лікарі університетської клініки Мюнхена успішно використовують музикотерапію під час лікування дитячих церебральних паралічів. Вчені зауважили, що музика діє вибірково: залежно від характеру твору, від інструменту, на якому вона виконується. Метою занять із використанням музикотерапії є створення позитивного емоційного тла реабілітації; стимуляція рухових функцій; розвиток та корекція сенсорних процесів та сенсорних здібностей; розгальмовування мовленнєвої функції.

Для формування динамічної сторони дрібної моторики необхідно використовувати такі нетрадиційні методи як: пластилінографія, також використовувалася робота з папером у техніках: оригамі, квілінг, торцювання.

Для підвищення ефективності корекційного навчання, необхідна взаємодія логопеда з батьками учнів з метою інформування необхідності систематичної роботи з розвитку моторики та навчання методичними засобами цієї роботи. Для батьків слід створити короткі відеоматеріали з методичними рекомендаціями та демонстрацією різних методів для моторики дітей вдома з

використанням як традиційних методик, так і нетрадиційних методик формування моторного праксису.

Література

1. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник/ за заг. ред. Л. Галенко. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
2. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2012. 100 с.

Довженко Т. О.

доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Концепція Нової української школи не лише змінила зміст і підходи до освіти в початковій школі, вона дозволила реалізувати якісно нові вектори роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Саме зміна парадигми освіти актуалізувала інклюзію як соціальний процес, що дозволяє дітям з вадами здоров'я чи розвитку бути долученими до активного соціального буття [1]. Для учнів з особливими потребами створюються умови для навчання спільно з однолітками, запроваджено індивідуальні програми розвитку, є можливість отримати психолого-педагогічний супровід та провести корекційно-реабілітаційні заходи. Уперше за роки незалежності в бюджет України почали закладати субвенцію на розвиток інклюзивної освіти.

Водночас маємо відверто зауважити, що виникла ціла низка проблем із запровадженням інклюзії як соціального складника розвитку українського суспільства: це і неготовність територіальних громад до утримання інклюзивно-ресурсних центрів, і брак фахівців спеціальної освіти, і певний спротив самих учителів, які бояться виявити ініціативу в аспекті планування програм індивідуального розвитку дитини, у консультуванні родини щодо визначення форм і методів навчання, виборі навчальних посібників. Зустрічаємо негативні відгуки батьків, які неправильно розуміють деякі положення концепції НУШ щодо інклюзивного освітнього середовища, тобто проблема запровадження інклюзії є однією з найбільш складних. До дітей з особливими потребами насторожено ставляться і вчителі, і батьки, й учні. Нам необхідна широка суспільна дискусія щодо можливості рівного доступу до навчання всіх дітей: з різними медичними проблемами, з різних місць проживання, з різним соціальним статусом. До такої роботи варто залучити засоби масової інформації, громадські організації, вчителів-практиків та відповідних фахівців у галузі реабілітації і корекційної педагогіки. Має створюватися єдиний позитивний контент, що дасть змогу суспільству побачити переваги інклюзивного навчання не лише для дітей, які його потребують, а й для тих учнів, котрі щодня навчаються толерантності, доброти,

взаємодопомоги. Варто зазначити, що в період воєнного стану означені проблеми актуалізувалися ще більше.

Усвідомлюючи те, що наші здобувачі вже завтра будуть учителями початкових класів, ми розробили цілу низку заходів, що допоможуть їм швидко зорієнтуватися в нових умовах. Навчальний план наших освітніх програм передбачає ґрунтовну підготовку з основ анатомії і фізіології дитини, набуття умінь домедичної допомоги, професійні знання спеціальних методик навчання грамоти і наскрізну практичну підготовку. Так, за підтримки адміністрації нашого університету на факультеті зrealізовано педагогічний експеримент «Школа професійного зростання. (День у школі)». Кожен наш студент один день на тиждень навчається на базі закладу початкової освіти, де і формує провідні професійні компетенції, зокрема й стосовно роботи в інклюзивних класах. Ми скорегували свої навчальні програми відповідно до вимог сьогодення: підготовка вчителя початкових класів передбачає вивчення особливостей роботи з дітьми з особливими потребами, організацію позашкільного дозвілля, роботи в умовах інклюзивного класу, спеціальних корекційних методик. Інклюзивна компетентність формується і завдяки вдало скомпонованим блокам дисциплін вільного вибору, що передбачають вивчення основ логопедичної роботи, засоби діагностики мовленнєвих порушень, особливості роботи в команді супроводу, розроблення індивідуальних програм розвитку тощо. На факультеті обладнано спеціальні аудиторії, що повністю відтворюють сучасний клас чи логопедичний кабінет, у Сковорода-хабі працює кімната дитячого дозвілля, де студенти проводять різноманітні майстер-класи з творчості, розвивальні заняття, хвилинки релаксу. Такий підхід дає можливість проводити підготовку майбутніх учителів в умовах максимально наближених до реалій школи. Блок дисциплін за вибором дозволяє кожному студенту ознайомитися з основами корекційної педагогіки, логопедичної роботи, реабілітаційної підтримки дітей з особливими потребами. Традиційними для нас стали виїзні заняття на базі шкіл, що мають інклюзивне середовище. Маємо досвід, коли студенти старших курсів працюють асистентами учителя та організують супровід дітей з особливими потребами.

Отже, на факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди створено належні умови для всебічної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів до роботи в умовах інклюзії. Прогнозовані результати навчання за нашими освітніми програмами зорієнтовані на постійний саморозвиток учителя, на вивчення перспективних напрямів педагогічних корекційно-розвивальних послуг, які може надавати вчитель початкових класів дітям з ООП та їхнім родинам, на широку високопрофесійну просвітницьку діяльність у суспільстві.

Література

1. Концепція нової української школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. 34 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/uasch2016/konczepczyia.html> (дата звернення 01.04.2024).

Долганюк О.В.,
заступник директора з виховної роботи Комунального
закладу «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської
обласної ради,
Литвищенко Т.І.,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 3»
Харківської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасних суспільно-політичних умовах, коли Україна зусиллями українських військових, добровольців, волонтерів відстоює свою свободу і територіальну цілісність, пріоритетного значення набуває виховання дітей та учнівської молоді. Події, які відбуваються після повномасштабного вторгнення російських військ на територію України дають підстави стверджувати, що переважна більшість громадян України виявили високу патріотичну свідомість та міцну громадянську позицію. Це є свідченням системної, цілеспрямованої виховної роботи педагогічних колективів закладів освіти [1].

В умовах сьогодення пріоритетне завдання педагогів – не просто навчити, дати знання з певного предмета, забезпечити виконання освітніх програм, а порадити, окреслити життєві орієнтири. Необхідно навчити дітей долати невизначеність та складність, уміти вчитися самостійно, підтримувати фізичне та емоційне благополуччя своє власне й родини, співпереживати й дипломатично вирішувати конфлікти, долучатися до підтримки ЗСУ та допомагати дітям із числа ВПО[5].

Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану потребує іншого змісту та підходів до проведення виховної роботи. Головним напрямом має стати забезпечення безпекової складової здоров'я особистості, створення умов для її фізичного, психічного, соціального і духовного благополуччя. Основними напрямками та завданнями виховної роботи класного керівника та вихователя мають стати: надання здобувачам освіти базових знань з основ безпеки та формування поведінки правильних безпекових дій в умовах воєнного стану; навчання правил збереження здоров'я, життя (свого та навколишніх) у разі бойових дій; надання психологічної підтримки, забезпечення психолого-педагогічного супроводу емоційно вразливих категорій осіб; сприяння адаптації та емоційно-психологічної підтримки тимчасово внутрішньо переміщеним особам; формування рис і якостей «українця-переможця» у війні рф проти України: моральна стійкість, витримка, сила волі і твердість духу; протидія ворожій пропаганді, віра в перемогу, підтримання власного емоційного ресурсу; здатність та вміння протистояти негативним емоціям, стресу, тривозі, почуттю небезпеки; співчуття, милосердя, взаємодопомога, волонтерство, відчуття себе громадянином. Усі вищевказані завдання педагоги можуть виконати тільки при спілкуванні з учнями. Перебування на

дистанційному навчанні упродовж тривалого часу змусило усіх класних керівників та вихователів організувати виховну роботу з класом за допомогою активного використання сучасних технологій [6].

На нинішньому етапі перед суспільством стоїть невідкладне завдання задовольнити освітні потреби дітей з особливими потребами, створити умови для розкриття їх здібностей, для реалізації їх можливостей як членів суспільства, створити умови для їх особистісного розвитку. Тобто докласти максимум зусиль для того, щоб діти з особливими освітніми потребами мали можливість успішно інтегруватися у суспільство, стати його гідними членами.

Виховна робота є невід'ємною складовою освітнього процесу в Комунальному закладі «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради і ґрунтується на загальнолюдських цінностях, культурних цінностях Українського народу, цінностях громадянського (вільного демократичного) суспільства, принципах верховенства права, дотримання прав і свобод людини громадянина тощо[2].

Виховна робота – це той аспект формування учнівської особистості, який не можна відкласти на потім. Ні карантин, ні воєнний стан не повинні стати перепорою для формування правильних цінностей та всебічного розвитку учнів. Формат карантинного навчання додав нових форм роботи: організація активу класу дистанційно, використання соцмереж для виховної роботи, виховні години в онлайн-режимі, налагодження контакту «педагог – учень – батьки» [3].

Упровадження цифрових технологій допомагає педагогу мати більший авторитет та вплив на учнівську молодь при організації виховної роботи. Учня складно залучити до активної участі у виховній роботі, якщо не брати до уваги особливості світосприйняття сучасної молоді. Класний керівник та вихователь повинні усвідомлювати, що вони працюють з дітьми нового покоління. Поки інші обговорюють «технології майбутнього», для цього покоління «майбутнє» вже настало. Вони не читають друкованих газет, не уявляють життя без інтернету. Щоб бути почутим, сучасний педагог повинен звертатися до учня не тільки усно, а й надавати більшість інформації за допомогою цифрових та інтернет-технологій. У процесі переходу на дистанційне навчання рекомендовані такі дії для класних керівників та вихователів: проінформувати учнів, батьків (законних представників) про перехід на дистанційну форму навчання доступними мобільними засобами; провести моніторинг наявності батьків учнів класу в батьківській спільноті; провести онлайн батьківські збори класу та інформувати про режим роботи в умовах дистанційного навчання; зібрати дані з учнів класу: наявність комп'ютера–ноутбука–планшета–телефона з доступом до інтернету; електронна пошта дитини; виявити учнів, які не зможуть отримувати інформацію і взаємодіяти онлайн, продумати форму роботи з такими учнями і батьками; інформувати учнів і їх батьків (законних представників) про розклад занять у разі його зміни; моніторинг взаємодії всіх учнів класу з учителями-предметниками та координаційну діяльність один раз на тиждень; проводити «відеогодини спілкування» (20–30 хвилин) з учнями класу. Під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану важливо також

володіти інформацією про місцеперебування учнів, так як часто задля безпеки родини змушені змінювати місце проживання. Сьогодні на допомогу педагогу існує безліч можливостей. Можна сказати, що для використання дистанційних технологій при спілкуванні із учнями достатньо мати лише смартфон. Наприклад, створення опитування в додатку Viber дає можливість з'ясувати ставлення учнів та батьків до якості навчання в режимі онлайн та труднощів, які виникли в цей період. Це дозволяє дослідити проблемні моменти у навчанні та вихованні за допомогою дистанційних технологій, спланувати заходи для їх усунення. Додатки Google дають можливість проводити відеозустрічі в режимі онлайн, виконувати завдання та спільні проєкти тощо. Через запровадження онлайн-навчання через епідемію COVID-19 учителі та учні найчастіше технічно готові до саме такої форми роботи. Але дистанційне навчання та виховання під час воєнного стану передбачає не лише технічні труднощі, а психологічні та моральні особливості спілкування з учнями у складний і для учнів, і для педагогів час. Якщо учитель-предметник більше зосереджений на засвоєнні навчальної програми, то завданням класного керівника та вихователя є не втратити зв'язок з учнями, надати психолого-педагогічну підтримку, поради, підказати. У дистанційному режимі зробити це надзвичайно складно [6].

Взаємозв'язок навчання, виховання, розвитку і корекції вважається основною закономірністю педагогічного процесу в спеціальній школі та не розглядається як окрема ділянка або додаток до основного змісту роботи школи, а сполучена з ним. Поняття корекційної спрямованості навчання і виховання виражається правилами: навчаючи коригуємо та виховуючи корегуємо [4].

Війна внесла свої корективи в організацію виховної роботи в закладах освіти України, в тому числі у спеціальних школах для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки кризові явища значною мірою впливають на стан та ефективність формування громадянина та патріота. Сьогодні ставить перед педагогами нові завдання. Їх діяльність під час воєнного стану потребує належної психолого-педагогічної підготовки.

Виховний процес у Комунальному закладі «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради планується та здійснюється директором, заступниками директора з навчально-виховної та виховної роботи, класними керівниками, вихователями, учителями-предметниками, педагогом-організатором, психологом, шкільним бібліотекарем і є невід'ємною складовою освітнього процесу. Всі виховні заходи проводяться у дистанційному форматі згідно вимог «Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів», затверджених наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України» від 31.10.2011 №1243 і спрямовані на формування системи цінностей і якостей особистості за напрямками: патріотичне, громадянське, родинне, екологічне, естетичне виховання учнів, формування навичок здорового способу життя, проведення профорієнтаційної роботи. Розподіл виховної роботи відбувається по дням тижня таким чином: понеділок – ціннісне ставлення до суспільства і держави; вівторок – ціннісне ставлення до себе та ціннісне ставлення до сім'ї дітей; середа - ціннісне

ставлення до культури і мистецтва; четвер – ціннісне ставлення до праці та ціннісне ставлення до природи; п'ятниця - охорона життя та здоров'я дітей, попередження дитячого травматизму, правила поведінки під час війни. Такий розподіл дає можливість охопити усі напрямки виховної роботи та сприяє формуванню важливих життєвих компетентностей у вихованців.

Педагог в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану виступає як: фасилітатор (забезпечує успішну групову комунікацію в умовах дистанціювання); тьютор (знає та вивчає проблеми кожного здобувача освіти, ресурси сімейного та освітнього середовища; здатен прокладати разом із учнями шляхи їх адаптації в нових умовах та планувати подальший індивідуальний розвиток); партнер (ініціює та підтримує позитивну взаємодію на основі спільно вироблених правил співпраці відповідно до змісту діяльності кожного, захищає права дитини, мотивує самоосвіту батьків); коуч (визначає та аналізує позитивний потенціал особистості та супроводжує її розвиток; стає тренером у формуванні позитивних рис характеру, досвіду, цінностей у доцільно організованих, суспільно активній діяльності) [3].

Наразі жоден вихованець закладу освіти не залишається за межами поля зору класних керівників та вихователів, які постійно підтримують зв'язок з усіма здобувачами освіти та з їхніми батьками, щоденно спілкуються з дітьми та їхніми родинами. Перебування тривалий час на дистанційному навчанні змусило педагогів переформатувати виховну роботу, адже вимоги сучасного світу потребують розвиток компетентностей та умінь комунікувати засобами інтернет-простору. Для зручності спілкування, зв'язку з родинами вихованців, здійснення освітнього процесу педагогами закладу освіти використовуються усі можливі засоби зв'язку: телефонний, спілкування у месенджерах Viber, Telegram, WhatsApp, соціальних мережах, листування через електронну пошту. Класні керівники та вихователі знаходяться на постійному зв'язку з учнями з перших днів війни. Щоденно проводять опитування, здійснюють психологічну підтримку дітей та батьків, що дозволяє виявити та усунути проблемні моменти, аналізувати та коригувати якість навчання та виховання певних учнів. Найважливішими напрямками виховної роботи зараз є:

- психологічна та емоційна підтримка учнів;
- навчання правил поведінки в умовах воєнного стану (під час повітряних тривог, поводження з вибухонебезпечними предметами, перша медична допомога тощо);
- адаптація та підтримка учнів-ВПО;
- розвиток критичного мислення та медіаграмотності;
- національно-патріотичне виховання.

Висвітлення освітнього процесу, проведених у закладі освіти заходів, надання порад учням та батькам, відбувається на шкільному веб-сайті, шкільному YouTube-каналі, на веб-сторінках практичного психолога, шкільного бібліотекаря, педагога-організатора у соціальній мережі Facebook. Таким чином усі учасники освітнього процесу мають доступ до актуальної інформації щодо діяльності закладу освіти.

Для зручності здійснення навчання та виховання, живого спілкування з учнями школа обрала освітні платформи: Google Classroom, Zoom, Google Meet, групові Viber-конференції.

Особливо важливі зустрічі на онлайн-конференціях, під час яких вихованці мають змогу безпосереднього спілкування з однокласниками та педагогами, що дуже важливо для підтримки ментального здоров'я, розвитку комунікативних навичок.

Позитивний вплив на вихованців мають години спілкування, які щотижнево, дистанційно, за умови відсутності повітряних тривог, проводяться у кожному класі за допомогою активного використання сучасних інновацій. Під час таких онлайн-зустрічей обговорюються новини в Україні та світі, діти діляться своїми відчуттями і переживаннями, вчать скласти «тривожну валізу», боротися з панікою, дотримуватися рекомендацій із цивільної оборони й безпеки життєдіяльності, а також вітають зі святами, діляться своїми переживаннями, досягненнями, успіхами, тривогами, що сприяє згуртуванню дитячого колективу, вихованню людських гідностей, співпереживання, уміння слухати, обговорювати, спілкуватись один з одним на відстані. Нові умови вимагають від педагогів, учнів та їхніх батьків оволодіння інформаційно-комунікативними технологіями у короткі терміни, в стресових ситуаціях. Складності викликають відсутність необхідної техніки, стабільного інтернету, відключення електроенергії, повітряні тривоги, низький рівень володіння цифровими технологіями.

Організація виховної роботи в закладі освіти постійно вдосконалюється відповідно до нових вимог часу, активізуються традиційні види діяльності, відпрацьовуються нові методики. Педагогічний колектив докладась максимальних зусиль, щоб здобувачі освіти школи набули життєвих компетентностей, краще адаптувались до нових умов та викликів життя. Головними помічниками для дітей є їхні батьки та родичі, без яких освітній процес дітей з ООП в умовах війни неможливий. Тому педагоги, практичний психолог, керівництво школи підтримують тісний зв'язок з родинами, проводять онлайн-зустрічі, онлайн-консультації, індивідуальні заняття з питань навчання, виховання, розвитку та психологічної підтримки дітей.

Не дивлячись на складності, виховна робота в КЗ «ХСШ № 3» ХОР здійснюється згідно плану роботи закладу освіти, більшість виховних заходів проводиться в онлайн-конференціях. Це свята, уроки пам'яті і патріотизму, предметно-тематичні тижні, українознавчі та мовознавчі уроки, конкурси, вікторини, спортивні заходи: руханки, флешмоби, челенджі, різноманітні тематичні проекти, бесіди з попередження дитячого травматизму, правил поведінки під час війни, мінної безпеки тощо. За час воєнного стану в Україні вихованці беруть активну участь та стають переможцями різноманітних дистанційних творчих конкурсів та пізнавальних проектів (в більшості це номінації образотворчого мистецтва, декоративно-ужиткового мистецтва, фотомистецтво, танцювальні конкурси, декламування, дослідницька діяльність): участь у 4 міжнародних конкурсах, 32 всеукраїнських конкурсах, 29 обласних конкурсах, флешмобах, акціях. Досягнення учнів висвітлюються

на шкільному сайті у рубриці «Наші досягнення». Учні школи разом з педагогами та батьками беруть участь у благодійних акціях: виготовляють сувеніри-обереги, вітальні листівки, листи-подяки для бійців ЗСУ, збирають і передають бійцям солодощі і засоби гігієни, що сприяє національно-патріотичному вихованню та розуміння того, що кожен, навіть маленький, внесок і допомога армії, наближають перемогу та кінець війни. За час воєнного стану керівництво школи налагодило співпрацю з благодійними фондами та волонтерськими організаціями, які надають матеріальну, гуманітарну допомогу родинам вихованців та працівників школи, проводять з ними тренінги з психологічного розвантаження та зняття стресу, що сприяє моральній та матеріальній підтримці, допомагає вистояти у складних життєвих умовах. Для забезпечення належного рівня виховної роботи в школі згідно вимог сучасності педагоги проходять різноманітні курси підвищення кваліфікації за напрямками: фахові з професійного розвитку, психологічної підтримки учасників освітнього процесу, цифрової грамотності, корекційно-розвивальної роботи з дітьми із особливими потребами та їх соціалізація в суспільстві, упровадження новітніх технологій в освітній процес тощо.

Підсумовуючи вищевикладене, робимо висновки, що виховний процес у сучасних умовах набуває вагомого значення, забезпечує формування належного рівня життєвих компетентностей вихованців.

Література

1. Наказ Міністерства освіти і науки «Щодо організації виховного процесу в закладах освіти у 2023/2024 навчальному році» від 24.08.2023 № 1/12702-23.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX.
3. Дистанційний формат взаємодії суб'єктів освітньої діяльності: методичні рекомендації / за ред. І. В. Удовиченко. Суми: НВВ КЗ СОППО, 2021, с 109-110.
4. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): навчально-методичний посібник/укл. О.В. Гаяш-Ужгород,-ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. – 255 с.
5. Сніжана БАЛЯ, Андрій КУЧЕРУК «Про організацію виховної роботи в закладах освіти у 2023/2024» «Майбуття» ЛИПЕНЬ-СЕРПЕНЬ, 2023, №№ 13-16.
6. Лілія ЯРОЩУК, ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. Наукові записки БДПУ (<https://pedagogy.bdpu.org.ua/>) Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2022. 494 с.

Дядениста А.М.

Вчитель-логопед, вчитель-дефектолог
Фахівець (консультант)
Інклюзивно-ресурсного центру № 3
Дніпровської міської ради

МЕТОДИКА ТАН-СОДЕРБЕРГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ОСІБ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.

Готуючи дитини до успішної шкільної освіти, необхідно створити їй відповідні умови для освоєння всіх багатств рідної мови. Розвиток мовлення,

дитини повинен відбуватись у найбільш сприятливих умовах для навчання та виховання підростаючого покоління. Тому не випадково, що основним завданням при створенні найсучасніших систем розвитку мовлення є спроба максимально наблизити освітню мовленнєву діяльність до природної мовленнєвої діяльності [1].

Щоб послідовно застосовувати цей принциповий підхід під час уроків рідної мови, насамперед необхідно проаналізувати традиційні методи навчання, навчальні посібники та визначити ступінь, в якому психічні процеси, властиві природному мовленню, забезпечуються під час їх застосування.

Мовлення - це зовнішній вигляд тексту, який має усний або письмовий виклад, і не тільки пов'язаний із мовою, але також є духовним та естетичним феноменом. Тому при оцінці його як модельного мовлення передбачається, що слухач і читач будуть повною мірою розуміти намічену мету, та при виконанні цих завдань мовлення дитини буде підпорядковуватись певним вимогам. Від дитини вимагають, щоб мовлення було граматично правильне, щоб слова чітко відображали передбачуване значення, щоб вони були красивими, яскравими та виразними [2].

Тому всі форми і види роботи, що використовуються на практиці, будуються на ігровій діяльності учнів, стимулюють їх інтерес до предмету, розширюють власні здібності, заохочують дітей до ведення діалогу та побудови правильного чіткого мовлення. Проте сьогодні в класах звичайних загальноосвітніх навчальних закладів все більше дітей, які навчаються, мають ті чи інші тяжкі порушення мовлення, що є проявом порушень у мовленнєвому та психічному розвитку, причому джерела і напрями її різні, тобто: проблеми життя, відсутність здібностей, труднощі адаптації до нових ситуацій, брак знань, умінь, навичок, обмеженість словникового запасу, внаслідок чого знижується потреба в соціальному спілкуванні (соціалізації) тощо.

Отже постає більш нагальне питання у визначенні та вивченні специфічних труднощів у дітей з ТПМ, також пошуку та впровадження в практичну діяльність певних спеціальних методів, форм та засобів, які актуальні та доцільні в подоланні недоліків та комплексному розвитку комунікативних навичок. Тому за основу роботи над розвитком мовлення було обрано методикау ТАН-Содерберг, яка має на меті формування та забезпечення оволодіння мовленнєвою діяльністю та культурою спілкування осіб з ТПМ, також вона зорієнтована в першу чергу на пошук та активізацію компенсаторних зон дитини у розвитку її мовленнєвих навичок [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну і методологічну основу досвіду склали роботи вітчизняних вчених у галузі корекційної педагогіки та психології: В.М. Синьова [4], Н.В. Чередніченко, І.Г. Єременко [2], М.К. Шеремет [7], В.В. Тищенко [6], З.П. Ленів, Н.В.Базима.

Головна мета і полягає у висвітленні власного педагогічного досвіду розвитку мовлення осіб з тяжкими порушеннями мовлення за допомогою таких форм, методів і засобів, які будуть заохочувати, спонукати дитину до говоріння, зокрема методикау ТАН-Содерберг [1].

Даний метод спрямований на формування та розвиток таких понять, як: засвоєння значення нових слів та їх розуміння; розвиток усного мовлення; відпрацювання чіткої вимови слів; розвиток пам'яті; розвиток мовленнєвих умінь та грамотності.

Основними методичними прийомами роботи з методом глобального читання є співвідношення, вибір, назва. При цьому необхідно використовувати картки, на яких зображені лише предмети, потім слова та слова з малюнками.

Основні принципи методики ТАН-Содерберг передбачають: систематичність та послідовність; зв'язок із життям учнів; візуалізацію мовлення та мови; доступність; емоційна насиченість заняття.

Ця методика реалізується за допомогою таких видів діяльності, як: серії вправ, глобального читання, складання ТАН-історій, роботи з фотоальбомами, мовою рухів тіла, бесіди, різних вправ, екскурсій.

Основні завдання методики ТАН-Содерберг: формування у учнів знань, умінь та навичок з використання рідної мови в побутовому житті, які можуть бути застосовані в конкретних умовах спілкування (лінгвістична компетентність); формування здібності миттєво викликати з довгострокової пам'яті стандарт слова, залежно від конкретного мовленнєвого завдання, а також включення даного слова в мовний ланцюг (лексична компетенція); розвиток фонематичного слуху, який є основою формування правильної вимови звуків та звукосполучень; оволодіння інтонаційними засобами виразності (фонетична компетенція); формування вміння правильно використовувати граматичні форми рідної мови (граматична компетенція).

Таким чином, у період навчання грамоті, необхідно найсерйознішу увагу приділяти формуванню та розвитку зв'язного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

При цьому використовувати найбільш ефективний прийом посилення мовних кінестезій шляхом промовляння слова складами.

Крім того, наведемо приклади деяких вправ та ігор, які можна використовувати як під час корекційно-розвиткових занять так і на уроках:

Вправа «Знайди слово».

Розкладаємо слова-картки на доступних місцях в класі. Учням пропонується ходити по класу та шукати слова. Знайдене слово потрібно помістити на картці лото, тобто співвіднести з відповідником. Якщо дитина впізнає слово, вона може його прочитати, а потім покласти на зображене [1].

Вправа «Кеглі».

Ставимо 6 кеглів, на кожен клеїмо картку з написаним словом. На тій кеглі, яку дитина збила, потрібно прочитати слово [1].

Вправа «Рибалка».

Наклеюємо картки на фігурки риб; кожен учень має ввіймати певне (вказане) слово [1].

Вправа «Поштарі». Картки зі словами вкладаємо в конверти, робимо поштові скриньки. Поштар заходить і приносить конверти. Учень, який отримує конверт, читає слово [1].

Отже підсумовуючи можна зробити висновок про те що, використання методики ТАН-Содерберг сприяє поліпшеності мовлення у дітей із ТПМ.

Література

1. Заремба В.В., Ліщук Н.І., Морозова Н.В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями Корекційно-розвивальна програма, 2016. URL: https://docs.google.com/document/d/1xYsnGmo_GQHX18Iy5c7-i7YjZ19JyqRnRQrLoatHWFE/edit
2. Єременко І.Г. Олігофренопедагогіка. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.
3. Конопляста С.Ю. Ранній дитячий аутизм : навч. посібник. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 69 с.
4. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. У 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. 224 с.
5. Тарасун В. В. Логодидактика : навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун. — К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. — 356 с.
6. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень / В. В. Тищенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціальнопедагогічна. — Том 2. — Випуск 23. — Кам'янець-Подільський : Медобори, 2013. — С. 396—405.
7. Шеремет М. К. Науково-теоретичні засади проблеми діагностики і корекції мовленнєвого розвитку в дітей раннього віку / М. К. Шеремет, В. М. Манько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – К., 2007. – № 8. – С. 88-91.

Житник М. Р.

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Науковий керівник: Савінова Н.В.

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри спеціальної педагогіки

і психології та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ЛОГОПЕДИЧНА КОРЕКЦІЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Повноцінне оволодіння писемним мовленням на початковому етапі шкільного навчання, особливо у 1-2 класах, виступає важливою передумовою для успішного засвоєння шкільної програми, гармонійному розвитку особистості дитини, її соціального зростання, опанування засобами мовленнєвої комунікації.

Учені різних наукових галузей досліджували формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності дітей дошкільного віку, зокрема: психології (Г. Костюк, І. Бех, та ін.), дошкільної лінгводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Савінова, С. Чемортан та ін.).

Самооцінка є можливим результатом перевірки того, що можна отримати, і того, що отримали. Це становить основу для продовження дії (у разі їх збігу) чи корекції (у разі розходження).

Контроль акцентує увагу на три ланки: 1) модель, зображення необхідного, бажаного результату дії; 2) процес звірки цього зображення і реальної дії; 3) ухвалу рішення про продовження чи корекцію дії. Ці три ланки є структурою внутрішнього контролю суб'єкта діяльності за її реалізацією. Друга ланка передбачає оцінку результатів навчальної діяльності дітей. Самооцінка, як оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, належить до стрижня особистості й виступає регулятором її поведінки (Н. Лисенко, 2013) [2].

«Контрольні дії» – це усвідомлене регулювання дитиною своєї мовленнєвої діяльності з метою запобігання мовленнєвим помилкам, їх констатації й виправлення, а також забезпечення відповідності результатів навчально-мовленнєвої діяльності запропонованому (чи складеному самостійно) плану, вимогам, взірцю, нормам вимови. Оцінно-контрольні дії – це аналіз, усвідомлене регулювання дитиною своєї діяльності, усвідомлення відповідності або невідповідності власної діяльності відповідно до усталених норм (А. Богуш, Н. Савінова, 2007) [1].

Від сформованості самооцінки залежить динаміка й результат корекційної логопедичної роботи, взаємостосунки людини з оточенням, критичність до власного мовлення й вимогливість до себе, прагнення до засвоєння норм мовлення, самостійно помітити й виправити помилку, дбайливе ставлення до власних успіхів та подолання невдач (Н. Савінова, 2012) [5].

Для подолання оптичної дисграфії необхідно організувати корекційну роботу за такими напрямками: формування оцінно-контрольних дій – самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки, взаємоконтролю; розвиток зорового сприйняття та зорово-просторової орієнтації – візуальні знання, зорово-просторове уявлення та орієнтація, зоровий аналіз та синтез, просторове мислення; розвиток графомоторних навичок – зорово-моторна координація, конструктивний праксис, функції зорового контролю рухів рук; уточнення та розширення зорової пам'яті – розвиток зорової пам'яті та зорової уваги в її стабільності та можливостях перемикання. (І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова, 2011) [4]

За допомогою зору дитина вивчає навколишнє середовище, керує своїми рухами, робить їх більш досконалішими і точними, тобто око «навчає» руку, і коли рука рухається, опановується інформація через маніпулювання з предметом (Т. Орищук, 2006) [3].

З метою розвитку зорового гнозису та зорово-просторової орієнтації пропонуються наступні завдання. Визначити, що неправильно намалював художник або доповнити зображення, продовжити візерунок, закінчити предметну доріжку тощо.

У дітей із оптичною дисграфією не сформовані в повній мірі графічні навички, тому їх розвиток складає частину комплексної корекційної

логопедичної роботи. Спочатку виконуються графічні вправи, які сприяють розвитку дрібної моторики пальців, зорової свідомості та уваги.

Важливим напрямом корекції оптичних порушень письма і читання є розвиток просторових уявлень і понять, просторового мислення та здатності до актуалізації просторових уявлень ще до початку шкільного навчання. У дітей мають бути три форми просторових уявлень – про просторові ознаки предметів, (форма, величина), про напрямки у просторі, про просторові відношення між предметами (М. Цібій, 2002) [6].

Для розвитку зорової пам'яті та уваги в літературі широко представлені завдання: «Що змінилося?», «Чим відрізняються предмети?», «Знайди зайве або схоже», «Розташуй за порядком», «Запам'ятай і відтвори», «Продовжуй візерунок» тощо.

Отже, корекційна логопедична робота дозволяє скоригувати типові оптичні помилки правильного написання у дітей з оптичною дисграфією за умови індивідуалізації та диференціації, підбору різнорівневих завдань із урахуванням потенційних можливостей дітей з оптичною дисграфією.

Література

1. Богуш А. М., Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку: монографія. Миколаїв, 2007. 251 с.
2. Лисенко Н. В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей. Київ : Видавничий дім «Слово». 2013.
3. Орищук Т. Як запобігти дисграфії // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – с. 14 – 15.
4. Профілактика оптичної дисграфії [Навчально-методичний посібник] /Укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011.– 101 с.
5. Савінова Н. В. Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції : монографія. Миколаїв, 2012. 281 с.
6. Цібій М. Подалання дизграфії // Початкова освіта. 2002. № 4. С. 7.

Знова І. В.

магістрантка спеціальності 016.01

Спеціальна освіта. Логопедія

2-го магістерського рівня

Науковий керівник: Сінопальнікова Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ В ОНТОГЕНЕЗІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розглянуті етапи формування фонематичного сприймання в процесі індивідуального розвитку організму дитини дошкільного віку. Акцентується увага на важливості розвитку фонематичного сприймання (одного з фонематичних процесів), як складової повноцінного мовлення. Стаття буде корисна як логопедам, так і батькам, які хотіли би більш детально розуміти природу фонетико-фонематичних розладів дитячого мовлення.

Загальновідомим є той факт, що при недостатньо сформованому фонематичному сприйманні дитина не навчиться впізнавати і розрізняти фонemi на слух, аналізувати звукоскладову будову слова, а це, в свою чергу, негативно позначиться на становленні мовлення в цілому внаслідок значних мовленнєвих порушень. Тому розгляд винесеного питання безперечно є важливим. Так, в Україні існує тенденція до збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями. Зокрема, нами були проаналізовані статистичні дані Міністерства охорони здоров'я України щодо кількості дітей дошкільного віку у Харківській області з первинними та вторинними мовленнєвими порушеннями, виявленими під час профілактичних оглядів (в розрізі усіх відомств + приватні установи + МОЗ) за три роки. В результаті, у процентному відношенні кількість дітей з порушеннями від загальної кількості оглянутих під час профілактичних оглядів склала: 2016 рік – 4,33%, 2017 рік – 4,65%, 2018 рік – 4,89%. Означене підтверджує актуальність нашої теми.

Питання розвитку фонетичної компоненти мовлення та вплив фонематичних процесів на мовленнєвий розвиток дитини викладена в роботах авторів, які представляють різні науки, пов'язані з логопедією тісними міждисциплінарними зв'язками: психології (Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонт'єв, О. Лурія, М. Швачкін), фізіології (О. Іванов-Смоленський, М. Красногорський, І. Павлов), педагогіки (М. Кольцова, Г. Ляміна, О. Максаков, М. Фомічова та ін.).

На залежність розвитку процесу вимови звуків від стану сформованості фонематичного сприймання вказують дослідження з проблеми лінгвістики (Л. Калмикова, М. Савченко, Є. Соботович, С. Цейтлін).

Наукові уявлення про етапи розвитку фонетичної компоненти мовлення в онтогенезі викладені в роботах авторів Д. Ельконіна, Р. Лалаєвої, В. Орфінської, Є. Соботович та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз та систематизація фонематичних процесів, розкриття місця фонематичного сприймання у ряді фонематичних процесів, їх вплив на повноцінний мовленнєвий розвиток дитини, окреслення етапів розвитку фонематичного сприймання в нормальному онтогенезі.

Перші роки життя дитини є вирішальними у становленні мовленнєвого розвитку. «Мовлення посідає центральне місце в процесі психічного розвитку дитини і внутрішньо пов'язане з розвитком мислення й усвідомленням загалом. Воно має поліфункціональний характер, виконує комунікативну (засіб спілкування), інтелектуальну, або сигнікативну (засіб узагальнення), індикативну (засіб вказування на предмет) функції.» [4, 3].

За участю мовлення розвиваються усі психічні процеси: пам'ять, увага, мислення, уява, цілеспрямована поведінка. Тому своєчасна допомога дитині у повноцінному оволодінні мовленням є запорукою її здорової психіки, правильного розвитку та подальшої реалізації у суспільстві.

Для початку розглянемо поняття «мова» та «мовлення». Проблема диференціації мовлення і мови в гуманітарних науках досі не вирішена. Проте психологи розмежовують їх за такими ознаками: **МОВЛЕННЯ** – певний

пізнавальний або психічний процес; тоді як **МОВА** – система засобів мовленнєвої діяльності [3, 15].

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке визначення: «Мова – сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думок», а «мовлення – спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність».

М. Жинкін зауважував, що не існує мови без мовлення, а мовлення – без мови. Ці структури він називав “комплементарними”, не існуючими порізно. Вони – нібито атоми однієї молекули [3, 8].

Отже, мова є засобом спілкування, а мовлення — процесом спілкування. Тож, щодо структури цих понять, можемо сказати, що мінімальною неподільною одиницею мови є фонема, а одним з невід'ємних структурних компонентів мовлення є звук. Саме звуки виступають тими цеглинками людського мовлення, які дають йому змогу бути красивим, чітким, зрозумілим, а отже – бути повноцінним засобом комунікації.

Мовлення формується під контролем слуху. Сприйняття та відтворення звуків – два взаємопов'язані процеси. Щоб правильно вимовляти звуки, необхідно вміти чітко розрізняти їх. Розпізнавання звуків забезпечується за допомогою *слухового аналізатора* (слухової сенсорної системи).

«Слуховий аналізатор відіграє важливу роль у забезпеченні зв'язку організму із зовнішнім середовищем. З його допомогою реалізується мовне спілкування між людьми. Мова і слух тісно пов'язані» [1,9]. Це один з найскладніших органів почуттів за своєю будовою і представляє собою сукупність структур, які сприймають і аналізують звукові коливання та формують слухові відчуття. Щодо будови слухового аналізатора, то він складається з центрального (скронева частка кори головного мозку), провідникового (присінково-завитковий нерв) та периферичного відділів (вухо, фонорецептори внутрішнього вуха).

Слуховий аналізатор можна представити двома рівнями функціонування: нижчим та вищим. До нижчого рівня відносять такі функції та операції: *слухові сприймання, увагу, пам'ять та контроль*. Вищим же рівнем функціонування слухового аналізатора є *фонематичні процеси*. До фонематичних процесів відносять: фонематичний слух; фонематичне сприймання; фонематичне уявлення; звуковий аналіз (у зовнішньому та внутрішньому планах) та звуковий синтез (у зовнішньому та внутрішньому планах).

Аналіз наукових досліджень (Е. Данілявічуте, В. Ільяна, Ю. Рібцун, В. Тищенко) дозволяє зробити висновок, що фонематичні процеси мають свою етапність формування – від простішого до складнішого. Спочатку формується фонематичне сприймання, за ним фонематичне уявлення, а далі звуковий аналіз (спочатку у зовнішньому, а потім у внутрішньому плані) та звуковий синтез (спочатку у зовнішньому, а потім у внутрішньому плані). «Зазначені функції залежать від рівня розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього рівня розвитку розумових операцій.» [2,63].

Тобто функціонування вищого рівня слухового аналізатора залежить від стану сформованості функцій і операцій нижчого рівня.

Фонематичний слух є частиною фізіологічного слуху. Але на відміну від фізіологічного, фонематичний слух – це здатність до виокремлення та розрізнення саме мовленнєвих звуків, а не оточуючих немовленнєвих.

На ранніх вікових етапах провідна роль у розвитку мовлення дитини належить формуванню фонематичного слуху – здатності розрізняти звуки мовлення, впізнавати їх [6, 4].

Фонематичний слух створює основу для повноцінного фонематичного сприймання.

Фонематичне сприймання – це здатність розрізняти фонем і визначати звуковий склад слова.

За Є. Соботович фонематичне сприймання – специфічна мовленнєва дія, котра спрямована на переробку сприйнятої мовленнєвої інформації (в її фізичних характеристиках) в систему мовних знаків і смислів.

За М. Шеремет фонематичне сприймання — спеціальні розумові дії за диференціації фонем і встановлення звукової структури слова.

Структура процесу фонематичного сприймання містить сенсорний, перцептивний і смисловий рівні. На сенсорному рівні відбувається диференціація звуків мовлення за акустичними ознаками, на перцептивному – виділення ознак фонем (положення органів артикуляційного апарату під час вимови певного звука) та їх узагальнення, а на смисловому здійснюється розуміння значення цілих слів.

Фонематичне уявлення – здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати звуки для розрізнення слів.

Фонематичний аналіз і синтез – розумові операції, що полягають у виокремленні звуків у словах та в поєднанні окремих звуків мовлення у словах.

Фонематичний компонент корекційно-розвивальної роботи є багатоструктурним. Провідна роль при цьому відводиться фонематичним процесам – сприйманню, уявленням, аналізу і синтезу, і не менш важлива – слуховій увазі, слухомовленнєвій та слухоруховій пам'яті, слуховому та кінетичному контролю, антиципації, без яких повноцінне функціонування усіх складових мовлення є неможливим [5, 94].

У дослідженнях становлення мовленнєвої діяльності Р. Левіної визначено п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови:

- дофонематична стадія (повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення взагалі та активного мовлення самої дитини). На цій стадії розуміння дитиною мовлення дорослого ґрунтується на сприйманні не фонематичного складу, а загальної ритмічно-мелодійної структури слова, фрази;

- виникнення розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких. На цій стадії дитина не розрізняє правильну і неправильну вимову інших людей, не акцентує увагу і на власній неправильній звуковимові;

- дитина впізнає і диференціює правильну і неправильну вимову слів, чує звуки мови відповідно до фонематичних ознак. Власне мовлення ще не точне, але з'являються проміжні між звуками, які вимовляє дитина і дорослий, власні фонемі;

- активне мовлення дитини набуває майже правильного звучання, хоча подекуди наявні спотворення та перекручування, зумовлені недосконалістю мовної свідомості;

- завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє правильно, сформовані тонкі і диференційовані звукові образи слів і окремих звуків.

Перші три етапи усвідомлення дитиною звукової системи проходять у ранньому дитинстві, два останніх – у дошкільні роки.

Одним з принципів логопедії є онтогенетичний. Він базується на урахуванні закономірностей та послідовності становлення і розвитку мовленнєвої діяльності дитини в процесі онтогенезу. Враховуючи вищенаведений принцип, розглянемо етапи розвитку фонематичного сприймання за нормального розвитку дитини.

Як відомо, мовленнєва діяльність дитини не є вродженою. Вона розвивається поступово під впливом певних біологічних (внутрішніх) і соціальних (зовнішніх) передумов.

Будемо вважати, що біологічні фактори в нормі, тобто анатомо-фізіологічні задатки дитини та подальший фізіологічний розвиток органів мовлення без порушень.

Одразу після народження дитина потрапляє у звукове середовище та сама починає кричати. Крик – це вроджена реакція, яка не залежить від статі, особливостей мови, яку дитині прийдеться засвоювати. Сприйняття і розрізнення звуків відбувається за допомогою слухового аналізатора. Провідною діяльністю немовляти є емоційно-чутливе спілкування. Так дитина з перших тижнів не розуміючи змісту, відчуває лише емоційне забарвлення мовлення та розрізняє звуки комфортні та дратуючі. Частково від цього залежить її поведінка – спокійна або ні.

Далі реалізація потреб дитини стає наступним стимулом для розвитку мовлення. На цій підставі у дитини у віці 2-3 місяців до крику додається гуління, що відображає стан емоційного комфорту, задоволення. Гуління разом із посмішкою та дриганням ручками та ніжками входить до така званого комплексу поживлення. Це є першою реакцією дитини на мовлення. На думку В. Тищенко, за допомогою гуління дитина вже починає виконувати неусвідомлені артикуляційні рухи, а також практикує слуховий аналізатор у сприйманні власного голосу та перших мовленнєвих спроб.

У віці 5-6 місяців і, приблизно, до 9-10 місяців в мовленні малюка з'являється лепет. Це ряди послідовних звукосполучень, серед яких домінують відкриті склади (приголосний разом із голосним). Дитина подовгу повторює однаковий склад, прислуховуючись до себе.

У даному віці відбувається первинний розвиток фонематичного слуху: дитина прислухається до звуків, відшукує джерело звуку, повертає голову до

мовця, у дитини поступово формується психофізіологічний механізм складоутворення.

Якщо до 10 місяців у вислові для дитини має значення лише інтонація та ритм, а слова та їх звукове оформлення для дитини цього віку є малозначимими, то з 10 місяців дитина поступово починає зважати на звукове оформлення слів зі смислової точки зору.

У 10-12 місяців діти вже здатні відтворювати найтипівіші характеристики мовленнєвого ритму.

Як правило, в 1 рік з'являються перші 10-12 слів з двох повторюваних складів (ма-ма, па-па, ба-ба) або аморфні слова-корені, слова, які не мають певної граматичної форми (дитина самотійно їх винайшла).

У віці 1,5 роки слово починає ставати реченням в силу того, що у дитини немає достатнього словарного запасу та фізіологічно вона не може поєднати слова у речення.

На смисловому рівні (з 1 р. 8 міс.) встановлюється взаємозв'язок між звуковими образами слів і відповідними предметами, діями, явищами, тобто здійснюється розуміння значення цілих слів, внаслідок чого відбувається значне зростання у розвитку імпресивного мовлення (Є. Соботович, І. Соботович). Так в середньому у віці 1 року і 8 місяців дитина вимовляє речення з двох слів, які є в її словарному запасі на той час.

В 1 рік і 10 місяців у дитини з'являються перші граматичні категорії такі, як множина іменників та зменшувально-пестливі суфікси. Це стає можливим завдяки тому, що з потоку почутого мовлення дитина виокремлює відповідні звуки (закінчення іменників у множині). Щодо зменшувально-пестливої форми іменників, то це обумовлено тим, що саме за допомогою таких слів ми спілкуємося з дитиною.

До двох років дитина у нормальному онтогенезі добре розрізняє на слух усі звуки мовлення, що свідчить про достатній рівень розвитку у неї фонематичного слуху. Тому вже після двох років дитина замість використання образів (наочно-образного мислення) починає думати словами.

З 2,5 до 3,5–4 років у дітей формуються фонематичні уявлення, що відповідають власній звуковимові.

З 4–5 років дитина диференціює всі звуки мовлення, як на слух, так і у вимові, тобто її фонематичні уявлення є вже повністю сформованими та відповідають мовним нормам.

У 5-6 років діти мають досить високий рівень фонематичного розвитку. У них формуються тонкі диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. Все це складає основу для оволодіння звуковим аналізом і синтезом.

Отже, роль фонематичного сприймання визначається тим, що воно лежить в основі великого відсотка мовленнєвих порушень. З точки ж зору ієрархії є базовим серед фонематичних процесів, на який потім нашаровується фонематичне уявлення, звуковий аналіз та синтез. Тобто, якщо фонематичне сприймання не достатньо розвинене, то й подальші перераховані операції не будуть виконуватися на належному рівні. А недостатньо сформована здатність розрізняти і впізнавати фонеми рідної мови в свою чергу призведе не тільки до

порушення процесу вимови звуків, але й до неповноцінного засвоєння словникового запасу та граматичної будови мови, гальмування розвитку зв'язного мовлення. Фонематична ж сторона може бути також, як самостійною причиною порушень читання й письма, але частіше у комплексі з іншими - біологічною недостатністю певних мозкових систем, функціональною недостатністю, що розвивається на цій основі, а також соціальних умов. Таким чином, батьки мають бути обізнаними у питанні розвитку фонематичного сприймання та мовлення в цілому, але якщо почнуть помічати відхилення від нормального онтогенезу, то негайно повинні звертатися до фахівців, які мають досвід допомоги у становленні цих процесів. Тому, що, чим раніше логопед разом з необхідними фахівцями почнуть працювати з дитиною, тим вище ймовірність успішної корекції.

Література:

1. Анатомія, фізіологія та патологія органів слуху і мовлення : навч. посібник для студ. ф-ту дошк. та корекц. освіти / уклад. Н. П. Голуб. – Умань : Візаві, 2015. – 116 с.
2. Ільяна В. Дослідження рецептивної діяльності різної модальності у контексті читання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, 2016. С. 56–62.
3. Калмикова Л., Калмиков Г., Лапшина І., Харченко Н. Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ За заг. ред. Л. Калмикової. Київ: “Фенікс”, 2008. 245 с.
4. Логопедія. Підручник. 5-ге., переробл. та доповн. / За ред. М.К. Шеремет. Київ: Видавничий дім “Слово”, 2018. 856 с.
5. Рібцун Ю. До питання реалізації моделі корекційно-розвивальної роботи з подолання вад фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип 32(2). С. 90-95.
6. Рібцун Ю. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук.праць. № 22. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 219–222.

Зосімова В.В.

*здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта)*

Науковий керівник: Дрожик Л.В.

Кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТПМ

Успішність навчання дітей молодшого шкільного віку більшою мірою залежить від рівня оволодіння ними розгорнутим, фразовим мовленням. Такі навчальні дії, як адекватне сприйняття та відтворення текстових навчальних матеріалів, вміння давати розгорнуті відповіді на питання, самостійно викладати свої судження, вимагають достатнього рівня розвитку зв'язного

(діалогічного і монологічного) мовлення в учнів. Повноцінна мова є умовою успішної соціалізації дитини і її навчання, дає масу можливостей, дозволяє досягти кращої взаємодії з однолітками. Особливого значення вона набуває для молодших школярів з ТПМ, тому як в таких дітей процес мовлення не відповідає загальноприйнятим характеристикам, в них спостерігається майже повна відсутність словесних засобів спілкування, що заважає їх соціалізації.

Основні принципи та методи формування всіх аспектів мовлення у дітей з порушеннями мовлення досліджувало багато науковців, таких як Л. Бартенева, Е. Данілавичюте, С. Заплатна, В. Ільяна, Р. Лалаєва, З. Ленів, Л. Лопатіна, Е. Макарова, В. Селіверстова, Ю. Рібцун, Н. Серебрякова, Е. Сизова, Е. Соботович, Т. Ткаченко, Л. Трофименко, Т. Філічева, М. Шеремет та інші [1].

Монологічне мовлення (монолог) — форма зв'язного мовлення, що слугує для цілеспрямованої передачі інформації. Монолог не підтримують ситуацією, питаннями, він потребує більшої зібраності, попередньої підготовки, вміння говорити й писати з орієнтацією на сприймання. Молодші школярі з ТПМ, оволодіваючи монологом як засобом спілкування, стикаються із труднощами різного плану — мотиваційного, змістового, операційного. Монологічне мовлення вимагає більшої напруженості пам'яті, уваги до змісту й форми мови; воно спирається на мислення, яке логічно більш послідовне [2].

Розвиток умінь і навичок монологічного мовлення передбачає розвиток таких якостей мовлення, як зв'язність і цілісність. Вони тісно пов'язані між собою, відповідають меті комунікації та характеризуються комунікативною спрямованістю, логікою викладення матеріалу, структурою і певною організацією мовних засобів. Зв'язність мовлення дітей із ТПМ може бути сформованою лише на основі уявлень про структуру висловлювання та її особливостей у кожному типі тексту, а також про способи внутрішніх текстових зв'язків [3].

Також для дітей з ТПМ характерні порушення послідовності та зв'язності тексту, а саме пропуски, перестановки, змішування різних рядів послідовності, порушення логіко-сислової організації висловлювання.

Корекційно-розвиткова робота із сформування зв'язності мовлення у дитини з ТПМ має бути спрямованою розвиток умінь у дітей будувати висловлювання різних типів: переказ, опис, розповідь, міркування (роздум).

Формуванню умінь створення зв'язних висловлювань за змістом прочитаного тексту сприяє удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовленнєвої культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів; формування умінь вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання; навчання послідовному і логічному формулюванню думки; удосконалення граматичного ладу мовлення учнів; оволодіння нормами українського літературного мовлення; формування культури мовлення і спілкування [5].

Отже, оволодіння монологічним мовленням має велике значення для розвитку мовлення дітей, оскільки саме при побудові монологу найбільшою мірою виявляються їх мовленнєві вміння. Монологічне мовлення вважається

більш складною формою зв'язного мовлення, ніж діалогічне, воно демонструє всі мовні досягнення дітей, тому його розвиток має дуже важливе місце в логопедичній роботі з молодшими школярами, тому як розвинене монологічне мовлення є необхідною умовою навчання дитини в школі. Навіть незначні мовленнєві порушення можуть в подальшому позначитися на навчанні дитини в школі, наприклад, при освоєнні процесів письма і читання.

Література

1. Вашуленко О. В. Формування у молодших школярів умінь створювати власні висловлювання на уроках літературного читання : методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 2020. 71 с.
2. Дубовик С. Г. Формування монологічних вмінь у молодших школярів на уроках вивчення граматики. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. 2020. №4. С. 573–575.
3. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.
4. Трофименко Л. І. Програма з корекційно-розвиткової роботи для закладів загальної середньої освіти (для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, 1-4 класи) (Корекція мовлення) Київ, 2018. (Інститут спеціальної педагогіки НАПН України). 94 с.
5. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ): навчально-методичний посібник (курс лекцій). К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 208 с.

Зубрилова О.М.

вчитель-дефектолог

комунального закладу

“Харківська спеціальна школа №3”

Харківської обласної ради

УМОВИ УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Постановка проблеми. В даний час актуальною є проблема соціалізації особистості дитини з інтелектуальними порушеннями. Процес становлення людини буде успішним в залежності від того, як вона адаптується в навколишньому світі, чи знайде гідне місце в житті, чи зуміє реалізувати власний потенціал і яким виявиться її ранній соціальний досвід.

Мета статті – обґрунтувати діалогічне мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в соціумі. Проблему розвитку діалогічного та зв'язного мовлення вивчали та вивчають як психологи (Л.С. Виготський, Б.Д. Ельконін, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьєв, Л.І. Леушина та ін.), так і вчені, лінгвісти, методисти, педагоги (С.І. Тихеева, О.О. Фільоріна, К.Д. Ушинський, А.М. Бородич, Н.А. Орланова, О.С. Ушакова, М. Бахтін, Н. Арутюнова, Л. Якубинський та ін.).

Виклад основного матеріалу. Діалогічне мовлення є яскравим проявом

комунікативної функції мови. Вчені-лінгвісти називають діалог первинною природною формою мовного спілкування. Робота по розвитку діалогічного мовлення спрямована на формування умінь, необхідних для спілкування, створення своїх реплік, питань, відбувається одночасно із сприйняттям чужого мовлення.

Участь в діалозі вимагає складних вмінь:

- уважно слухати і правильно розуміти думку, виражену співрозмовником;
- формулювати у відповідь власний розсуд;
- правильно виражати його засобами мови;
- міняти услід за думками співрозмовника тему мовної взаємодії;
- підтримувати певний емоційний тон;
- слухати своє мовлення, вносити необхідні зміни і поправки [3].

Таким чином, проблема формування діалогічного мовлення залишається однією з актуальних в теорії і практиці дефектології.

Дитина живе в суспільстві, бачить взаємини дорослих між собою, копіює і переносить такі ж взаємини на спілкування з однолітками. Тут важливо побудувати спілкування з дитиною таким чином, щоб воно приносило задоволення та викликало бажання спілкуватися [2].

Діалогічне мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями можна розвивати в самих різних видах діяльності: ігрової, рухової, пізнавально-дослідницькою, ізодіяльності.

Завдання роботи по навчанню учнів інтелектуальними порушеннями діалогу:

- розвивати уміння розуміти різноманітні ініціативні звернення (повідомлення, питання, спонукання);
- вчити дітей вступати в мовне спілкування різними способами: повідомляти про свої враження, переживання, ставити питання, спонукати партнера по спілкуванню до спільної діяльності;
- формувати в учнів уміння користуватися інтонацією, мімікою, жестами
- розвивати уміння наслідувати правила ведення діалогу.

При плануванні змісту роботи передбачають їх поступове ускладнення. Спочатку найбільш прості завдання, щоб на їх основі вирішити складніші. Роботу починають від простого до складного [3].

Розглянемо основні методичні прийоми навчання учнів з інтелектуальними порушеннями діалогічному мовленню. Розмова вчителя з школярами (непідготовлений діалог). Це найбільш поширена, загальнодоступна і універсальна форма мовного спілкування в повсякденному житті. Цей метод є найприроднішим методом залучення учнів до діалогу, оскільки стимулом до участі в розмові служать комунікативні мотиви. Аналогічними по мірі комунікативності можна вважати і правильно організовані бесіди з школярами (підготовлені розмови). Саме тому бесіди і розмови вчителя з учнями з інтелектуальними порушеннями розглядаються як традиційні способи постійної, щоденної мовної взаємодії педагога з дітьми.

Для формування навичок розмовного мовлення використовують метод словесних доручень. Можна дати учневі доручення сходити в бібліотеку за

книгою, показати новій дитині клас, школу, передати щось батькам і т.д., при цьому дають зразок словесного прохання, іноді пропонуючи школяреві повторити, з'ясувавши, чи запам'ятала вона фразу.

Для уміння слухати чуже мовлення корисні ігри. Такі настільні, дидактичні ігри як: лото, доміно, розрізні картинки, усі вони будуються на взаємодії гравців. Роль дорослого, організуючого взаємодію, коли учні освоюють ці ігри, велика. Потім діти починають управляти іграми самостійно. З'являються вказівки: твій хід, ходи, став фішку, не підглядай; виникають питання: Вишня – це фрукт? Телевізор – це меблі? Кукурудза – це овоч? Сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню і закріпленню діалогічних умінь. В процесі гри необхідно багато розмовляти з учнями з інтелектуальними порушеннями, внаслідок чого у них з'являється потреба в мовному спілкуванні. Збагаченню ігрових сюжетів сприяють екскурсії і цільові прогулянки, тематичні бесіди, оповідання про професії, показ ілюстрацій, дидактичні ігри, театралізовані ігри, ігри, які спонукають дітей до самостійної побудови діалогічних реплік. Режисерські ігри – найбільш складний етап в розвитку діалогічного мовлення, оскільки режисерська гра припускає уміння фантазувати, міркувати, розвивати і об'єднувати сюжети, відобразити реальні і казкові події. Особлива роль на цьому етапі відводиться словесним іграм, які допомагають правильно направляти мовленнєву поведінку дітей на створення тих або інших реплік, уміння ставити питання і відповідати на них. Це такі ігри як: «Так і ні», «Заборонене слова», «Питання з підказкою» – участь в подібних іграх вимагає від учнів з інтелектуальними порушеннями зусилля пам'яті, думки, активізації знань дітей про предмети, природу. Сюжетно-рольова гра. Вона відрізняється тим, що дія її відбувається в деякому умовному просторі. А граючі діти беруть на себе відповідні ролі (лікаря, продавця, солдата) і діють від імені цих ролей. Ігрова дія повинна мати партнера або глядача, якому необхідно пояснити, що означає той або інший предмет або дію [1]. Для розвитку спілкування з однолітками і розвитку діалогічного мовлення, важливе значення мають театралізовані ігри. При підготовці спектаклю велика увага приділяється виразності мови і рухів дітей. Відпрацьовуються дикція, інтонація, гучність мови, способи ігрової взаємодії з партнером. Досвід участі в організованих театралізованих іграх діти використовують в самодіяльних іграх в театр, розігруючи рольові діалоги за мотивами казок, використовуючи ляльки, костюми, елементи декорацій [4]. Також чудовим прийомом, що створює ґрунт для діалогу учнів, являється спільне малювання ілюстрацій до оповідань і казок, колективні роботи.

Тому, усім педагогічним працівникам, які працюють з учнями із інтелектуальними порушеннями, потрібно розумітися на основних теоретико – методологічних аспектах роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби у зв'язку із порушеннями інтелектуального розвитку, особливостях організації та надання їм необхідної корекційної допомоги в умовах освітнього процесу.

Література

1. Гайдаєнко В.В. Формування звуковимови у дітей / В.В. Гайдаєнко, А.В. Іващенко, Г.М. Лисенко. Кам'янець-Подільський : Зволейко, 2006. 183 с.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ. «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
3. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти.) / Кочерган М.П. Київ: Видавничий центр «Академія», 2000. 368 с.
4. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови. Навчально-методичний посібник. Київ: ВД «Слово», 2010. 285 с.

Ільчук О.В.

Директор

КЗО«Криворізька спеціальна школа
«Перлина» ДОР»

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ПІДТРИМКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВІЙНИ

Пережитий стрес — якщо з ним не працювати — може спричинити проблеми з фізичним і ментальним здоров'ям. **Чи впорається дитина зі стресом війни?** Дотримання безпеки та постійне піклування про неї – це безперервний процес реагування на нові виклики життя, вплив чинників сьогодення, які порушують стан психологічної безпеки особистості, розвитком технологій та індивідуальними особливостями учасників освітнього процесу, пошуку нових можливостей, ресурсів, генерування нових ідей і правил. Актуальними стають питання безпечного простору для перебування як здобувачів освіти, так і педагогічних працівників. Безпека виступає складною, багатоплановою, різномірівневою й різномасштабною системою життєзабезпечення, активним і ключовим мобілізатором ресурсів психіки особистості в надзвичайних обставинах.

Війна приносить в життя українських дітей втрату, невизначеність, активізує страх та тривогу. Вони втрачають звичну повсякденність та впорядкованість життя. Війна без жалю викидає ретельно облаштований світ. Переписує долі та перекреслює життя. Змінює пріоритети та цінності у дорослих і дітей. Діти насправді дуже гостро відчують реальність, чують розмови дорослих, вловлюють їхню нервозність, дивляться новини по телебаченню та інтернету. Діти думають про війну, бачать її у снах, втрачають у ній близьких, зображують її в малюнках, ховаються від неї в укритті.

Вивчення особливостей опрацювання та подолання страхів (копінг-стратегій) дітей в умовах війни надзвичайно важливе, адже психічний розвиток дитини визначається її емоційним благополуччям, а дитячі страхи, закріплені в психіці дитини, можуть позначитися негативно на її подальшому психологічному та емоційному розвитку. Від своєчасно наданої допомоги буде залежати позитивний емоційний контакт із дитиною, котрий є основою її нервово-психічного здоров'я. Дж. Стенлі Холл, автор теорії рекапітуляції та один із засновників дитячого руху, зазначав, що дуже важливо допомогти дітям навчитися справлятися зі страхами, а не усувати їх зовсім. Подолання дуже

необхідне — у міру того, як діти навчаються справлятися зі страхами, вони стають компетентнішими у вирішенні інших життєвих проблем та нових ситуацій.

Інструментом для створення умов психологічно безпечного освітнього середовища є: *моніторинг* психологічної безпеки освітнього середовища та учасників освітнього процесу; *психологічне консультування*; організація *спеціального соціально-психологічного навчання*; підготовка *практичних психологів* системи освіти до психологічного супроводу. [1,13]

Для забезпечення психологічної безпеки в освітньому середовищі необхідно дотримуватися певних принципів: *усвідомлення* важливості психологічної безпеки у навчанні, вихованні та розвитку учнів; *відмова від вибудовування авторитарних стилів* навчання і виховання; *проектування та реалізація* навчально-виховного процесу на основі принципів гуманістичної педагогіки; *орієнтація на позитивні емоції*; *відсутність приниження* будь кого з учасників освітнього процесу, якісна оцінка праці, толерантне ставлення. Саме гуманістична педагогіка (В.А. Сухомлинський, А.С. Макаренка Я. Корчак) та психологія (А.Х. Маслоу, Г.В. Олпорт, К.Р. Роджерс) орієнтуються на особистість учня, його індивідуальні інтереси та здібності. При цьому вектор педагогічної діяльності спрямований на розвиток власної активності, ініціативності, самостійності учня, створення умов його самовдосконалення та самореалізації.

Зіткнувшись зі страхом, діти виявляють явні (спроби дитини безпосередньо змінити умови, що викликають страх, наприклад, чіпляння, занурення в себе, відволікання уваги і пряма конфронтація) або приховані (спроби змінити свою оцінку стимулів страху, наприклад, когнітивні спроби переоцінки ситуації, що викликає страх, вирішення проблеми) стратегії, засновані на поєднанні внутрішніх та зовнішніх ресурсів. До *зовнішніх ресурсів* належать потенційні союзники, такі як члени сім'ї, однолітки, вчителі, інші дорослі або навіть неживі предмети (наприклад, м'які іграшки, захисні ковдри). До *внутрішніх ресурсів* відносяться: позитивна самооцінка, почуття незалежності, здатність вирішувати проблеми та почуття контролю над деякими аспектами страху.

Щоб гармонізувати стан свого фізичного і психологічного здоров'я, треба вчитись радуватися життю, яким би важким воно не було. Найкращий захист від усіх хвороб і тривог – це тверда віра й позитивні емоції. Для педагога дуже важливо в ситуації війни залишатись у стані емоційного позитиву (не відбивати страх, гнів, обурення, ненависть, що надходять з боку оточуючих, а зберігати спокій, доброзичливість, впевненість, розсудливість) і, таким чином, транслювати учням взірць гармонійної поведінки. Доцільне вживання слів підтримки до дітей «Ми в порядку», «Я з вами». Завдяки позитивно емоційному стану вчитель здатний забезпечити дітям відчуття психологічного захисту й моральної опори. Як цього досягти? Перш за все, педагогу варто знайти й сформулювати в себе конструктивну особистісну позицію, яка стане підґрунтям опанування позитивного мислення [2, 14].

Особливої уваги потребують діти з ООП, бо рівень обробки інформації та швидкість реакцій можуть бути іншими, відмінними від загальної кількості дітей, через особливості когнітивних функцій та емоційних процесів обробки інформації, сенсорні та моторні обмеження, складнощі з руховою сферою, відмінності в обсягах уваги та її концентрації тощо. Ці діти можуть відчувати труднощі у розумінні значення подій та сприйманні інформації про обставини в яких знаходяться, особливо якщо ці обставини швидко змінюються. Вони завжди відчують емоційну складову соціальної ситуації – стрес, тиск оточення та обставин тощо. У результаті можна чекати регресивних реакцій, або навіть регресивних станів, поведінкових змін, таких як неспокійність, гострі емоційні спалахи (гнів, плач, істерика), хвилювання або байдужість, апатія тощо .

Постійні умови обмеження часу, темп виконання завдань на уроці та вдома, приводять до перевантажень як розумових, так і емоційних. Під час напружених емоційних станів у дитини змінюється темп мовлення, міміка, змінюється дихання, пульс, колір обличчя, з'являється метушливість, можуть з'явитися сльози [4, 47]. Необхідне впровадження «психологічної хвилинки», створення гами позитивних емоцій, дружнього кола спілкування, побудови планів на майбутнє, які допоможуть здобувачеві освіти справитися зі стресом та його наслідками, емоційно налаштуватися на заняття, урок, на плідну роботу, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту, розслабитись та створити сприятливу атмосферу, зняти емоційне напруження, що є природним механізмом стабілізації. Неодмінним також є щоденне повторення пройденого матеріалу, поступове додавання нового, використання ніжної мотивуючої мелодії та заспокійливих звуків природи під час написання творчих робіт, роботи в парах та над певними завданнями з колективної праці. Важливим також є використання мотиваційних роликів, патріотичних відеозвернень від відомих авторитетних осіб, Безпека і здоров'я учасників освітнього процесу в умовах сьогодення створення власними руками корисних та цікавих дрібничок [5, 121]

Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. Для попередження масового розвитку негативних наслідків впливу війни на психіку дітей необхідно розробляти і застосовувати комплексні програми психологічного супроводу та психологічної реабілітації дітей та їхніх родин. Розвиток життєстійкості дітей пов'язаний з активацією специфічних ділянок активності дитини, що включає в себе особистісні та соціальні компоненти. Зараз кожен з нас опора для іншого, а дітей ми – значно більше, ніж учителі. Будь який дорослий, який перебуває поруч із дитиною, який може відчувати стабільність, обличчя якого зберегло жвавість – є маятником і джерелом зцілення.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення / О. І. Бондарчук: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. – К., 2018. – 24 с.

2. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. / за заг. ред. Т. П. Цюман. Київ, 2018. 56 с.
3. Рекомендації «Безпечне освітнє середовище: надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації» лист МОН від 03.08.2023 № 1/11479-23. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023-1.pdf>
4. Піючевська А. Такі особливі потреби дітей з ООП в умовах військового стану в Україні. Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни: матеріали науковопрактичних серпневих зустрічей. Київ, 30 серпня 2022 року. С. 47-52
5. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. Навчально-методичний посібник / В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ, 2023. 149 с. 6

Казакова В. М.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Міщенко О. А.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО КОМУНІКАЦІЇ В ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КОЛИСКОВИХ ПІСЕНЬ

У сучасному динамічному світі технологій установа психологічного контакту між матір'ю та дитиною є одночасно важливим та складним завданням. Більшість молодих матерів недооцінюють необхідність розвитку в дітей інтересу до мовленнєвої активності з раннього віку, й тим більше, не ототожнюють майбутній успішний розвиток мовлення власної дитини з якісним включенням їх до материнської турботи. З давніх-давен в українській традиції колискові пісні поставали основним та сакральним джерелом взаємодії матері та дитини, адже в колискові пісні матері вкладали глибину щирої любові та піклування, обереговий компонент, позитивні афермації та інше. Однак саме побудова тактильного та емоційного контакту матері та дитини в немовленнєвий та ранній періоди здатна забезпечити гармонійний розвиток й мовленнєвий зокрема, закласти мотивацію до комунікації. Реалії сьогодення демонструють, що лише одиниці матерів співають колискові наживо, трішки більший показник кількості тих матерів, які час від часу відтворюють аудіозапис колискових у професійному виконанні, поряд із тим, що показник дітей із порушеннями мовлення в Україні невблаганно зростає, згідно з даними міжнародної та вітчизняної статистики (станом на кінець 2020 року становить 17,5%), а за даними Національного центру статистики освіти в США показник порушення мовлення сягає 19 % (станом на 2021-2022 роки) [9, 1].

Багатство та самобутність українського фольклору дозволяє вбачати в ньому здоров'язбережувальний, формувальний та корекційний вплив на

мовлення людини, а також актуалізує потребу дослідження здатності засобу колискових пісень формувати мотивацію до комунікації в дітей раннього віку.

Дослідженню різних аспектів комунікації присвячені наукові розробки Л. Василенко, В. Мазур, М. Савчин. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей раннього віку ставали колом наукових інтересів С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Рагозіна та інших. Витоки дослідження колискових пісень, як фольклорного надбання української нації належать М. Драгоманову, О. Потебні, І. Франку та іншим. Вивченню тематики та особливостей колискових пісень присвячені наукові розвідки В. Гнатюка, Г. Довженок, А. Іваницького, М. Земцовського, О. Марчун, В. Семенчук, Ю. Соколова, О. Хомік та інших. Проте розробок присвячених дослідженню формування мотивації до комунікації в дітей раннього віку із використанням колискових пісень нами не виявлено, що й спонукає нас до наукового пошуку.

Мета – теоретично обґрунтувати проблему формування мотивації до комунікації в дітей раннього віку засобами колискових пісень.

Проведення детального тлумачення ключових та дотичних понять дослідження дозволяє повною мірою та за різними підходами поглибити розуміння досліджуваного наукового феномену. У результаті наукового осмислення теми нами передбачено простеження взаємозв'язку між поняттями «колискова пісня», «фольклор», «дитячий фольклор». Етимологічно поняття «фольклор» (від англ. Folk-lore, folk – рід, народ, lore – знання) – узагальнене визначення народної мудрості, народного знання, народної творчості, що разом визначається як «народна мудрість, народознавство» [2, 32]. Одним із перших цей термін проаналізував британський дослідник В. Томс у статті «The Folklore» [2, 32]. В українській фольклористиці термін одним із перших науково розробив М. Драгоманов [2, 32]. Музичний фольклор для дітей стає важливим інструментом у дошкільній педагогіці, допомагаючи вирішувати різноманітні виховні завдання. Зокрема, з огляду на тематику нашого дослідження, важливо наголосити, що музичний фольклор має значний вплив на розвиток мотивації до комунікації в дітей [2, 35].

Коліскові пісні сприяють розвитку здатності дітей сприймати інформацію у формі звуку та слова, а також допомагають засвоювати національний колорит мови (виховувати чуття рідної мови), базуючись на музичній інтонації та враховуючи просодичні характеристики: інтонацію, паузацію, логічний наголос, ритм, темп. Однак серед усіх факторів найважливіше значення має емоційна взаємодія та спілкування між дорослими та дітьми. Саме тому в українській традиції мають місце різноманітні колискові пісні загальнонавчального змісту. У разі виконання матір'ю колісанок, спів та музика супроводжують дитину з перших днів життя, органічно знайомлячи її із оточенням. Чуттєвий зв'язок між матір'ю та дитиною, який існує від народження малюка, закріплюється за рахунок виконання ніжних та простих колискових пісень. Показово, що ці пісні із простою загальнонавчальною лексикою, позбавлені складних сюжетів або прийомів, спрямовані на одного єдиного слухача – дитину, яка підсвідомо (за рахунок стану наближеного до сну) формує «комунікативний інтерес» або підґрунтя мотивації до комунікації.

Наприклад, «Вічка мружаться, злипаються, сон летить за мить якусь. Доня вранці не дізнається – тигр муркоче чи татусь» [5, 2].

Вбачаючи, що наслідування є одним з основних механізмів засвоєння дитиною соціального досвіду та суспільно сформованих способів поведінки, маємо враховувати обумовленість формування цього процесу тривалим та емоційно підкріпленим контактом із близькими дорослими. Наслідування дитиною першого півріччя життя вокалізацій, першої невербальної комунікації – мимічних та пантомімічних експресій, ймовірно лише на основі механізму «емоційного зараження», яке можемо вважати підґрунтям мотивації до комунікації. Показово, що наслідування носить недиференційований характер, поєднуючи дії орієнтування та виконавчі дії.

М. Монтессорі поділяла процес музичного виховання дитини дошкільного віку на три етапи (слухання, розвиток метроритмічного почуття, розвиток гармонічного та мелодичного слуху) [8, 63]. Вона обґрунтувала систему масового дошкільного музичного виховання, спираючись на сензитивні періоди розвитку дитини, адже на її думку, кожна психічна функція та здібність має свій оптимальний період розвитку [8, 64].

Важливим для нашого дослідження постає розуміння поняття «породження мовленнєвого висловлювання», у тлумаченні якого знаковим постає використання інтуїтивно засвоєних закономірностей рідної мови, оволодіння якими, на нашу думку, також відбувається із використанням засобу колискових пісень [3, 361]. Вбачаючи умовою породження мовлення необхідність функціонування трьох блоків: комунікативного, операційного та реалізувального, спроможна припустити слугування колискової мотиваційним процесом. Якщо дитина вимовляє окремі слова або конструкції, тоді можна віднести до операційного блоку. Таким чином забезпечується реалізація закономірностей – відбувається формування передмовленнєвих можливостей. Пізніше, установлення в дитини комунікативно-ділового спілкування, де колискова сприяє формуванню розуміння мовних одиниць.

За визначенням дитячого та сімейного психолога С. Ройз, співання колискових дитині – це створення особливого простору близькості, зв'язку із родом, а також формування простору безпеки, любові та розвитку [7]. Колискові пісні, на думку психологині Н. Носаль, доносять до дитини інформацію про те, що мама знаходиться поруч та захищає малюка, демонструють дитині безумовну материнську любов, що значно знижує рівень тривожності дитини [6].

Відповідно до діагностики форм спілкування, а саме, у контексті ситуативно-ділової або предметно-ділової форми (від 6 місяців до 3х років), на нашу думку, використання засобу колискових пісень може істотно та позитивно вплинути на розвиток комунікації. Адже основними показниками постають: спільна діяльність дитини із дорослим, потреба уваги дорослого, який є зразком для наслідування, експертом та помічником. Показово, що засобом спілкування на даному етапі постають предметно-дійові операції, а продуктом – розвиток предметної діяльності та підготовка дитини до оволодіння мовою.

Розробка тез дозволила теоретично обґрунтувати проблему формування мотивації до комунікації в дітей раннього віку засобами колискових пісень. Надано дефінітивну характеристику ключових та дотичних до ключових понять дослідження: «фольклор», «дитячий музичний фольклор», «музичні здібності», «колискові пісні», «породження мовленнєвого висловлювання». Обґрунтовано певною мірою потенційну дієвість засобу колискових пісень при формуванні мотивації до комунікації в дітей раннього віку. Серед основних переваг виконання матір'ю колісанок слід назвати: а) якісна аудіальна взаємодія із дитиною; б) активне включення дитини до спільної із дорослим діяльності; в) розвиток певного прагнення до комунікації (невербальні прояви – мімічні та пантомімічні експресії, наслідування дитиною першого півріччя життя вокалізацій та інше); г) інтуїтивне засвоєння рідної мови (формування мовного чуття); д) сприймання дитиною інтонаційної забарвленості мовлення матері та інше. Серед перешкод використання цього засобу: а) фізична виснаженість молодої мами; б) брак часу та зацікавленості матері; в) відсутність вокальних здібностей; г) недостатня наукова розробленість та популяризація колискових у засобах масової інформації (блоги та чати матерів у соціальних мережах) та інше.

Це дослідження вичерпує лише певною мірою досліджувану проблему, серед перспектив подальших наукових пошуків вбачаємо експериментальну перевірку розробленої програми з формування мотивації до комунікації в дітей раннього віку засобами колискових пісень.

Література

1. Children with disabilities and special health care needs. *The Annie E. Casey Foundation*. URL: <https://www.aecf.org/blog/the-state-of-children-with-disabilities-and-special-health-care-needs> (дата звернення: 06.04.2024).
2. Бодавська Б., Бутенко В. Дитячий фольклор як засіб комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. *Дошкільна і початкова освіта: реалії та перспективи* : ЗБ. наук. ст. студентів, магістрантів та молодих науковців, Суми, 2023. С. 32–37. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/13626> (дата звернення: 05.04.2024).
3. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.
4. Логопедія : підручник / За ред. М.К. Шеремет. – Вид.5-те, Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.
5. Нерод В. В. Колискові пісні – духовне надбання нашого народу і взірць національно-культурного виховання. С. 1–4. URL: <https://sites.znu.edu.ua/conf-slovyanska-filologia-2015/folk-2017/Nerod.pdf> (дата звернення: 06.04.2024).
6. Носаль Н. Чому важливо співати дітям колискові. *Gazeta.ua*. URL: <https://gazeta.ua/articles/edu-and-science/comu-vazhливо-spivati-dityam-koliskovi/807190> (дата звернення: 04.04.2024).
7. Ройз С. Поради дитячого психолога світлани ройз. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/pochatkova-shkola/poradi-psihologa/poradi-dityachogo-psihologa-svitlani-rojz> (дата звернення: 04.04.2024).
8. Садовенко С. М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору). Суми, 2006. 318 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/44368/Sadovenko_dis.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 04.04.2024).
9. Чала І. І. Проблеми ідентифікації поняття «системні порушення мовлення» у старших

дошкільників: міждисциплінарний підхід. *Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці, освіті*. Одеса, 2021. С. 8–9. URL: <https://novaosvita.com/wp-content/uploads/2021/03/PedPsy-Odesa-March2021.pdf#page=8> (дата звернення: 05.04.2024).

Канітула М.С.

асистент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У науковій літературі питання формування мовленнєвої діяльності у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є досить актуальною і в наш час. Дану проблему досліджували як відчинянні так і зарубіжні науковці (В. Бадер, Г. Блеч, А. Богуш, Н. Бондар, О. Бояр, Л. Варзацька, М. Вашуленко, А. Гесел, І. Гладченко, І. Ісард, Д. Карстенс, О. Качуровська, Ш. Кларк, С. Мартин, О. Мельничайко, Ж. Міллер, М. Пентилюк, Ж. Піаже, В. Погребняк, Д. Портер, М. Райт, Л. Реш, М. Савченко, Є. Соботович, І. Сухіна, В. Тищенкої, А. Чапман, О. Чеботарьова, Г. Шелегова, М. Шеремет, М. Шепард, Л. Щерба, Р. Юрова).

Формування та розвиток мовлення саме активно відбувається в дошкільному віці. Дошкільний період розвитку малюка є одним з найкращих та прогресуючих для розвитку. Саме в це й період більше можливостей подолати труднощі в розвитку та підготувати дитину до школи.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) спостерігається стале порушення мовленнєвих функцій такі як: комунікативні, регулюючі, пізнавальні. Слабкі навички комунікації гальмують не лише мовлення дитини а й інтелектуальний розвиток дитини. Дітям складно спілкуватися з однолітками та взаємодіяти з педагогами. Регулююча функція відіграє значну роль у розвитку і прояві довільної, вольової поведінки дітей. Пізнавальна функція є одною з найважливішою оскільки коли дитина цікавиться та досліджує світ вона розвивається. Тому вкрай важливо працювати над всіма цими функціями в комплексі.

Основним чинником недорозвитку мовленнєвої діяльності у дітей з ППР Я. Рубінштейн вважає слабкість кінцевої функції кори головного мозку та повільне формування нових диференційованих зв'язків всіх аналізаторів.

У дослідженнях Є. Соботович, В. Тищенкої розглядають специфіку словникового запасу дітей з ППР пасивний словник значно перевищують за активний. Науковці доводять, що розвиток лексичної сторони мовлення у дітей з ППР характеризується наступними особливостями. Помітно, що у мовленні наявна відсутність багатьох слів, що описують прикметники, властивості знайомих предметів і явищ. Обмежена кількість слів, що виражають загальні поняття та узагальнення.[1]

Зробивши аналіз особливості мовленнєвого розвитку у дітей з ППР вчений В. Петрова узагальнила та підкреслила різноманітні чинники які обумовлюють дані порушення. Також, вчена зазначає, що порушення мовленнєвої діяльності у дітей спричиняється не достатньою пізнавальною діяльністю або взагалі її не сформованістю. Пізнавальна діяльність – це процес, за допомогою якого реальні об'єкти та явища відображаються в мозку людини. Воно складається з низки пізнавальних психічних процесів, таких як відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення та мовлення.

У свої працях О. Бояр зазначає, що діти з ППР майже не вживають дієслів (такі як: «дай», «мий», «їж» та інші) та складнощами їх розуміють. Спостерігається складнощі з розумінням прикметників та їх вживанням, особливо, що стосується називання часу (такі як: «через», «до», «після» та інші). Таке мовлення спричинене недорозвиненістю та обмеженістю просторових, часових понять та уявлень. [2]

Дослідження показують, що дітям складно будувати фрази, прості речення, не говорячи про довільну розповідь на тему вибрану педагогом. Ефективно в корекційно-розвивальній роботі використовувати фразові конструктори чи схеми. Щоб кожне слово малюка яке він має промовити було зображено на картинці.

Коли запропонувати дитині картинку з певним сюжетом та попросити її описати. Дитина з ППР зазвичай не зможе відрізнити головну історію від інших деталей. Часто просто називатиме предмети які зображені на картині без належної орієнтації та розуміння, що від неї просять. Також, це супроводжуються багатьма порушення структурної сторони мовлення такими як: не узагальнення іменника та дієслова чи прикметника, не використовує допоміжні сполучник, не правильно відмінює слова в реченні та інше. Такі порушення засвідчують, ще раз, що у дітей з ППР не сформоване зв'язне мовлення та його розуміння.

Формування зв'язного у дітей з ППР може спричинитися рядом різних причин а саме: - когнітивними обмеження (діти з інтелектуальними порушеннями (ІІ) мають труднощі у формуванні зв'язного мовлення через обмежену здатність розуміти, сприймати та обробляти інформацію); - мовленнєвою моторикою (діти з ІІ мають проблеми з мовленнєвою моторикою – це пов'язано з не можливістю чітко артикулювати мовленнєвим апаратом або контролювати рухи органів мовлення, оскільки м'язи артикуляційного апарату є розслаблені або в гіпертонусі. Спостерігається порушення мовленнєвого дихання, що в комплексі додатково ускладнює мовлення малюка); - соціально-комунікативною компетентністю (для формування зв'язного мовлення важливо вміти взаємодіяти з іншими людьми, педагогами, дітьми та розуміти їхні мовленнєві сигнали та реагувати на них. Діти з ІІ мають проблеми з зрозумінням не вербальних аспектів соціальної взаємодії та спілкування); - відсутністю стимуляції та підтримки (успішний розвиток мови вимагає стимуляції та підтримки до дитини зі сторони дорослого. У деяких випадках діти з ППР можуть не отримувати достатньої

стимуляції та підтримки для розвитку своєї мови, в наслідок чого зникає взагалі бажання, щось говорити).

Отже, формування зв'язного мовлення у дітей з ППР може додатково ускладнюватися через різні обмеження, які пов'язані з порушенням різних аспектів розвитку дитини. В кожний період свого життя діти з ППР зазнають труднощів не лише в навчанні але й в мовленнєвій діяльності. Потрібно пам'ятати, що мовленнєвий розвиток тісно пов'язаний з інтелектуальним, чим складніші порушення інтелекту тим більше страждає мовлення малюка. Тому дане питання залишається актуальним і в наш час та потребує, ще більш поглибленого вивчення.

Література

1. Соботович Е., Андрусишин Л., Бартенева Л., Данилавичюте Є., Тищенко В., Трофименко Л. (1998) Методика виявлення мовних порушень у дітей та діагностика їх готовності до шкільного навчання - К.:ПП «Актуальна освіта»
2. Боряк О. В. (2014) До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, № 27.С. 31-37

Кіріна С.В.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Лященко В.М.

доктор філософії

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ОРГАНІЧНА (МЕХАНІЧНА) ДИСЛАЛІЯ ЯК МОВЛЕННЄВЕ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ

У статті досліджується питання впливу анатомічних дефектів органів артикуляції на порушення звуковимови у дітей з органічною (механічною) дислалією. Розкрито напрями корекції при органічній дислалії під час формування усного мовлення у дітей. Описано особливості діагностичного і корекційного етапів відтворення нормативних звуків при органічній дислалії.

Ключові слова: органічна (механічна) дислалія; звуковимова; дефекти органів артикуляції; мовна компетентність.

Мова, будучи унікальною здатністю, яка властива тільки людині, пов'язана з процесами мислення та забезпечує процес спілкування. Повноцінна мова дитини – неодмінна умова її успішного навчання у школі. Тому важливо усунути будь-які порушення звуковимови ще у дошкільному віці, перш ніж вони перетворяться на складний, стійкий дефект. Важливо пам'ятати, що саме в дошкільному періоді мова дитини розвивається дуже інтенсивно, а головне – вона гнучка і податлива.

Дислалія є одним із найсерйозніших видів комунікативних порушень, що представляє собою дефіцит під час формування мовленнєвого висловлювання.

Зрозуміло, що в школі діти з дислалією вчать гірше за інших, майже нерідко потрапляють у розряд відстаючих за причини неможливості успішного опанування навчального матеріалу при проблемному формуванні звуковимови та фонетичного сприйняття, що згодом викликає загальне недорозвинення мови. Тому, чим раніше дитина зі звуковимовними порушеннями звернеться до спеціалістів, тим більше надії на те, що до вступу у школу дані проблеми вдасться вирішити.

Дислалія – це порушення звуковимови при нормальному слухові та збереженій іннервації мовленнєвого апарату. Однією з причин неправильного мовлення може бути анатомічні порушення мовленнєвого апарату, зокрема аномалії та деформації зубів, щелеп, вкорочена або прирощена вуздечка язика тощо.

З практики логопедії давно відомо, що у чіткості вимови звуків особливу роль відіграє будова зубощелепної системи. Зубощелепні аномалії та деформації часто є причиною неправильної артикуляції язика і губ. Патологічні зміни ускладнюють виконання рухів і положення язика, необхідних для вимовляння різних груп звуків [3].

Отже, порушення звуковимови, яке обумовлене анатомічними дефектами органів артикуляції – це органічна (механічна) дислалія. До дефектів, які спричиняють цей вид дислалії відносять діастему (інтервал) між передніми зубами, відсутність різців або їх аномалію, аномалії прикусу, язика, недостатню функціональну активність кругового м'яза рота, будову верхнього піднебіння, розщілину губи тощо. Такі анатомічні порушення виникають через дефекти розвитку або бувають набуті внаслідок травми, зубних захворювань або вікових змін [3]. На відміну від функціональної дислалії, за якої недоліки звуковимови мають центральне походження, тобто розвиваються через нейродинамічні проблеми в роботі головного мозку зворотного характеру чи на тлі соціального чинника, при органічній (механічній) формі вони пов'язані з дефектами будови периферичних мовних органів і проявляються фонетичним недорозвиненням мови [5].

Як самостійну форму мовної патології, органічну (механічну) дислалію вперше виділив швейцарський медик Р. Шульц у 30 р.р. XIX століття. Згодом це порушення було докладно вивчено науковцями М. Хватцевим, О. Правдіною, А. Ястребовою та ін. Проблему корекції мовлення у дефектологічній науці досліджували: Т. Ахутіна, Л. Виготський, Є. Вінарська, Т. Власова, Л. Волкова, А. Колупаєва, Р. Левіна, І. Марченко, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Паскаль, М. Шеремет та інші. Учені визначили і розробили ефективні методики корекції мовлення дітей із фонетичним і загальним недорозвитком мовлення.

Поява численних робіт з цієї теми підтверджує необхідність вивчення теми надалі. Попри широке визнання та вивчення проблеми, актуальним залишається питання нагальної потреби пошуку напрямів дослідження підходів щодо корекційної роботи, визначення вмісту та ефективності корекційного впливу при органічній дислалії, усунення причин, які визначають порушення звуковимови у дітей, тому що кількість дітей із мовними порушеннями,

зокрема – органічною (механічною) дислалією, збільшується. Велика кількість науково-педагогічних праць з цієї теми підтверджує ці дані та визначає необхідність вивчення теми надалі. Отже, ця тема є актуальною у сучасній науці та практиці логопедії.

Мета статті – визначити, як порушення мовленнєвого апарату співвідносяться з порушенням мовлення у дітей, та в чому специфіка подолання органічної (механічної) дислалії.

Дефекти периферичного апарату мовлення у дітей впливають на порушення звуковимови. У випадках дефектів зубного ряду найчастіше спостерігаються порушення вимови свистячих та шиплячих звуків (вони набувають надлишкового шуму), губно-зубних, передньоязикових, вибухових звуків. Досить часто страждає вимова голосних звуків. Вони стають малорозбірливими через зашумленість приголосних і недостатність акустичної протипоставленості голосних. При аномаліях язика (занадто великий або маленький язик, укорочена під'язична вуздечка) страждає вимова шиплячих та вібрантів, виразність вимови в цілому, спостерігається бічний стигматизм, у ряді випадків страждає виразність звуковимови загалом. Значно рідше зустрічаються порушення звуковимови, обумовлені губними аномаліями, оскільки вроджені дефекти (деформації) долаються хірургічним шляхом у ранньому віці [3].

Дуже важливо враховувати ступінь залежності правильної артикуляції звука від виявленої аномалії у будові артикуляційного апарату. Наприклад, укорочена вуздечка язика може зумовити повну неможливість вимови або спотворення звука [р] чи то шиплячих звуків. Але пов'язувати неправильну вимову свистячих звуків за такої особливості язика було би неправильно [3].

Дефекти звуковимови при органічній дислалії, які зустрічаються найчастіше, обумовлені:

1. Аномаліями зубощелепної системи (порушення прикусу – нейтральний, дистальний, мезіальний, прямий, відкритий, глибокий, перехресний типи прикусу; деформація зубів – аномалії форми, розміру, кількості, положення зубів в зубному ряді, аномалії зубних дуг).

В етіології механічної дислалії часто виділяють не окремий клінічний симптом, а цілий комплекс дефектів зубощелепної системи, що призводить до порушення окремої групи звуків: сигматизмів, ротацізмів, ламбдацізмів, йотоцізмів. [1, 9]. Найбільш тяжкі порушення звуковимови, виникають під час аномалій прикусу. Так, наприклад, при дистальному прикусі шиплячі звуки порушуються за місцем творення. «Нижня» вимова [ж] і [ш] формується внаслідок відчуття кінчика язика і набуває м'який відтінок. Достатньо часто зустрічалось порушення вимови губно-зубних ([в],[в'], [б], [б'], [м], [м']) та ([ф], [ф'], [в], [в']), передньоязикових вибухових ([т],[т'], [д], [д']), рідше – [р], [р'] [2, 43].

2. Патологічні зміни язика (мікро-, макро-, аглоссія) та під'язикової і нижньогубної зв'язок (вуздечок).

При всіх змінах у розмірі і формі язика спостерігається нечітке вимовляння звуків. Вкорочена уздечка язика в усіх випадках призводить до

порушення звуковимови внаслідок утрудненого руху язика у напрямку догори, праворуч та ліворуч. Спостерігається нижнє положення шиплячих звуків та фонетичні розлади звуків [p] [p']. При вкороченій уздечці нижньої губи спостерігається порушена вимова губно-губних звуків. Голосні звуки втрачають лабіалізованість і звучать як наближені до огублених.

Зустрічається роздвоєння язика. При таких аномаліях страждає вимова шиплячих та вібрантів, спостерігається також боковий сигматизм.

3. Дефекти піднебіння. Набуті дефекти піднебіння можуть бути травматичного походження або виникають у результаті специфічних захворювань. До вроджених дефектів піднебіння можна віднести незрощення серединного шва і малий розмір піднебінних кісток, щілину м'якого піднебіння, укорочене м'яке піднебіння. За даними літератури, щілина піднебіння нерідко поєднуються з вадами розвитку інших органів та елементів артикуляційного апарату, що порушує утворення піднебінно-ясенних приголосних звуків.

Органічна (механічна) дислалія відноситься до міждисциплінарних проблем, що вимагає співдружнього медичного та логопедичного підходів до діагностики. У межах діагностичних заходів виявляється саме мовленнєве порушення, визначаються його причини, вираженість анатомічних відхилень у будові мовних органів. Тільки на основі всебічного та грамотного обстеження планується поетапний корекційний вплив.

Діагностичний алгоритм передбачає:

- Логопедичне обстеження. Логопед вивчає будову органів артикуляції (мови, губ, щелеп, зубів, піднебіння), оцінює їх рухливість (плавність, швидкість рухів, легкість перемикання від однієї пози до іншої). Потім проводиться діагностика мовлення: за прийнятою методикою перевіряється стан звуковимови та фонематичного слуху. При формулюванні логопедичного висновку вказується вид мовного недорозвинення (ФНМ або ФФНМ), форма дислалії (механічна) та різновид дефекту (ротацізм, сигматизм та ін.).

- Медичне обстеження. З урахуванням причин, що перешкоджають нормальному звуковимову, рекомендуються консультації стоматолога-хірурга, ортодонта, щелепно-лицевого хірурга. Поряд із оглядом лікарів-фахівців, дитині може знадобитися виконання рентгенографії лицьового скелета, ортопантомограми, виготовлення контрольної-діагностичних моделей та ін.

Корекційний етап при органічній (механічній) дислалії складається із логопедичного і медичного впливів одночасно, або, як правило, медичне втручання передує:

- Медичне лікування. Залежно від анатомічної аномалії може проводитися пластика вуздечки язика або губи, ортодонтичне лікування з використанням механічних або функціональних апаратів, висічення рубців губ тощо. Для прискорення реабілітаційного періоду використовується фізіотерапія та медичний масаж.

- Логопедична корекція. На підготовчому етапі з метою активізації органів мови проводиться артикуляційна гімнастика та логопедичний масаж. Постановка звуків здійснюється, як правило, з механічною допомогою. На етапі

автоматизації нормативна ізольована вимова закріплюється у складах, словах, фразах та вільній мови. При деформаціях органів артикуляційного апарату, які не коригуються, допустимо обмежитися компенсаторною артикуляцією, що дає акустичний ефект, максимально наближений до норми [4, 114], тобто, якщо медичне (оперативне) втручання не дає бажаних наслідків, або неможливе, необхідно діяти за принципом обхідного шляху. Логопедична робота полягає у виробленні таких пристосувань артикуляційних укладів, які б забезпечили отримання звуків мовлення, максимально наближених до нормативних [7, 155].

Особливості роботи логопеда при даному виді дислалії:

1. Більш довший підготовчий етап.
2. Індивідуальний підбір компенсаторної артикуляції з опорою на акустичний ефект.
3. Більш довший період автоматизації.
4. При неможливості сформувавши звук, ставиться звук-замінник, який наближений до норми.

Логопедична робота при механічних дислаліях має проводитися комплексно, у певній послідовності. У комплекс включаються масаж, артикуляторна гімнастика, постановка звуків, їхня автоматизація і диференціація.

Масаж проводиться з метою активізації рухів губ, язика, м'якого піднебіння та нижньої щелепи. Починаючи з легких прогладжувань, постукувань і розминань, потрібно поступово переходити до більш енергійних рухів із великим охопленням радіусу тканин. Погладжування робляться з поступовим збільшенням амплітуди рухів, спочатку у спокійному стані, а потім – із протидією.

Артикуляційна гімнастика робиться активно самим хворим, а у разі труднощів – пасивно, тобто з механічною допомогою.

Найбільш складним етапом логопедичної роботи є постановка звуків. Тому, при виправленні звуковимови, доводиться ставити звуки не звичайним шляхом, а з урахуванням індивідуальних особливостей будови апарату артикулятора.

Введення поставлених звуків у мову проводиться так само, як при функціональній дислалії. Характеризується роботою над стійким формуванням у дитини комунікативних умінь і навичок, правильного вживання звуків мовлення у різних ситуаціях спілкування (використання творчих мовних завдань) [5, 79].

Цікаво, що практика логопедії має приклади дітей, у яких є різко виражене порушення зубощелепної системи, а звуковимова відповідає нормі. Це пояснюється пластичністю та компенсаторними можливостями центральної нервової системи дітей. Компенсаторні можливості дозволяють сформувавши правильну вимову при порушених умовах реалізації звуків. Проте, все ж таки більшість випадків потребують обов'язкового логопедичного впливу з метою попередження виникнення проблем зі звуковимовою [3].

Попередити патологію розвитку органів мови дозволяє контроль за перебігом вагітності, відлучання дітей від шкідливих звичок (смоктання пальця, язика, губи), регулярне відвідування стоматолога тощо.

Отже, внаслідок цілеспрямованого медико-логопедичного підходу більшу частину випадків органічної (механічної) дислалії вдається скоригувати і, відповідно, сформуванню мовної компетентності дитини. При завершенні всього комплексу роботи у дитини в дошкільному віці надалі не виникає порушень читання і письма в школі, його психологічний розвиток протікає благополучно, і це все впливає на рівень навчальних досягнень під час навчання в школі.

Література

1. Водолацький В.М. Залежність дефектів звуковимови від характеру і ступеня тяжкості зубощелепної патології у дитячому віці. Логопед. 2008. №1. С.8-10.
2. Водолацький В.М. Частота та особливості порушень звуковимови у дітей з дефектами та деформацією зубощелепної системи. Стоматологія. 2007. № 5. С. 42-44
3. Гудим І. Анатомічні вади артикуляційного апарату і вимова у дітей// Всеукраїнська Інтернет-газета «Справи Сімейні». - 2023; <https://familytimes.com.ua/zdorovya/anatomichni-vady-artykulyatsiynoho-aparatu-i>
4. Коргун Л.М., К.А. Махновська. Корекційна робота з усунення дислалії у дітей дошкільного віку. Матеріали ІІ Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених, випуск 2// Ледарук. 2022. С. 112-122
5. Олійник І.М., Тищенко Л.Р., Яценюк Л.І. До питання корекції дислалії у дітей молодшого шкільного віку // ІМДЖ. – 2021. - № 3 (198). – С. 77-81
6. Причини, форми та види дислалії, етапи корекції. Сайт багатопрофільного медичного центру «Добробут», м. Київ; <https://dobrobut.com/ua/med/c-priciny-formy-i-vidy-dislalii-etapy-korrekcii>
7. Шеремет М. К. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник / М.К. Шеремет, О. В. Ревуцька ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. - Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 160 с. – Бібліогр.: с. 154-160.

Коваленко В. Є.

доктор педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРАЛЬНИМ РОЗЛАДОМ

Поліморфність симптоматики та різний рівень інтелектуального функціонування при РАС вимагають постійного педагогічного пошуку, гнучкості, застосування варіативних методів і прийомів навчання математиці. Результати опитування вчителів початкових класів, проведеного Ambitious About Autism, показали, що 60% респондентів відчувають нестачу належної підготовки для навчання дітей з РАС [7]. Варто наголосити, що особливої уваги педагога на уроках математики потребують першокласники з аутистичним спектральним розладом (АСР), що виявляється у поєднанні викривленого розвитку й інтелектуального недорозвитку.

Результати досліджень В. Тарасун та Н. Гаврилової засвідчують, що «... засвоєння математичної інформації забезпечується комплексом процесів та функцій пізнавальної діяльності: на гностикопраксичному рівні – кінестетичним, просторовим та динамічним праксисом, слухомоторною координацією, зоровим гнозисом та сенсомоторною функцією мовлення; на мнестичному рівні – слухомовленневою, зоровомовленневою та зоровопросторовою пам'яттю; на інтелектуальному рівні – операціями мислення: аналізом, порівнянням, групуванням, узагальненням, умовиводами, встановленням причиново-наслідкових зв'язків» [3]. АСР є першазивним порушенням, який зумовлює своєрідність всієї психічної діяльності дитини та суттєво впливає на процес засвоєння математичних знань.

Аналіз наукової літератури (Д. Шульженко, R. Folostina, T. Michel) та результатів проведених нами досліджень особливостей засвоєння математичних знань, умінь та навичок першокласників з АСР показав, що рівень засвоєння учнями навчального матеріалу низький, у більшості дітей з АСР спостерігаються труднощі його засвоєння впродовж навчання в початковій школі [1; 4; 5; 6]. Як показав аналіз результатів проведеного нами дослідження, однією з найважливіших причин виникнення таких особливостей оволодіння дітьми з АСР навчальним матеріалом з цієї дисципліни є недостатня сформованість у них психічних процесів та функцій, зокрема абстрактного мислення, узагальнення та абстрагування.

Т. Сseh зазначає, що незалежно від того, наскільки різноманітними є прояви РАС, типовими труднощами засвоєння математики є труднощі опанування обчислювальними навичками, порушення орієнтування в часі та просторі, мовлення та загального розвитку. Модально-специфічними закономірностями засвоєння математичних знань дітьми з АСР також є недостатнє розуміння математичної термінології, інструкцій до завдань, фрагментарне засвоєння понять «клас» і «розряд», труднощі опанування розрядним складом числа та виконання обчислювальних операцій (додавання, віднімання, множення, ділення) з розрядними числами.

Разом із тим, результати досліджень Т. Iuculano, M. Rosenberg-Lee, K. Superaг доводять, що діти з РАС мають потенційні можливості для засвоєння математичних знань. Установлено, що в процесі розв'язання арифметичних задач діти з аутизмом схильні використовувати декомпозицію при вирішенні завдань на додавання в два рази частіше, ніж учні з нормотиповим розвитком. Ця стратегія передбачає розбиття кожної проблеми на дрібніші, щоб знайти відповідь. Означене актуалізує проблему пошуку шляхів підвищення якості засвоєння математичних знань молодших школярів з АСР на уроках математики.

Для підвищення якості засвоєння математичних знань першокласників з АСР на уроках особливого значення набуває середовищний підхід. Створення структурованого та передбачуваного середовища життєво важливе для учнів з АСР на уроках математики. Передбачуваність та «рутина» можуть допомогти зменшити занепокоєння та забезпечити відчуття безпеки, дозволяючи дітям з АСР зосередитися на навчанні.

Наведемо стратегії створення структурованого середовища:

встановлення чітких правил та вимог, надання візуальних підтримок для визначення послідовності дій;

забезпечення спокійного та організованого навчального простору з урахуванням таких факторів, як: освітлення, рівень шуму та варіанти «пози» сидіння, наявність зони усамітнення. Важливо також уникати факторів, які відволікають учнів.

Для підвищення якості засвоєння математичних знань першокласників з АСР на уроках важливо застосовувати індивідуальний підхід, використовувати стратегії, що відповідають їх унікальним потребам у навчанні. Реалізуючи ці стратегії, викладачі можуть створити сприятливе та захоплююче середовище для розвитку математичних навичок учнів з АСР. До таких стратегій належать:

розбиття складних математичних понять на елементарні складові. Представляючи інформацію послідовно та поелементно, вчителі можуть допомогти учням легше зрозуміти математичний матеріал. Цей підхід забезпечує ясність та знижує когнітивне навантаження учнів з АСР.

обмеження кількості варіантів розв'язання завдання. Так, формуючи уявлення про форму предметів ми маємо уникати сенсорного перенавантаження. Доцільно дитині дати тільки дві картки з поміж яких учень має визначити, на якій з карто зображено трикутник, а на якій прямокутник. Важливо зазначити, що для здійснення вибору мають бути надані фігури, які відрізняються виключно однією ознакою, тобто бути однаковими за кольором, величиною, а різнитися тільки за формою.

візуальна підтримка. Використання наочних посібників, таких як предметні ілюстрації або математичні таблиці для демонстрації наступності арифметичних дій. Візуальна підтримка забезпечує візуальне подання методу вирішення проблеми, покращуючи розуміння та запам'ятовування. Ефективним засобом формування елементарних математичних уявлень про кількість, співвідношення понять «кількість-число-цифра» є застосування на уроках елементів методик «Нумікон», Тан-Содерберг. Принципами застосування методики ТАН-Содерберг є систематичність та послідовність; зв'язок із життям учнів; візуалізація мовлення; доступність, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей; емоційний характер викладу матеріалу.

застосування мультисенсорного підходу. Ця технологія навчання передбачає опору на канали сприймання усіх органів чуття: слуху, зору, дотику, нюху, смаку. Ефективним є використання математичних маніпулятивів, таких як: кубики, фішки або геометричні фігури для здобуття дитиною з АСР сенсорного досвіду. Аудіальна підтримка передбачає використання словесних пояснень, повторень та слухових підказок для усвідомленого засвоєння дитиною матеріалу [4, с. 51]. Надання чітких та коротких інструкцій, вербальне підкріплення допомагають учням з АСР зрозуміти та запам'ятати математичні поняття.

Використання практичних кейсів. Учнім варто запропонувати розв'язувати математичні завдання, пов'язані із повсякденними життєвими ситуаціями, такими як: розрахунок вартості продуктів або визначення часу,

необхідного для виконання завдання. Це дозволяє школярам побачити практичну цінність математики в їхньому повсякденному житті. Доцільним є поєднання навчання на основі досвіду, здобутого в ході проведення навчальних екскурсій (до супермаркету, банку тощо).

При викладанні математики учням з АСР особливого значення набуває формування в дитини *позитивного досвіду навчання*. Важливо впровадити систему позитивного підкріплення, щоб визнати та винагородити зусилля та досягнення учнів. Це може допомогти підвищити їхню впевненість і мотивацію. Впроваджуючи навчальні стратегії, що відповідають унікальним інтересам дітей, учителі можуть створити захоплююче математичне середовище, що відповідає потребам учнів у навчанні. Наприклад, якщо учень із АСР виявляє інтерес до автомобілів, його увагу можуть привернути математичні завдання, пов'язані з прилічуванням або відлічуванням із множини певної їх кількості.

Використання в освітньому процесі інтерактивних інструментів і мобільних застосунків (Language Builder: Math, Counting, and Sorting Kit і Language Builder: Stringing Beads Kit.). Ці інструменти часто поєднують візуальні та слухові стимули, що відповідають різним стилям навчання, забезпечуючи здобуття сенсорного досвіду дитини.

Особливого значення для покращення якості засвоєння математичних знань у першокласників з АСР набуває формування навичок самоконтролю. З цією метою на уроках доцільно застосовувати вправи на фіксування помилок за допомогою фішок, звукових сигналів.

Отже, для підвищення якості засвоєння математичних знань дітьми з АСР особливого значення набуває застосування індивідуального та середовищного підходів, орієнтування на інтереси і вподобання дитини, використання наочних опор, системи переходів від одного виду діяльності до іншого, позитивного заохочення та підкріплення. Застосовуючи ці стратегії, педагоги та батьки можуть створити сприятливе та ефективне освітнє середовище, яке дозволить дітям з АСР опанувати математику.

Література

1. Гнатюк О. В., Кривоногова О. В., Поліщук Т. В. Методика навчання учнів з розладами спектру аутизму природничо-математичних дисциплін у закладах загальної середньої освіти. С. 144 – 149.
2. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 520 с.
3. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. 2007. 268 с.
4. Шульженко Д. Аутизм не вирок. Київ : Кальварія, 2010. 224 с.
5. Iuculano T., Rosenberg-Lee M., Supekar K. Brain organization underlying superior mathematical abilities in children with autism. *Biol Psychiatry*. 2014. Feb 1;75(3): 223 – 230.
6. Folostina R., Michel T. Teaching Mathematics to Children With Autism: Pedagogical Strategies. *Interventions for Improving Adaptive Behaviors in Children With Autism Spectrum Disorders*. 2022. 24 p.
7. Ambitiousaboutautism. <https://www.ambitiousaboutautism.org.uk/>

Ковальова В. В.

здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Міщенко О. А.
кандидат педагогічних наук., доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реалії воєнного часу віддзеркалюються на всіх сферах життя, зокрема й на організації навчального та виховного процесів. Особливо це стосується закладів дошкільної освіти, оскільки саме вони формують знання, навички, емоційне сприйняття та стійкість майбутнього покоління незалежної України. Формування національної самоідентичності та громадянської відповідальності розпочинається з раннього дитинства й триває протягом усього життя. Державні символи, мова, національні події, герої, культура, звичаї, традиції українського народу є умовами, які впливають на формування почуття патріотизму в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

За даними Міністерства освіти і науки України, станом на 1 серпня 2022 року 1826 закладів дошкільної освіти (далі ЗДО) (12%) працювали у звичайному режимі, 2374 ЗДО (16%) організовували освітній процес дистанційно, 569 ЗДО приймали тимчасово переміщених осіб, інші заклади не працювали. Окрім того, 1386 ЗДО (9%) перебували на тимчасово окупованій території [4].

Проблемі організації виховної роботи з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення присвячені наукові розробки Х. Барна, О. Кас'яненко, Ю. Клокової, В. Коваленко, О. Коваленко, М. Рековець, Ю. Рібцун, Д. Шульженко та ін. Варто зазначити, що дослідники наголошували на винятковій важливості побудови злагодженої взаємодії між логопедом, психологом та вихователем.

Актуальною є проблема організації виховної роботи з дітьми із порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти, що й обумовлює наш науковий інтерес.

Мета – теоретично обґрунтувати проблему організації виховної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти.

Завдання: 1) надати дефінітивну характеристику ключових понять дослідження; 2) висвітлити особливості проведення виховної роботи для дітей із порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти.

За визначенням С. Коноплястої термін «виховання» означає систематичне й цілеспрямоване управління процесом формування особистості [3, 258]. Л. Михайлова трактує термін як складний та багаторівневий процес формування особистості, створення оптимальних умов для її фізичного,

психічного та соціального розвитку. Цей процес реалізується шляхом творчого оволодіння всією доступною культурою в конкретному соціально-історичному контексті, що відображає тріаду: «знання» – «переконання» – «практична діяльність» [7, 22].

Поглиблює розуміння досліджуваного феномену трактування поняття В. Бондаря «виховання дітей з особливостями розвитку» – це процес розвитку природних сил, здібностей дитини за допомогою організованої педагогами різноманітної спільної діяльності дітей і дорослих. Це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, які створюють необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і працездатності [1, 71].

Логопедична робота з дітьми дошкільного віку в умовах спеціалізованого дошкільного закладу чи групи для дітей із мовленнєвими порушеннями більшою мірою залежить від співпраці педагогічного колективу, а особливо від згуртованості та взаємодії між логопедом та вихователями групи.

Основні напрями роботи вихователя логопедичної групи та її особливості встановлюють спеціальні умови навчання для дітей із порушеннями мовлення, що відрізняються від звичайного дитячого садка. Це передбачає використання специфічних методів навчання та виховання, а також особливу організацію роботи [6].

При визначенні змісту роботи логопед ознайомлює вихователів із перспективним планом роботи, а також протягом року систематично інформує про вимоги щодо мовленнєвого розвитку дітей на різних етапах.

Розширення, уточнення, активізація словникового запасу дітей під час режимних моментів є одним з основних завдань вихователів. Складність відокремлення завдань, які відводяться логопеду або вихователю, обумовлена специфікою їхньої діяльності. Вихователь знаходиться поруч із дітьми у різних ситуаціях: у роздягальні, у відпочивальні, ігровій кімнаті, природничому кутку, на майданчику, де є широкі можливості для формування словника, розвитку пам'яті та уваги [2].

Гра є провідною діяльністю дитини дошкільного віку, а вихователь може організовувати ігри не лише на заняттях, але й поза ними, оскільки перебуває з дітьми протягом усього дня.

На всіх заняттях вихователь логопедичної групи приділяє значну увагу мовленнєвій роботі. Це відображається у використанні закличок, примовлянок, скоромовок та чистомовок, значної кількості віршованих мініатюр для активізації та збагачення словника, автоматизації та диференціації звуків. Так вихователь здійснює навчально-виховну роботу в групі, керуючись загальноосвітньою програмою, за якою розвиток мовлення дітей відбувається на основі ознайомлення їх із довкіллям. Логопед так само проводить корекційно-розвивальну роботу за корекційним планом, складеним на рік, та усуває недоліки тих аспектів мовлення, які були виявлені під час обстеження [5].

Отже, розробка розвідки дозволила теоретично обґрунтувати проблему організації виховної роботи з дітьми із порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти.

Надана дефінітивна характеристика ключових понять дослідження – «виховання», «дошкільне виховання дітей», «виховання дітей з особливостями розвитку», «вихователь спеціального дошкільного закладу», «діяльність», «діяльність провідна», «мовлення», «патогенез порушень мовлення». Наведена дефінітивна характеристика дозволяє розуміти досліджуваний феномен у такому узагальненому вигляді: Специфіка організації виховної діяльності для дітей із порушеннями мовлення в умовах дошкільного спеціального закладу або логопедичних груп.

Особливості проведення виховної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти залежить від співпраці педагогічного колективу, а особливо від згуртованості та взаємодії між логопедом, психологом та вихователями групи. У логопедичній групі проводиться спеціально організоване навчання і виховання за планом, який охоплює всі напрями роботи з дітьми дошкільного віку.

Проведена розробка не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, серед перспектив подальших наукових пошуків вбачаємо аналіз особливостей проведення виховної роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

Література

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ: МП Леся, 2011. 528 с.
2. Клокова Ю. Спільна робота логопеда та вихователів у логопедичній групі URL: <https://ird.npu.edu.ua/q-q-36/-3/185-q-q> (дата звернення: 03.04.2024)
3. Конопляста С. Ю. Логопсихологія. Навчальний посібник. Київ: Знання 2012. 293 с.
4. Міністерство освіти і науки України. Освіта України в умовах воєнного стану URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/08/education-of-ukraine_2022.pdf (дата звернення: 03.04.2024)
5. Організація роботи логопедичної групи URL: <https://idnz4.klasna.com/uk/site/organizatsiya-roboti-logo.html> (дата звернення: 03.04.2024)
6. Рековець М. Особливості роботи вихователя в логопедичній групі URL: <https://www.calameo.com/read/0046893835fcc15b3a94a> (дата звернення: 03.04.2024)
7. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л. М. Михайлова. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.

Конопля Т.В.

здобувач вищої освіти спеціальності

016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Голуб Н.М.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної педагогіки.

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ІГРОВІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ФОНЕТИКО – ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ

За останні роки наукові дослідження засвідчили, що одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей є фонетико–фонематичне недорозвинення мовлення, яке часто виникає при стертій формі дизартрії, поліморфній дислалії.

За науковими розвідками різних авторів Європи, СНД, України порушення звуковимови спостерігаються у 17–42% дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника %.[2]. Так, за даними професора М. Ханемана (Майнський університет) ці показники зросли більше, ніж на 20%.

Проблема фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення (ФФНМ) в дітей старшого дошкільного віку розглядається в роботах Г. В. Гуровець, Р.Є. Левіної, Ю. В. Рібцун Є. Ф. Соботович, М. К. Шеремет, Ю.Пінчук, О.Ревуцька, Н.Савінова та багатьох інших. У зв'язку з орієнтацією логопедії на навчання та виховання дітей із порушеннями мовлення, термін ФФНМ визначається, як порушення процесів формування вимовної сторони рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок недоліків сприйняття й вимови фонем.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення у дошкільників характеризується недиференційованою вимовою звуків; заміною звуків такими, що мають більш просту артикуляцію і викликають менше труднощів у дитини під час вимови; нестійким вживанням цілого ряду звуків у різних словах; випадінням звуків; спотвореною їх вимовою, коли звучання звука не відповідає прийнятним у даній мові орфоепічним нормам; порушенням фонематичного слуху, що забезпечує розрізнення звуків мовлення як фонем і правильну вимову та є основою для розуміння висловлювань.[6]

Крім зазначених вище порушень мовленнєвого характеру, окремо слід охарактеризувати можливі особливості в перебігу вищих психічних функцій у дітей з ФФНМ: увага дітей може бути нестійкою, нестабільною; пам'ять може не відповідати нормі, при цьому дитині потрібно більше часу і повторів, щоб запам'ятати заданий матеріал; спостерігаються особливості в перебігу мисленнєвих операцій, швидкість перебігу може бути дещо уповільненою, внаслідок чого уповільнюється сприймання навчального матеріалу. [4]

Вказані особливості дітей дошкільного віку із ФФНМ потребують організації для них комплексного логопедичного впливу з опорою на провідну для них ігрову діяльність.

У Коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти зазначено, що ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці, що засвідчує кілька важливих моментів: дитина перших шести-семи років життя віддає перевагу рольовій грі перед іншими видами діяльності; саме в грі визріває готовність малюка до розгортання інших видів діяльності (спілкування, праці, учіння), закладаються й розвиваються всі основні вікові новоутворення особистості [1].

В.О.Сухомлинський назвав гру величезним світлим вікном, крізь яке в духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра охоплює все: рух, мислення, нові інформації, новий досвід, комунікацію, є середовищем для розвитку фізичного, розумового, суспільного розвитку дитини.

Саме гру як один із найважливіших засобів розвитку мовлення дітей розглядає Н. В. Савінова. На думку вченого, в іграх діти використовують усі форми усного мовлення: розмовне мовлення, монолог, пояснення, опис, міркування, розповідь. У грі дітям доводиться слідувати за своїм мовленням, оцінювати і контролювати мовлення інших гравців і персонажів, зіставляти нормативні і ненормативні вислови.[5]

З метою розвитку слухової уваги і пам'яті, спрямованості уваги на фонологічну структуру слова, удосконалення слухового та слухо-просторового гнозису, навичок слухового контролю, що є передумовою оволодіння фонетико-фонематичною складовою мовлення, Ю.В.Рібцун були розроблені ігрові завдання та вправи зі звуками і словами, та започаткований термін «ігри-заняття», адже весь освітньо-виховний процес має відбуватися на основі ігрової діяльності.

Ігрові вправи відіграють ключову роль у виділенні, закріпленні та диференціації фонем у дітей. Ігровий підхід до навчання дозволяє створити зацікавленість та мотивацію, що робить процес навчання більш привабливим і ефективним. Багато ігрових вправ спрямовані на створення сенсорного досвіду, де діти можуть слухати, вимовляти та розрізняти звуки за допомогою аудіо-, візуальних або тактильних засобів. Ігри-заняття можна виконувати в групі, що створює можливість для дітей взаємодіяти, спілкуватися та спільно розв'язувати завдання. Це допомагає створити атмосферу взаємопідтримки та сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Ігри, спрямовані на виділення фонем, допомагають дітям розвивати мовленнєві навички, такі як вимова, розуміння та розрізнення звуків. Граючись, діти мають можливість практикувати навички виділення фонем у різних контекстах. Це допомагає закріпити отримані знання та вміння. Для ефективного використання ігрових вправ у виділенні, закріпленні та диференціації фонем важливо враховувати індивідуальні особливості дитини та вибирати такі ігри, які відповідають її віковим можливостям та рівню розвитку мовлення.

Також важливу роль ігрові вправи грають в закріпленні правильної вимови. Під час ігрових вправ діти активно використовують свої мовленнєві навички, щоб вимовляти звуки, слова або фрази. Ця активна практика допомагає закріпити правильну вимову. Повторення правильної вимови через ігрові ситуації сприяє формуванню мовленнєвої навички. Діти навчаються вимовляти слова правильно, тому що це стає частиною їхньої гри та комунікації з іншими. Ігри надають можливість дітям вчитися через досвід та експериментування. Вони можуть закріплювати правильні способи вимови та вчитися на власних помилках, що сприяє кращому запам'ятовуванню. [3]

Отже, гра на логопедичних заняттях виконує навчальну, розвивальну та корекційну функції, допомагає дитині застосувати набуті мовленнєві уміння та

навички в нових дидактичних умовах та повсякденному житті, викликає емоційно-позитивний настрій у дітей, створює такі умови, в яких дитина почуває себе природно, підвищує мотивацію дітей до діяльності, адже тільки позитивна мотивація буде сприяти ефективній роботі дитини на занятті, що призведе згодом до бажаного результату.

Література

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. Посібник/ наук. Кер. О.Л. Кононко. – К.: Ред.журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
2. Пінчук Ю. В. Основи методики виховання правильної вимови звука при дислалії // Педагогіка та методики: спеціальний збірник наукових праць / Ю. В. Пінчук. – К., 2000. – С. 43-49
3. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. Наук. Пр. - К. : Актуальна освіта, 2004. - Вип. 1. - С. 150-165
4. Рібцун Ю.В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю.В.Рібцун // Український логопедичний вісник : зб.наук.пр.Вип. 2.2011. с.87
5. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: Автореф. Дис... канд. Пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Савінова ; Південноукр. Держ. Пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). — О., 2005. — 21 с. — укр.
6. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник / М. К. Шеремет. – К.: ВД «Слово», 2014. – 675с

Кравець О.О.

здобувач магістерського рівня
спеціальності 016.01

Спеціальна освіта.Логопедія.

Науковий керівник: Шевченко Ю.М.

доктор педагогічних наук, професор,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
ім.Б.Хмельницького.

ЗАСТОСУВАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ЗМІЦНЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ.

В сучасному логопедичному підході все більше використовується казкотерапія для допомоги дітям із порушеннями мовлення. Цей метод комбінує в собі елементи психотерапії та логопедичних технік з використанням казок як інструменту для стимуляції мовлення та психологічного розвитку дитини. Давайте розглянемо детальніше, як саме казкотерапія може бути застосована у логопедичній практиці для дітей із порушеннями мовлення. [1, 211] [4, 103-107]

1. Стимулювання мовлення через казкові персонажі: Казки мають в собі багато цікавих персонажів з різними характерами та властивостями. Логопед може використовувати цих персонажів для стимуляції мовлення дітей,

розповідаючи їм історії про їхні пригоди, запрошуючи дітей описувати події та емоції, що вони спостерігають. [7, 70-73]

2. Розвиток слухового сприйняття та мовної рецепції: Казкотерапія допомагає у розвитку слухового сприйняття дітей через прослуховування та аналіз казкових історій. Це сприяє покращенню розуміння мовлення, розвитку словникового запасу та уміння розуміти послідовність подій у тексті. [2, 139-141]

3. Вироблення комунікативних навичок: Казки часто містять в собі соціальні ситуації, конфлікти та способи їх вирішення. Це дає можливість логопеду використовувати казки для навчання дітей соціальним навичкам, які необхідні для ефективного спілкування з іншими людьми. [6, 49-51]

4. Психологічне забезпечення розвитку: Казкотерапія також має важливе психологічне значення для дітей з порушеннями мовлення. Через включення у казковий світ діти можуть відчувати себе захищеними та вільними від стресу, що сприяє покращенню їхнього психологічного стану та відновленню довіри до своїх власних можливостей. [3, 64-68]

Отже, застосування казкотерапії у логопедичній практиці дозволяє не лише покращити мовленнєві навички дітей з порушеннями мовлення, але й сприяє їхньому психологічному забезпеченню та загальному розвитку. Використання казок як інструменту логопедичної допомоги виявляється ефективним і цікавим способом розвитку мовлення та психологічного самопочуття у дітей. [5, 72-74]

Література

1. Зимнякова, Л. С. (2015). "Казкотерапія в логопедії як засіб розвитку мовлення у дітей дошкільного віку." Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: методика, технологія, досвід: зб. наук. праць. - Вип. 24. - С. 256-259.
2. Стрижак, Н. О. (2018). "Казкотерапія в психологічній корекції дітей з порушеннями мовлення." Актуальні проблеми сучасної науки: матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. - Том 3. - С. 139-141.
3. Головіна, І. В. (2020). "Ефективність застосування казкотерапії у вправах для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами." Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць. - Вип. 2 (74). - С. 64-68.
4. Барановська, О. В. (2017). "Особливості застосування казкотерапії в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення." Актуальні проблеми сучасної науки: збірник наукових праць. - Вип. 3 (24). - С. 103-107.
5. Данилова, Т. В. (2019). "Казкотерапія в педагогічній практиці для дітей з особливими освітніми потребами." Інноваційні технології в освіті: сучасні підходи та перспективи: матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. - С. 72-74.
6. Кравець, О. В. (2016). "Використання казок у практиці логопеда." Логопедія: вітчизняний досвід та зарубіжний досвід: матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. - С. 49-51.
7. Черкаський, О. В. (2018). "Педагогічні аспекти використання казок у логопедичній практиці." Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Психологічні науки. - Вип. 42. - С. 70-73.

Крамаренко Л. А.
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
Науковий керівник: Кучерак І. В.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РАС ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ

Щорічне зростання кількості дітей із розладами аутичного спектра та, здебільшого, відсутність досвіду і доступу до інноваційних методик роботи зумовлює актуальність проблеми пошуку ефективних шляхів розвитку мовлення дітей із РАС. Поміж варіантів вирішення даного завдання особливу увагу привертає ігротерапія як один із найбільш перспективних методів забезпечення комплексного корекційно-розвиткового впливу.

Дана проблема послужила предметом наукових розвідок цілого ряду учених, зокрема, Т. Скрипник, О. Мартинчук, В. Тарасун, Д. Шульженко та інших. Проте і досі відсутні дослідження щодо розвитку мовлення дітей із РАС засобами ігротерапії. Зважаючи на означене, актуальність порушеної проблеми на викликає жодних сумнівів.

Розлади аутичного спектру характеризуються дефіцитом соціальних, комунікативних та мовних функцій, а також присутністю нетипових інтересів і поведінки, зокрема, реакцію на дії суспільства, здатність до спілкування і співчуття, які ми виявляємо іншим людям.

Діти з аутизмом на довгий час можуть залишатися на етапі дослідження предметного світу. При цьому сенсорні характеристики предметів, такі як колір, матеріал, звуки, що видаються при русі або кинуті і т. д., стають головними мотиваторами для маніпуляцій з предметами та іграшками. В результаті спостерігається відмова використовувати предмети відповідно до їх призначення, оскільки для них соціальне значення цих об'єктів менш важливе, ніж їхні сенсорні властивості.

Основні властивості аутистичної поведінки, як правило, стають очевидними на початкових етапах дитинства, але не завжди спостерігаються у випадках, коли дитина вступає до дитячого садка чи початкової та середньої школи. Аутизм часто пов'язаний з різними супроводжуваними захворюваннями. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що практично 70% осіб із РАС відповідають діагностичним оцінкам щонайменше ще одного психічного розладу, який подальше може негативно впливати на їхню психосоціальну адаптацію.[3]

Рольова гра у цієї групи дітей відбувається досить рідко без спеціалізованої корекційної роботи. Це через те, що дітям із аутизмом складно уособити ролі інших, оскільки вони мають труднощі з відрізненням себе від оточуючого світу та усвідомленням власної особистості. Слід зауважити, що діти з РАС "неначе перебувають" в іншому вимірі, знаходячись поруч, але одночасно далеко, часто не дивлячись в очі тому, хто намагається налагодити із ними взаємини. Жити в такому світі їм набагато комфортніше. Отже, існує вбудований інстинкт до спілкування, але реалізація цього інстинкту пов'язана з труднощами.

Розвиток ігрової активності тісно пов'язаний із розвитком комунікації. Діти із РАС не проявляють потреби у тому, щоб навчатися стратегіям спілкування. Але все ж таки треба намагатися це робити, бо без соціалізації такі діти не отримають жодного результату. Гра є найбільш ефективним засобом для розвитку соціальної взаємодії та комунікації у дітей із аутизмом.[1]

Діти із РАС проявляють спокій під час ігор, "застряваючи" на одному предметі, багато разів повторюють одні й ті ж дії та сюжетна лінія зазвичай відсутня під час ігор. Тому дуже важливо навчати дітей предметно-ігровим діям, які мають базу на їхніх власних інтересах. Для початку, таким дітям, слід грати лише з такими іграшками, які обирають вони самі, і бажано не вводити нові предмети відразу. Також слід коментувати декілька разів свою дію з предметом.

Багато уваги слід звернути на те, що початкову гру з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра треба проводити індивідуально, а вже коли дитина засвоїть основи функціональної гри, можна гратися у невеликому дитячому колективі і таким чином, розвивати спілкування дітей один з одним. За допомогою ігор можна формувати соціальні норми міжособистісних стосунків, а також вводити до різних професій та закріплювати сімейні та особистісні відносини.

Звичайна гра такої дитини на самому початку корекційної роботи може бути фундаментом для початку будівництва взаємодії з нею, так як іншого способу не існує.

Для того, щоб навчитися застосовувати можливості гри, яка повторюється під час занять, потрібно розібратися в її коріннях. Чому ж дитина з розладом постійно повторює одні й ті ж дії? Проаналізувавши низку наукових праць, в яких зображено результати спостережень за дитиною в такі моменти, можна мати припущення, що для неї такі дії є чимось впевненим і комфортним, оскільки для дитини все вже заздалегідь відомо, а також, дитина відчуває неймовірно задоволення від цього.

В іграх, які вимагають використання комунікації, кожна дитина отримує увагу усіх однолітків. Такі ігри дозволяють відчути власну значимість у колективі, а також подивитися на себе з інших сторін. Коли лунає власне ім'я (у іграх з іменами) із вуст оточуючих викликає позитивні емоції і спонукає на добрі відносини з іншими дітьми. Чіткість та голосність вимови власного імені допомагає дитині перебороти боязкість, відчути сили та впевненість у собі.[4]

Якщо говорити про дитячий фольклор, то він майже весь відноситься саме до комунікативних ігор, його можна розглядати як рідкісний засіб соціального розвитку дитини, так як він враховує вікові психічні і фізіологічні особливості дитини, його інтереси, творчі можливості.[2]

Література

1. Базові теоретичні підходи до формування особистості у дітей з аутизмом [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/19666854.pdf>

2. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. Богуш, Н. Луцан. К.: "Слово", 2008. 187 с.

3.Марценковський І., Пінчук І., Ліщишина О. Аутизм у дітей адаптована клінічна настанова, заснована на доказах. URL: https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2015_341_akn_autism_di.pdf (дата звернення: 08.12.2023).

4.Скрипник Т. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч. посіб. Київ: Гнозис, 2013. 60 с.

*Кубанська Н. В.
вчитель образотворчого
мистецтва*

Комунальний заклад “Харківська спеціальна школа
ім. В. Г. Короленка
Харківської обласної ради

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ТА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ НА УРОКАХ РЕЛЬЄФНОГО МАЛЮВАННЯ І ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВ

Апробація результатів дослідження.

Основні положення та результати роботи висвітлено у Інформаційному бюлетені №№ 22-23 2020 «Теорія і практика тифлопедагогіки» надрукована стаття «Сучасні методи і техніки навчання образотворчого мистецтва дітей з порушенням зору»; Інформаційному бюлетені №№ 16-17 2018 «Теорія і практика тифлопедагогіки» стаття «Розвиток пізнавального інтересу та творчих здібностей учнів з проблемами зору на уроках рельєфного малювання і образотворчого мистецтва»; Інформаційний бюлетень №№ 16-17 2017 «Теорія і практика тифлопедагогіки» стаття «Використання збережених аналізаторів у розвитку творчого потенціалу учнів з порушенням зору»; у збірнику «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» стаття «Використання збережених аналізаторів у розвитку творчого потенціалу учнів з порушенням зору середнього шкільного віку» (з досвіду роботи): Збірник тез доповідей. Вінниця, 2016. С. 193-196.; у збірці «Десяте відчуття або від співчуття до співпраці» Орлов А.В., Петрикiна А.С., Соколенко О.М., Кубанська Н.В. Науково-популярне видання. Харків, 2016. С. 29-38.

Наукова новизна отриманих результатів.

Практичне значення впровадженої роботи полягає у підвищенні рівня застосування збережених аналізаторів.

У педагогічній діяльності серед пріоритетних було визначено наступні завдання:

- активізувати інтерес учнів до уроків рельєфного малювання та образотворчого мистецтва;
- допомогти учням повірити, що вони здатні розвинути свої художні здібності або, навіть, розкрити талант;
- розвивати творчі здібності та внутрішню уяву учнів;
- вчити бачити прекрасне навколо себе, використовуючи збережені аналізатори, захоплюватися побаченою красою;
- сприяти участі робіт учнів в конкурсах та презентації їх на виставках.

Умови виникнення, опису досвіду.

Зорова система розвивається в тісному взаємозв'язку з іншими сенсорними аналізаторами. Найбільшого значення набуває зв'язок зору з чуттєвим і слуховим сприйняттям. Порухення функції зору, яке відіграє у зрячих дітей основну роль, у незрячої дитини стимулює до розвитку інші аналізатори.

Взаємодоповнюючи один одного, слухові, шкірні, нюхові, вібраційні та зорові відчуття детально інформують про навколишній світ.

Учням із порушенням зору необхідне підключення всіх збережених аналізаторів, щоб створити цілісний образ предмета. Дотик, нюх, слух, смакові відчуття дають повне і правильне уявлення про предмети.

Цілісне сприйняття предметів забезпечує накопичення життєвого досвіду, бо отримані образи предметів зберігаються в пам'яті для розвитку внутрішньої уяви. При порушенні зору активується діяльність збережених аналізаторів, тобто підвищується гострота сприйняття збережених видів чутливості: слухової, тактильної, температурної, м'язово-суглобової.

Розвиток творчого потенціалу учнів є ще одним ефективним засобом використання цих збережених аналізаторів для розвитку внутрішньої уяви у незрячих дітей середнього шкільного віку. Творчість не тільки розвиває рівень пізнання, але і формує психологічний світ особистості, розвиває її внутрішню уяву.

Малювання є методом наочного навчання та дає прекрасні результати не лише в справі навчання малюнку, в розвитку внутрішньої уяви, а також сприяє загальному розвитку дитини.

Внутрішня уява використовує всі аналізатори, щоб уявлення про предмет було більш реальним.

Малювання привчає мислити і націлено вести спостереження, пробуджує інтерес до аналізу предмета, тим самим готує незрячого до подальшої освітньої діяльності.

Метою вивчення форми предмета є не лише вивчення його зовнішньої форми, але і знайомство з поняттями, що передаються через цю форму, що вкрай необхідно для засвоєння інших навчальних предметів: математики, фізики тощо. Якщо незрячий на уроках малювання навчився правильно вивчати та користуватися малюнком, то він набагато легше буде засвоювати навчальний матеріал на уроках, де використовуються малюнки і карти для навчання.

Навчальний процес малювання є не простим спогляданням, а переходом від часткових понять про предмет до повного і узагальненого уявлення про нього. Малюючи, незрячий учень уважно розглядає натуру, намагається відзначити її характерні риси, зрозуміти структуру предмета. Під час малювання розвиваються судження про предмет, стають більш конкретними та чіткими його форми, бо досліджуваний предмет тепер стає доступним внутрішньому зору або уяві незрячого.

Актуальність проблеми.

У сучасному світі, коли стрімко змінюються технології, постійно оновлюється інформація, перед вчителями виникають нові завдання і постають додаткові труднощі. В освіті незрячих дітей кожний навчальний предмет

виконує свої специфічні функції, а всі разом вони сприяють всебічному та гармонійному розвитку учнів. Особливого значення набувають специфічні уроки, які мають місце лише в школах для дітей з порушеннями зору, зокрема таким навчальним предметом є «Рельєфне малювання».

Актуальність піднятої проблеми викликана потребою пошуку нових методик рельєфного малювання для розвитку тактильного сприйняття учнів і впливу на формування особистості учнів, з метою розвитку їх інтелектуальних, комунікативних, індивідуальних та творчих здібностей.

Технологія досвіду.

Мета: Допомогти учневі з порушеннями зору пізнати себе, самовизначитися, реалізувати свій творчий потенціал.

Завдання, що сприяють досягненню мети:

1. формування умінь і навичок, необхідних для правильного ведення роботи з лінійним, рельєфним або тактильним малюнком;
2. розвиток художньо-творчих, індивідуально виражених здібностей, образного мислення, уяви, фантазії, пізнавальної активності особистості учня в процесі образотворчої діяльності за допомогою тактильного сприйняття, звуків, запахів;
3. розвиток тактильних методик малювання;
4. сприяння участі робіт учнів в конкурсах та презентації їх на виставках.

Учень з порушенням зору повинен вміти правильно користуватися малюнком виконаним у формі доступній для читання доторком пальців.

Отриману інформацію передавати на плівку тобто створювати графічне зображення цього малюнка.

Для цього нам потрібно навчити учня з порушеннями зору розпізнавати об'ємну і плоску форму предмета, який він буде малювати.

На початку навчання краще всього використовувати прості форми, наприклад яблуко або грушу.

Незрячий учень спочатку вивчає об'ємну форму предмета, а потім розрізану навпіл форму цього ж предмета.

Для чого це застосовується? Уважно вивчаючи форму розрізаного боку предмета, учень з порушенням зору уявляє контурну форму цього предмета.

Переходимо до наступного етапу пізнання контурної форми предмета використовуючи об'ємну контурну лінію, що добре відчувається та сприймається кінчиками пальців незрячого.

Коли учень з порушенням зору досить добре розпізнав контурну форму досліджуваного малюнка, пропонуємо йому самостійно, за допомогою дроту, створити відповідну плоску, контурну форму.

Тепер можемо приступити до малювання. Для цього використовуємо плівку і грифель та прилад для малювання.

Плівка повинна бути досить м'яка і не дуже щільна, щоб незрячий міг вільно нанести малюнок.

Учень з порушенням зору малює грифелем на плівці так само, як зрячий олівцем на папері, з єдиною відмінністю, що незрячому учневі потрібно видавити, а не малювати даний малюнок на плівці.

Ефект даної методики полягає в тому, що лінія малюнка чітко відчувається під пальцями і таким чином учень з порушенням зору може самостійно контролювати виконання свого малюнка.

Використовуючи опуклі контурні малюнки (від простих до більш складних) вчимо правильно користуватися даним малюнком у вивченні та розпізнаванні його плоского, контурного зображення. Це сприяє навчанню учнів з порушенням зору порівнювати, узагальнювати, аналізувати, розвивати внутрішню уяву.

Розвиток художньо-творчих, індивідуальних здібностей, образного мислення, внутрішньої уяви, фантазії, пізнавальної активності, особистості учня в процесі образотворчої діяльності за допомогою тактильного відчуття, звуків і запахів.

Збережувальні аналізатори учнів з порушеннями зору спрямовані на розвиток слухового, нюхового, смакового і тактильного сприйняття. Вони є дуже важливими для розвитку пізнавальної діяльності незрячих учнів, для розвитку художньо-творчих здібностей, образного мислення, внутрішньої уяви та фантазії.

Відчуття і сприйняття - це процеси відображення предметів і явищ навколишньої дійсності. Відчуття виникають під час впливу на організм окремих властивостей предметів (запах, смак, звук, тактильне відчуття).

Сприйняття - це цілісне відображення об'єктів і явищ навколишнього світу. Процес сприймання тісно пов'язаний з мовленням, мисленням, пам'яттю, уявою.

Для учнів з порушеннями зору заняття образотворчим мистецтвом стають місцем активізації процесів їх сенсорного сприйняття, які сприяють створенню повноцінних образів навколишнього середовища, а також активізують всю пізнавальну діяльність дітей.

Працюючи вчителем образотворчого мистецтва, завжди задавалася питанням – як показати незрячому учневі картину будь-якого відомого художника; як допомогти йому побачити, що зображено на цій роботі? І вихід було знайдено! Беручи активну участь у роботі проєкту «Десяте відчуття або від співчуття до співпраці», розробила уроки «Картинна галерея в темряві», де мені вдалося, за допомогою впливу на збережені аналізатори, передати те, що було зображено на трьох картинах різного жанру: натюрморту, сюжетно-рольової картини та пейзажу. Використовувала тактильне, слухове сприйняття, а також запах і смак. Результати дослідження викладено в збірці «Десяте відчуття або від співчуття до співпраці» (Орлов А.В., Петрикін А.С., Соколенко О.М., Кубанська Н.В. «Десяте відчуття або від співчуття до співпраці»: Науково-популярне видання. Харків, 2016. С. 29-38.

Тактильні методики малювання;

У розвитку творчої уяви велике значення відіграють різноманітні види художньо-мистецької діяльності в навчанні дітей з порушеннями зору.

- Креативне малювання
- Нетрадиційна техніка.
- Сучасні методики.

Вони відрізняються незвичністю матеріалу, технікою нанесення зображення, специфічними прийомами передачі образу.

Заняття з елементами тактильних технік, заснований на творчій фантазії, цікавий тим, що малюнки у всіх дітей виходять різними. Вони допомагають незрячому учневі не тільки пофантазувати, уявити, подумати і винайти щось своє, незвичайне, але й на дотик відчутти, що він зобразив на своєму малюнку. Такі заняття на уроках викликають захоплення, здивування, бажання творити і бути творцем незвичайних картин та задумів.

На сьогодні існує безліч технік нетрадиційного малювання, спрямованих на розвиток творчої уяви, які можна використати в процесі освіти унів із порушеннями зору.

- Малювання на папері вкритим воском.
- Штампи.
- Малювання розплавленою восковою крейдою.
- Граттаж.
- Вітраж - клейові картинки.
- Монотипія.
- Аплікація природним матеріалом.

Цей матеріал було висвітлено у статті «Сучасні методики і техніка навчання образотворчому мистецтву дітей з проблемами зору» на сайті <https://vsimosvita.com/> та представлено на педраді «Инклюзивное навчання - реальність і перспективи» в НВК ім. В.Г. Короленка 09.01.2019 та надруковано у Інформаційному бюлетені №№ 22-23 2020 «Теорія і практика» тифлопедагогіки» стаття «Сучасні методи і техніки навчання образотворчого мистецтва дітей з порушенням зору».

Одним з потужних мотиваторів до вдосконалення своїх творчих здібностей є участь у різних конкурсах, виставках. Наших учнів не потрібно змушувати брати участь у них, бо їх надихають попередні перемоги, здобуті учнями в художніх конкурсах різного рівня. Чотири рази мені було присвоєно звання Кращий педагог творчого конкурсу дитячих малюнків:

- 2018 р. - Обласний конкурс дитячого малюнка «Піднебесна мудрість віків»
- 2019 р. - XVI фестиваль дитячої творчості «Харків - місто добрих надій» за темою «Мальована поезія Ліни Костенко».
- 2020 р. - Міській конкурс дитячого малюнка «Харківські дворики. Зима».
- 2021 р. - обласний конкурс дитячої творчості, присвячений польоту у космос Юрія Олексійовича Гагаріна «Про що Гагаріну могли б ми розповісти? Про рідний Харків – як космічне місто!»

Також взяла участь у конкурсах для педагогів таких як: Всеукраїнський дистанційний креативний проєкт "Сучасний педагог"; Всеукраїнській конкурс педагогічної майстерності «ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ» та отримала I місце.

У своїй роботі беру активну участь у всіх заходах з підвищення рівня педагогічної майстерності на різних рівнях: відвідую міжнародні тифлосемінари, засідання методичного об'єднання вчителів міста й області, науково-практичні конференції, беру участь у проєктах, займаюся самоосвітою,

вивчаю передовий досвід вчителів Польщі та сама ділюся своїм педагогічним досвідом з колегами України, Польщі, Грузії, проходжу курси підвищення кваліфікації, ділюся своїм досвідом на сайтах: vseosvita.ua, vsimosvita.com, на своєму блозі вчителя - agnessizo.blogspot.com, розвиваю ЮТУБ канал студії дитячої творчості ХСШ ім. В. Г. Короленко «Творчість на дотик» та сторінку цієї студії на Facebook, займаюся творчістю і графікою.

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

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі розвитку освіти одним із важливих є всебічне сприяння успішному навчанню та вихованню підростаючого покоління. Як відомо, індивідуальний розвиток людини являє собою перехід організму на вищий щабель. Цей перехід обумовлений як за фізичним дозріванням, так психічним розвитком індивіда. Причому фізичний розвиток, удосконалення пізнавальних процесів, формування особистості й поведінки не можна розглядати як окремі, незалежні один від одного процеси. Вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими сторонами одного й того самого процесу психофізичного розвитку особи.

Розвиток пізнавальної сфери дитини не може проводитися без попередньої діагностичної процедури та без урахування вікових та анатомо-фізіологічних особливостей. У процесі активізації пізнавальних процесів особливу роль відіграє основний вид діяльності, що визначає найбільші успіхи в даному аспекті.

Відомо, що мистецтво, зокрема, музика справляє на людину цілісний і особистісний вплив, який визначається передусім включенням у процес художнього сприймання всієї особистості, взаємодією в художньому переживанні всіх рівнів психіки людини – її відчуття, почуттів, уявлень, інтелекту, пам'яті, інтуїції, тощо. Адже особистісний вплив музики на людину зумовлений психологічним механізмом перенесення її в ситуацію, зображену композитором, коли виникає ефект ототожнення себе з героями музичного твору. Цей ефект виникає в результаті вияву своєрідного феномена: асоціативний механізм повідомляє про деяке переживання й одночасно викликає його.

Зазначимо, що у процесі роботи з такими дітьми із ЗПР особлива увага звертається не лише на зміст завдань, але й на те, як дитина поводить себе під час спілкування. Розвиток пізнавальної діяльності на музичних заняттях – це, насамперед, осягнення художніх цінностей, оскільки спілкування музикою особливо ефективно впливає на розвиток усіх психічних процесів і здібностей.

Проте, у більшості з них немає відповідної підготовки до нової для них соціально-психологічної ролі, зі значними індивідуальними відмінностями в мотивації знань, умінь і навичок, що роблять навчання для одних дітей занадто легким, нецікавим, а для інших – надзвичайно важким (внаслідок цього також нецікавим). І тільки для третіх, які не завжди складають більшість, воно є посильним і цікавим. Виникає необхідність психологічного вирівнювання дітей, з погляду їх готовності до навчання за рахунок „підтягування” відстаючих до тих, що встигають.

Важливо, щоб дитина дошкільного віку була забезпечена достатньою кількістю розвивальних ігор у школі і вдома та відповідним часом для таких занять. У цьому плані більш результативними є колективні ігри, які проводяться спеціалістами з ігрової терапії. З огляду на це цілеспрямований розвиток пізнавальної сфери дитини проводиться у формі ігрових тренінгів (тренінг пам'яті, мислення, уяви, тощо). Такий тренінг проводиться у вільний від занять час із групою вихованців. Збираючись 2-3 рази на тиждень, діти дошкільного віку під керівництвом вихователя або психолога виконують серію завдань, спрямованих на розвиток і вдосконалення пізнавальних процесів. Обов'язковими умовами успішного тренінгу є неформальна ігрова обстановка, можливість постійного спілкування з ровесниками, доброзичлива емоційна атмосфера, використання в іграх простого, життєвого, добре знайомого матеріалу і головне — систематичний взаємообмін між учасниками досвіду і враженнями від занять, що забезпечує можливість їх суттєвого взаємного збагачення новими тактиками і стратегіями впізнання навколишнього світу.

Динамічною стороною свідомості особистості є увага, яка посідає особливе місце серед психічних явищ. Виступаючи невід'ємною частиною пізнання, почуття та волі вона не зводиться до жодної з цих трьох сфер психічного. Увага, як відомо, є динамічною стороною свідомості, яка характеризує ступінь її спрямованості та об'єкт і зосередження на якому з метою забезпечення його адекватного відображення протягом часу, необхідно для виконання повного акту діяльності або спілкування. Проявляється вона у вибіркового відображенні об'єктів відповідно до потреб суб'єкта і завдань його діяльності, спілкування чи роздумів. Особливу роль відіграє увага в навчальній роботі дошкільників із затримкою психічного розвитку. Зосередженість, спрямованість свідомості таких дітей на певні предмети та явища необхідні на всіх етапах їх навчальної діяльності. Уважність містить три компоненти: сталість уваги як тривалість безперервного психічного процесу необхідно для завершення даного завдання, дії, тощо; уміння довільно переключати увагу з даного об'єкта на інший; стійкість, яка визначається опором щодо відволікаючого впливу сторонніх подразників.

Системотворчим компонентом у структурі уважності є сталість уваги. Увага у дошкільному віці стає довільною, але дає досить довго, особливо в початкових класах, сильною залишається мимовільна увага дітей. Особливості уваги дитини дошкільного віку із затримкою психічного розвитку залежить від розвитку його нервової системи. Зміна процесів збудження у корі великих півкуль в учнів зазначеної категорії відбувається швидко. Цим пояснюється те,

що діти шкільного віку дуже чутливі до зовнішніх вражень, легко звертають увагу на кожен подразник. Тому нове джерело збудження, яке виникає в корі мозку, спонукає їх відволікатись від того, на чому вони зосереджені. Відбувається нестійкість уваги, безпосереднє переключення її з одного предмета на інший.

Одним із самостійних пізнавальних процесів є уява. У ній своєрідно і неповторно відображається зовнішній світ. Їй належить велика роль і у творчості і в навчанні, і в повсякденному житті людини. Уява проявляється в побудові образу, засобів і кінцевого результату предметної діяльності людини; у створенні проблеми поведінки за невизначеності, проблемної ситуації, у продукуванні образів, які не програмують, а замінюють діяльність; у створенні образів, які відповідають описаному об'єкту. Важливе значення уяви в тому, що вона дає змогу уявити результати праці до її початку, тим самим орієнтуючи людину в процесі діяльності.

Багатство уяви обумовлюється багатством і змістовністю довготривалої пам'яті людини, чим більше в ній міститься різноманітних образів і понять, тим вища ймовірність того, що у свідомості даної людини виникне новий, оригінальний, потрібний їй образ.

Розмаїття довготривалої пам'яті та різноманітні образи - це лише одна із передумов успішного функціонування уяви. Не менш важливим чинником в також рухливість довготривалої пам'яті – легкість і швидкість, з якою людина „оживлює” у своїй свідомості саме ту групу образів, що має стати вихідним матеріалом для створення нового образу. Дана здібність значною мірою обумовлюється рухливістю нервових процесів у корі головного мозку, рівень якої є природженою властивістю людської індивідуальності. Уява – це здібність, яка може бути розвинена шляхом цілеспрямованого тренування переважно в період дошкільного і шкільного віку. На жаль, традиційні системи шкільного виховання фактично не містять, у собі (або містять недостатньо) спеціальних заходів, спрямованих на послідовний і систематичний розвиток у дітей уяви. У цих умовах їхня уява розвивається в основному лише стихійно і внаслідок цього, як правило, не досягає високого, а нерідко навіть задовільного рівня свого розвитку.

Основним і найбільшим радикальним засобом виходу з такого становища є докорінна зміна змісту і методів навчання їх спеціальна орієнтація на розвиток у дітей здібностей до творчості.

Важливим компонентом пізнавальної діяльності є мислення. Воно відображає реальність не тільки у вигляді окремих предметів, явищ та їх властивості, а й визначає зв'язки між ними, які людиною безпосередньо не сприймаються. На практиці мислення як окремий психічний процес не існує, воно присутнє у всіх інших пізнавальних процесах.

Отже, пізнавальна активність дитини своєю природною основою має орієнтований рефлекс, в якому виявляється потреба організму в його пристосуванні до оточення, до умов життя. Під впливом соціальних умов, особливо виховання, орієнтовні реакції організму перетворюються на пізнавальні інтереси – основну навчальну спонуку, мотив навчально-

пізнавальної діяльності. Щоб у дитини сформувалося пізнавальне ставлення до своїх дітей, потрібно щоб вона усвідомлювала навчальні завдання, їх мету, те, чого вона досягне в результаті виконання завдання, а не виконувала б їх механічно.

Література

1. Кузава І. Розвиток музично-творчих здібностей дошкільників із затримкою психічного розвитку в ігровій діяльності. *Актуальні проблеми гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. №32, 2020. с. 162-170.
2. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів на уроках музики: методичні рекомендації. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2020. 22 с.
3. Кузава І. Б., Орлова К. В. Методика виховання художнього сприймання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти*. Збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (24-26 травня 2023 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, З. С. Мацюк, В.Ф. Сергєєва, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк,. Луцьк, 2023. С.160-163.

Кукуруза К.С.

практична психологиня
Черкаської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №20
Черкаської міської ради Черкаської області;
опорного закладу освіти
"Сартанського ліцею імені Героя України Бойка В.С.
Сартанської селищної військово-цивільної адміністрації
Маріупольського району Донецької області"

ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я – ЗАПОРУКА СТВОРЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНО КОМФОРТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Із початком повномасштабної війни на території України багато родин були вимушені змінити звичний перебіг свого життя або навіть покинути свої домівки і переїхати до більш безпечних місць. Прихистком для вимушених переселенців стали як міста України, так і інші країни. У зв'язку з цим постала гостра потреба у збереженні доступної української освіти для дітей, одним із завдань якої є **збереження ментального здоров'я, української ідентичності** учнів та приналежність до конкретної територіальної громади. Нові умови життя й навчання можуть мати негативний вплив на дітей, а як наслідок – на виникнення стресу й тривоги, що в свою чергу ускладнює процес адаптації в цілому. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, **психічне здоров'я (ментальне здоров'я)** – це стан благополуччя, при якому людина може реалізувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно й плідно працювати, а також вносити вклад у життя своєї спільноти [1].

Наразі кожен із пріоритетних напрямків роботи психолога в закладі освіти будь-якого рівня пов'язаний зі збереженням ментального здоров'я. Основними напрямками роботи психолога у школі є:

- ✓ просвітницька робота;
- ✓ діагностична робота;
- ✓ профілактична робота;
- ✓ корекційно-розвивальна робота;
- ✓ консультаційна робота [2].

Основою **просвітницької роботи** психолога закладу освіти є формування у здобувачів освіти національних та європейських цінностей, які учні мають змогу набути під час участі у загальношкільних акціях.

Не менш важливим у цьому напрямку є ознайомлення педагогів із технологіями надання першої психологічної допомоги учасникам освітнього процесу та запровадження «Психологічної хвилинки» під час уроків. Прикладом таких психологічних хвилинки є вправа «Веселі восьминіжки», під час якої діти обирають необхідну емоцію у м'якій іграшці, а вправа з «Емоджі-кубом» дозволяє не лише розвинути емоційний інтелект учнів, а й розвантажити під час перерви. Але без батьків було б неможливим створення повноцінного, комфортного освітнього середовища для дітей. Тому інформування батьків щодо вікових особливостей дітей, ознайомлення з ефективними формами і методами спілкування з дітьми є дуже важливим. Саме з цією метою були створені сайт та сторінка у Фейсбуці соціально-психологічної служби школи. Також проводяться просвітницькі семінари для батьків.

За результатами **діагностичної роботи** тактика практичного психолога зводиться до вирішення таких завдань: залучення здобувача освіти до програми підвищення стресостійкості з визначенням індивідуального або групового формату роботи з наданням переваги груповому формату відповідно до його віку; консультаційний супровід батьків і педагога з метою надання рекомендацій щодо створення підтримуючого середовища, визначення динаміки змін у дитини; спостереження за здобувачем освіти під час уроків та в позаурочний час із зазначенням динаміки змін у поведінці та емоційному стані особи; поради батькам і педагогам щодо залучення здобувача освіти до різних активних заходів тощо [2].

Планування індивідуальної роботи з дитиною є своєрідним прогнозом стосовно дитини, що дає змогу побачити цілісну картину особистості, її ймовірне майбутнє, адже дітям, які пережили травматичні події, потрібен більш тривалий час для оволодіння функціональними навичками, тому працівникам психологічної служби, в першу чергу, потрібно приділяти увагу розвитку вмінь, які дають дитині відчуття самостійності та власної значущості, відновленню/налагодженню соціальних контактів, позитивних активностей.

Профілактична робота працівників психологічної служби – це система заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я; попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи, суспільства; створення

психологічних умов, сприятливих для розвитку особистості [2]. У своїй діяльності практичний психолог застосовує як значну кількість просвітницько-профілактичних програм, так і окремих ігор та вправ, а саме: «AdolescentKit – соціо-емоційна підтримка українських підлітків» від UNICEF, EMDR – спеціальна травмотерапія, Хібукі-терапія та інші.

Особлива увага приділяється терапевтичним вправам під час повітряних тривог в укритті, які мають за мету поновити відчуття тілесності, віднайти відчуття стабільності та поновити зв'язок із собою, дорослими, з довколишнім світом.

Метою **корекційно-розвивальної роботи** психолога є сприяння розвитку учня, створення умов для реалізації внутрішнього потенціалу, допомога в подоланні поведінкових відхилень, які значно знижують якість життя дитини [2]. Тому під час корекційно-розвиткових занять особлива увага приділяється розвитку соціально-емоційній сфері – як фундаменту ментального здоров'я учня. Адже згідно з соціально-емоційним етичним навчанням (СЕЕН) важливим є розвиток м'яких навичок, або «softskills», таких, як: вміння комунікувати, співпереживати собі й іншим, керувати своїми емоціями, працювати в команді інакше. Такий підхід до корекційно-розвиткової роботи та навчання в цілому розвиває в учнівства усвідомленість, співпереживання та замученість.

Психологічне консультування. Звернення учасників освітнього процесу до працівників психологічної служби – це певним чином мотивоване звернення до фахівця з проханням надати конкретну форму психологічної, соціально-педагогічної допомоги. Переважно саме проблема визначає запит учасника освітнього процесу. За результатами аналізу запитів учасників освітнього процесу до працівників психологічної служби виокремлено основні напрями проблемних питань, а саме: професійне самовизначення, психологічний і соціально-педагогічний супровід дітей із сімей учасників АТО/ООС, психологічний та соціально-педагогічний супровід дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб, допомога дітям та сім'ям, які постраждали у військових конфліктах, профілактика різних видів залежності (адиктивна поведінка), профілактика шкідливих звичок, домашнє насильство, булінг/кібербулінг, суїцидальні роздуми, поведінка дітей [2].

Становище, яке переживає Україна, виходить за межі звичайного досвіду роботи практичного психолога. Війна спричинила значне порушення життєдіяльності людей, шкоду їхньому здоров'ю, великі людські втрати, значні матеріальні збитки тощо. Усе це вкрай негативно позначається на кожній родині. Одні родини були вимушені залишити дім та переживають кризу, пов'язану з втратами не лише матеріальними, але й соціальними. Інші родини переживають втрату близької людини. Психічне травмування у людей, що пережили надзвичайні події, має різну глибину і складність. Це залежить від багатьох факторів: вік постраждалого, ступінь причетності до надзвичайної події (свідок, учасник, постраждалий), життєвий і професійний досвід, психоемоційний статус та вміння володіти своїми емоційними станами,

наявність або відсутність підтримки з боку найближчого соціального оточення [3].

Отже, сьогодні підтримки й допомоги потребують усі учасники освітнього процесу. Важливим складником роботи з дітьми й дорослими, які пережили травмуючі події, є формування стресостійкості та життєстійкості, а запорукою створення психічно комфортного освітнього середовища є збереження їх ментального здоров'я. За таких умов істотно зростає роль психологічної служби у системі освіти, яка має забезпечувати своєчасне і систематичне надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки усім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей і завдань функціонування системи освіти. Саме психологічна служба покликана надавати відповіді тим викликам, які мають діти і суспільство.

Література

1. https://ips.ligazakon.net/document/view/moz16535?ed=2012_08_30&an=18
2. Лист МОН № 1/8794-22 від 02.08.2022 «Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році»
3. Кукуруза К.С. «Визначення рівня емоційно-діяльносної адаптивності у дітей, постраждалих внаслідок війни на території України». Захист психічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни та повоєнного часу: зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції, присвяченої 105-й річниці від дня народження В. Сухомлинського, 05.05.2023 / уклад. О.Е. Жосан. – Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2023. – 324 с.

Лагода Н.М.

заступник директора
з навчально-методичної роботи

АДАПТАЦІЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДО ВОЄННОГО СТАНУ: ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ПРАКТИКИ

Воєнний стан став справжнім викликом для навчальних закладів. Забезпечення безпеки та здоров'я учасників освітнього процесу в кризових умовах стає першочерговим завданням для України і закладів освіти. Умови воєнного стану створюють надзвичайно складні виклики для закладу. Не лише фізична безпека, але й психологічне благополуччя стають предметом особливої уваги. На сьогоднішній день велике занепокоєння як батьків, так і спеціалістів викликає стан здоров'я дітей.

Мешко Г.М. визначає, що «...Завдання навчального закладу, що реалізує ідею здоров'язбережувальної освіти, полягає у створенні особливого освітнього середовища, яке би зумовлювало процес формування в учнів культури здоров'я, компетентності здоров'язбереження.» [4,157]

Функціонування здоров'язбережувального освітнього середовища у спеціальному освітньому закладі дає можливість зміцнювати здоров'я учнів, формувати культуру їх здоров'я, здійснювати моніторинг показників

індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я та проводити відповідні психолого-педагогічні, корекційні, розвиваючі заходи для забезпечення здоров'я.

У першу чергу потрібно забезпечити умови для фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту суб'єктів освітнього процесу, їх продуктивній навчально-виховній взаємодії. Дітям треба дати можливість реалізовуватись. Окрім того, ми маємо формувати у дитині необхідні знання, уміння та навички щодо здорового способу життя та, звісно, навчати її використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Національною стратегією розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі, схваленою Указом Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020, обумовлено необхідність побудови безпечного та здорового освітнього середовища у Новій українській школі для забезпечення прав дітей на освіту, охорону здоров'я, створення умов для надання учням якісних освітніх та медичних послуг.[3]

Вчителі створюють здоров'язбережувальне освітнє середовище за рахунок творчої атмосфери в закладі та цілісного підходу до проблем збереження і зміцнення здоров'я конкретного учня, і чим більше ми будемо вкладати зусиль, тим кращими та міцнішими будуть наші діти. Поняття здоров'язбереження полягає у психічній, духовній, фізичній, соціальній гармонії людини, доброзичливих стосунках з людьми, природою та самим собою. При проведенні уроків педагоги використовують такі здоров'язбережувальні технології: малювання, ліплення цікавих дітям героїв; слухання музики, що заспокоює; фотографування позитивних моментів та обмін зі своїми однокласниками; перегляд анімаційних фільмів; читання книг. До здоров'язбережувальних технологій відносяться всі види психологічного розвантаження та відволікання дітей від травмуючих подій. В цьому сенсі позитивно впливає на особистість, що знаходиться в збудженому, невизначеному, тривожному стані «техніка заземлення».

Соціальна складова реалізується через навчання гуманному ставленню, до живої природи.

Реалізація духовної складової через навчання здатності бачити й сприймати прекрасне в житті та у природі; навчання усвідомленню життєвих цінностей. Психічна складова здійснюється через створення сприятливого психологічного клімату на уроці. Використання здоров'язберігаючих технологій має велику роль у житті кожного, дозволяє легше й успішніше опанувати необхідні знання на уроці та здолати труднощі.

Практичні аспекти впровадження здоров'язбережувальних технологій в спеціальній школі:

1. Дитина розглядається як цілісний тілесно-духовний організм.
2. Здоров'язбереження трактується не як сукупність лікувально-профілактичних заходів, а як форма розвитку.
3. Ключовим системоутворюючим засобом здоров'язбережувальної роботи з дітьми є індивідуально-диференційований підхід.

Здоров'язбережувальні технології виконують:

- формувальну (соціальні та біологічні чинники);
- інформаційно-комунікативну (діагностичну, адаптивну, рефлексивну та інтегративну функції).

На думку Гопкало Ю.П. «Особлива увага, враховуючи реалії сьогодення, у забезпеченні психологічної безпеки освітнього середовища повинна приділятися питанню толорантності та емпатії: соціально незахищені діти, діти з різними релігійними поглядами, різною сексуальною орієнтацією, діти внутрішньо переміщені повинні почувати себе впевнено, мати можливість висловлюватися і не зазнавати знущань з боку усіх учасників освітнього процесу».[2,149]

На мотиваційному етапі формування здоров'язбережувальної технології педагоги формують у дітей інтерес до теми, що вивчається, прагнення отримувати інформацію про різні аспекти збереження здоров'я, усвідомлення необхідності використання здобутих знань у повсякденній діяльності. Теоретичний етап озброює дітей знаннями про здоров'я та чинники здоров'язбереження, життєві навички, що сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю. Надається перевага фізкультурним заняттям, комунікативним іграм, ігротерапії, самомасажу та корекційним технологіям (арт-терапія, технології музичного впливу, казкотерапія, кольоротерапія, психогімнастика, фонетична ритміка). Закріплення знань відбувається на практичному етапі. Заходи спрямовані на подальше вдосконалення умінь і навичок здоров'язбереження, розвиток здатності самостійно моделювати свою поведінку та діяльність, приймати рішення щодо виходу із різноманітних життєвих ситуацій, що впливають на здоров'я, отримання досвіду дотримання здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного, психічного, емоційного, морального і соціального здоров'я об'єкта і суб'єкта освітнього процесу. Систематичний вплив на організм та психіку учнів може бути успішним лише за умови доцільного використання методів здоров'язбережувального впливу. Позитивні емоції - знімають стрес.

М.Астахова зазначає: «Сучасні умови розвитку суспільства характеризуються збільшенням кількості факторів, здатних викликати надзвичайні та небезпечні ситуації для життя і здоров'я людини, а саме: природні й техногенні аварії та катастрофи, забруднення довкілля, побутовий, виробничий та шкільний травматизм, масове поширення девіантних форм поведінки дітей і шкільної молоді, зростання загроз, обумовлених запровадженням воєнного стану».[1,21]

Використання методів та прийомів залежить від професіоналізму вчителя, його особистої зацікавленості; від регіональних та місцевих умов. Дуже важливо, щоб кожна з технологій мала оздоровчу спрямованість, а комплексна діяльність формувала б у дитини стійку мотивацію на здоровий спосіб життя, повноцінний розвиток. Усі дії учасників освітнього процесу повинні спрямовуватися на формування здоров'язбережувального середовища, який сприяє адаптації дітей в освітньому просторі закладу загальної середньої освіти, зменшенню захворюваності; створює позитивний психологічний клімат,

в якому здобувачі освіти мають можливість повноцінно забезпечувати свої навчально-пізнавальні потреби. Потрібно пам'ятати, що в школі закладається фундамент системи знань, який доповнюється в подальші роки. Якраз у цей час необхідно формувати знання, уміння та практичні навички, які знадобляться дитині у подальшому житті.

Література

1. Астахова М. Створюємо безпечне освітнє середовище: системний розвиток в умовах змін /Астахова М.// Науково-методичний журнал Харківської академії неперервної освіти «Джерело педагогічних інновацій. Безпечна освіта» -2023.-№ 1 (41). – С. 21-25. <https://znayshov.com> Djerele_1_2023-21-25
2. Гопкало Ю.М. Психологічна безпека освітнього середовища: умови та принципи. //Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні): матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю 27-28 квітня 2023 року: Зб. матеріалів // За ред. В.Г. Панка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 613 с. (електронне наукове видання)
3. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020>.
4. Мешко Г.М. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища як аспект діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу/ Мешко Г.М.//Науковий вісник ужгородського університету «Педагогіка. Соціальна робота».-2017.-№1(40). – С. 157-161.

Лагута В.В.

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Міщенко О.А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

У сучасному освітньому середовищі роль учителя-логопеда надзвичайно важлива, оскільки він відповідає за розвиток мовлення та комунікативних навичок учнів. Однією з передумов успішної роботи учителя-логопеда є формування фахової компетентності, яка включає в себе широкий спектр вмінь та навичок.

Вивченням проблеми формування фахової компетентності майбутніх логопедів займалися такі вчені: О. Мартинчук, Ю. Рібцун, Л. Стахова. В свою чергу Л. Перетяга, Ю. Пінчук досліджували голосову культуру, як компонент професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів. Автори О. Міщенко, М. Райчук, О. Самарська прицільно вивчали вокально-сценічну діяльність, як передумову формування фахової компетентності майбутнього учителя-логопеда. Серед іноземних дослідників К. Geist, J. Mccarthy, M. Schock,

R. Zojwala досліджували співпрацю музичних терапевтів з логопедами. За даними дослідження K. Geist, J. Mccarthy, M. Schock, R. Zojwala 36,3% музичних терапевтів повідомили про консультування з логопедами, і 44,6% співпрацювали з логопедами [3;5]. Вчені відзначили, що 71% музичних терапевтів працюють із дітьми зі множинними порушеннями. Деякі з них мають потребу у спілкуванні за допомогою засобів альтернативної комунікації 10,1% [3;5]. Проаналізувавши наукові роботи можна відзначити міжнародний характер досліджень та інтерес до даної теми. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, ця проблема залишається актуальною і відкритою для подальших наукових розвідок, що і зумовлює наш професійний інтерес.

Мета статті полягає в теоретичному вивченні ролі вокально-сценічної діяльності як вагомого елемента у формуванні підґрунтя для фахової компетентності майбутнього учителя-логопеда.

У даній статті поставлені наступні основні завдання: 1. Розглянути теоретичні аспекти впливу вокально-сценічної діяльності на формування професійної компетентності майбутнього учителя-логопеда. 2. Обґрунтувати значення вокально-сценічної діяльності у контексті формування високої якості професійних навичок логопеда.

Формування фахової компетентності є важливою складовою для підготовки та становлення майбутніх вчителів-логопедів, оскільки включає в себе необхідні для ефективної роботи компоненти, такі як розуміння анатомії та фізіології голосового апарату, знання про розвиток мовлення, вміння проводити діагностику мовленнєвих порушень, розробляти індивідуальну програму для їх корекції, володіння педагогічними методами і прийомами, комунікативними навичками, бажання безперервно навчатись, самовдосконалюватись, використовувати нові техніки у своїй роботі та ін.

Аналіз логопедичних занять фахівців дозволяє свідчити, що сучасний логопед має володіти навичками імпровізації, акторською, сценічною майстерністю. Йому мають бути притаманними якості гнучкості і нестандартності мислення, вміння швидко адаптуватися до змін обставин, вміння творчо мислити. Всі ці навички необхідні вчителю-логопеду для ефективного проведення корекційно-розвиткових занять для дітей дошкільного віку та молодших школярів, які проводять у формі гри, міні-вистав, казкових подорожей, застосовується імітація звуконаслідування, правильне відтворення пауз, темпу, ритму, інтонації [2, с. 161]. Ці навички можна вдосконалювати шляхом занять вокально-сценічною діяльністю. У процесі вокальної діяльності розвиваються такі аспекти, як чітка дикція, правильна техніка дихання, контроль голосу, що включає регулювання гучності та сили голосу, а також розширення діапазону звучання голосу. Заняття вокалом сприяють формуванню мелодійного та виразного голосу, як фахового інструментарію майбутнього логопеда, що дозволяє йому чітко та ефективно комунікувати із дітьми та дорослими, виявляти та коригувати різноманітні порушення мовлення. Усі ці аспекти, прямо чи опосередковано, реалізуються у процесі логопедичної діяльності.

Застосування вокальних вправ може сприяти вирішенню проблеми недостатньої гучності голосу, шляхом його розкриття. Крім того, за допомогою вокальних вправ можна подолати скутість та напругу голосового апарату, які можуть стати причиною афонії («порушення фонації внаслідок патологічних змін голосового апарату»), яка може виступати симптомами тяжких порушень мовлення, наприклад ринолалії, дизартрії, заїкання [1;3].

Проаналізувавши дослідження О. Міщенко, М. Райчук, О. Самарської, слід зазначити, що вокально-сценічні вправи впливають на розвиток мовлення та голосового апарату педагогічних працівників за різними аспектами, включаючи: а) вокальні вправи, які сприяють правильному руху артикуляційних органів (язика, губ, щік), що поліпшує чіткість та якість вимови звуків та слів; б) чітка дикція є ключовою для ефективної комунікації вчителя-логопеда та є ознакою еталонного мовлення фахівця, яке діти можуть наслідувати; в) дихальні вправи дозволяють розвивати глибоке, правильне фізіологічне дихання, вірне мовленнєве дихання, що є важливим для правильної вимови звуків та мовлення в цілому; г) активний розвиток музичного слуху, впливає на поліпшення мовленнєвого слуху; г) здатність майбутнього логопеда регулювати тон голосу, гучність та інтонацію може зробити навчання цікавішим, що сприятиме підвищенню уважності учнів; д) вправи з розвитку емоційної виразності та інтонування роблять мовлення логопеда більш привабливим, що сприяє підвищенню педагогічної майстерності; е) для логопеда важливо вдосконалювати навички сценічного мовлення, бо це допомагає емоційно та цікаво спілкуватися з учнями під час уроків [2, с. 162].

Вдосконалення цих аспектів сприяє підвищенню професійної майстерності логопеда та поліпшує взаємодію з учнями та їхніми батьками, забезпечуючи більш ефективний та сприятливий перебіг корекційного та навчального процесів. Також знання з вокальної педагогіки та володіння сценічною майстерністю допоможуть організувати педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату, що на думку В. Бондаря підвищує компетентність вчителя [4, с. 105]. Отже, студенти, які попередньо засвоїли різноманітні вокальні техніки, можуть застосовувати ці навички під час логопедичних занять та розробки індивідуальних програм корекції та розвитку для роботи з дітьми, які мають різні порушення мовлення, використовуючи вокальні вправи як арттерапевтичний корекційний засіб.

Ми поділяємо думку О. Міщенко, М. Райчук, О. Самарської, що вокально-сценічна діяльність виявляється суттєвою передумовою формування фахової компетентності майбутнього учителя-логопеда. Ця діяльність допомагає розвивати низку навичок та якостей, які є важливими для логопедичної практики.

По-перше, вокально-сценічна діяльність сприяє розвитку мовленнєвої артикуляції, дикції та дихальної функції. Вокалісти навчаються чітко та виразно вимовляти слова, використовуючи правильну артикуляцію та контролюючи дихання. Ці навички є важливими для логопедів, які працюють з дітьми та дорослими із порушеннями мовлення.

По-друге, вокальна практика сприяє розвитку слухового та артикуляційного контролю. Вокалісти навчаються розрізняти звуки, контролювати їхню вимову та інтонацію. Це важливо для логопедів, які визначають та коригують порушення мовлення.

По-третє, вокально-сценічна діяльність розвиває експресивність та виразність у спілкуванні. Вокалісти, у процесі опанування співом, вчаться передавати почуття та емоції через голос та мовлення, що є важливим для логопедів, які працюють з клієнтами, які мають проблеми з виразністю та комунікацією. Особи, які мають вокальний бекграунд, вже мають знання та вміння стосовно гігієнічних аспектів підтримки голосу у працездатному стані.

Отже, вокально-сценічна діяльність не лише допомагає розвивати фахові навички майбутніх учителів-логопедів, але й збагачує їхні здібності в галузі мовленнєвої реабілітації та корекції порушень мовлення. Такий підхід, на нашу думку, може бути врахованим при розширенні освітньої програми для майбутніх логопедів, з метою підвищення їхньої готовності до викликів у сфері мовленнєвої терапії.

Дана робота не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Серед подальших розробок вбачаємо можливість дослідження впливу різних форм вокально-сценічної діяльності на розвиток голосових якостей майбутніх учителів-логопедів. Цей напрямок дослідження допоможе деталізувати та розширити знання про роль вокально-сценічної діяльності при формуванні фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів.

Література

1. Анатомія, фізіологія та патологія органів слуху і мовлення: навчальний посібник для студентів факультету дошкільної та корекційної освіти / Укл. Н. П. Голуб. Умань : Візаві, 2015. 116 с.
URL: <https://bit.ly/4aDKUbo> (Дата звернення: 07.03.2024)
2. Міщенко О. А., Райчук М. І., Самарська О. Л. Вокально-сценічна діяльність як передумова формування фахової компетентності майбутнього учителя-логопеда. Abstracts of II International Scientific and Practical Conference. Bordeaux, France, 2023. 296 p.
URL: <https://bit.ly/4agzryr> (Дата звернення: 12.02.2024)
3. Перетяга Л. Є. Критерії та показники сформованості голосової культури в майбутніх учителів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. 30 (83). 2013. 277 с.
URL: <https://bit.ly/4cDOnrY> (Дата звернення: 12.02.2024)
4. Ящук С. М. Педагогічна взаємодія як важлива складова професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій в умовах розвитку інформаційного суспільства. Збірник матеріалів V Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2017». Київ, 2017. 353 с.
URL: <https://bit.ly/3U9B8s9> (Дата звернення: 04.02.2024)
5. McCarthy J., Geist K., Zojwala R., Schock M. A Survey of Music Therapists' Work with Speech-Language Pathologists and Experiences with Augmentative and Alternative Communication. *JoiiruBl ûl Music Therapy*. XLV (4), 2008. 405-426 p.
URL: <https://bit.ly/49rtnCg> (Дата звернення: 26.02.2024)

Лахтюк А. Ф.
здобувач вищої освіти

спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Науковий керівник: Брушневська І.М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний світ – це час змін, вибору та взаємодопомоги між людьми. Ситуація, яку ми спостерігаємо сьогодні, дуже швидка та потребує постійної участі кожної людини в суспільстві. Важливою складовою сучасного громадянського суспільства має стати поняття толерантності. Кожна людина повинна виховувати у собі здатність цінувати та поважати думки інших людей. Саме розуміння повинно бути вирішенням конфлікту. Виховання терпимості, доброти та людяності є і буде основним завданням сучасного педагога.

Актуальність цієї проблеми у суспільстві є дуже важливою на сьогоднішній день і потребує особливого вивчення стосовно дошкільної освіти, у якій з кожним роком збільшується кількість інклюзивних груп.

У дошкільному віці формуються початкові моральні цінності, норми поведінки, формуються уявлення про вагомість людської гідності, усвідомлюється цінність власної особистості та особистості інших, виховується повага до інших, почуття солідарності і бажання співпрацювати з іншими, уміння вирішувати конфліктні ситуації ненасильницькими методами [1].

Виховання підростаючого покоління свідомим та мислячим має стати запорукою миру в світі. Діти дошкільного віку не завжди готові прийняти до себе в колектив інших дітей, які чимось від них відрізняються. Перед вихователем постає завдання соціалізації такої дитини в колективі та створення толерантного інклюзивного середовища.

Робота вихователів та дітей в дошкільному середовищі повинна бути наповнена підтримкою та взаєморозумінням. Педагог закладу дошкільної освіти повинен бути готовим до того, що в групі буде дитина з ООП, вміти підготувати дітей до зустрічі з нею та не допустити прояву дискримінації її однолітками. Якщо вихованців не вчити доброти та людяності, неможливо створити дружній колектив.

Для того, щоб згуртувати колектив дітей, які підуть до школи, вихователь повинен докладати багато зусиль, особливо в умовах інклюзивної групи. Завдання перед ним не легке. Перш за все, потрібно працювати над собою, тому що від того психологічного стану, з яким вихователь приходить на заняття, буде залежати продуктивний день у групі. Не кожен готовий взаємодіяти з такими дітьми, але якщо налаштувати себе та працювати на результат, така робота буде сприяти як і самій дитині, так і всьому дитячому колективу.

Працюючи з дітьми в групі педагог, звісно, іде за відповідною програмою та методичними рекомендаціями, але щоб сформувати особистість кожної

дитини, наповнити їхню свідомість усіма моральними цінностями, він повинен будувати власну доріжку до серця вихованця.

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

Важливим у роботі педагога є те, що діти повинні вчитися довіряти йому та один одному, бо саме щирість та любов повинна бути важливою складовою толерантного колективу. Коли діти будуть грати у гру, вони будуть шукати себе, вони будуть вчитися розрізняти добро і зло, що потрібно прийняти, а що відкинути.

Під час роботи над проблемою формування у дошкільників толерантності виявлено, що вагому роль у цьому процесі відіграє колективна творча гра – особливий вид творчої діяльності дошкільників. Колективна творча гра – це ефективний засіб, що допомагає розвинути відчуття партнерства і правильної взаємодії [2]. Групова робота, де кожна дитина працює над своєю частиною, допомагає іншим, у процесі якої вони ще й спілкуються між собою, сприяє формуванню взаєморозуміння та розвитку толерантності. Діти старшого дошкільного віку в інклюзивній групі, які звикають працювати в команді, навчаються поважати інших та розуміти, що кожна людина має особисті якості. Дитина з порушеннями психофізичного розвитку під час колективної роботи не буде почувати себе ізольовано.

Під час такого виду діяльності діти будуть вчитися один в одного доброти та взаєморозумінню. Головне для вихователя - це правильно організувати колективну роботу, під час якої діти будуть вчитися дружити та розуміти, що погано, а що добре.

Підсумовуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що питання виховання толерантного середовища в дошкільному закладі є важливим на сьогоднішній день. Толерантність є важливою цінністю усього людства. Якщо виховувати її в собі і передавати з покоління в покоління життя буде продовжуватися.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Толерантність до педагогів до дітей з особливими освітніми потребами у процесі впровадження інклюзивної освіти URL: <https://dnz27.edu.vn.ua/uploads/tiger-1615997291.pdf> (дата перегляду: 14.01. 2024 рік)

Лізогуб В.В.

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Писемне мовлення є однією з ключових навичок, які формуються у дітей в початковій школі, і відіграє важливу роль у їхньому подальшому навчанні та комунікації. Ця навичка визначається не лише можливістю дитини писати літери та слова, але й здатністю конструювати логічні висловлювання, розуміти структуру тексту та виражати свої думки письмово. Таким чином, вивчення передумов формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку є актуальним завданням у сучасному педагогічному та психологічному дослідженні.

Проблеми розладів мовленнєвої діяльності у дітей з порушенням мовленнєвого розвитку багато уваги приділяли вчені. Дослідження Р. Є. Левіної, О. В. Ястребової, О. Смірної, Л. Ф. Шуйфер, Т. Вербицької, О. А. Токаревої, І. К. Колповської, І. В. Прищепової, В. В. Тарасун, М. В. Шевченко, Л.І. Бартеневої та ін. вказують на те, що діти з мовленнєвою патологією, зі значними труднощами оволодівають програмою з розвитку мовлення та на письмі припускають велику кількість помилок. Адже усне мовлення, читання й письмо тісно пов'язане між собою, тому різні порушення усного мовлення або його недорозвинення відображаються на процесах читання і письма.

Дослідження та наукові теоретичні підходи в цій області стверджують, що розвиток писемного мовлення є складним та багатоаспектним процесом.

Лев Семенович Виготський вважав, що писемне мовлення є результатом розвитку внутрішнього мовлення, тобто здатності дитини внутрішньо «говорити» з собою у формі мови, та має важливу роль у когнитивному розвитку дитини. Письмо це складний процес, який недостатньо вивчений, і до складу цього процесу входять зорова пам'ять, механізми артикуляції, зоровий контроль, зорово-моторної координації і моторного контролю та перцептивної регуляції. У своєму дослідженні «Теорія розвитку занять учнівськими колективами» В.В. Давидов аналізував розвиток культурних знань та вмінь, які необхідні для успішного володіння писемним мовленням.

Метою даного дослідження є вивчення передумов, які впливають на формування писемного мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, дослідження спрямоване на визначення важливих факторів та впливів, які сприяють або заважають процесу вивчення письма та письмового вираження.

Процес читання забезпечується роботою трьох аналізаторів: мовно-слухового, мовно-рухового та зорового, Процес письма забезпечується узгодженою роботою чотирьох аналізаторів: моторного, мовнорухового, зорового і мовнослухового.

Щоб оволодіти письмом дитині потрібно засвоїти графічні зображення букв, вміти оволодівати акустичними та руховими (артикуляційними) характеристиками.

Передумовами успішного оволодіння писемним мовленням є:

1. Розвинуте усне мовлення. Розширений словник та багатий лексичний запас слів сприяють точному та різноманітному виразу думок у письмовій формі.

2. Розвиток моторики. Правильна моторика письма. Діти можуть мати труднощі у управлінням олівцем чи іншими письмовими інструментами, що може впливати на їхню здатність писати правильно та чітко. Здатність правильно утримувати олівець та виконувати рухи для письма допомагає розвинути чітке написання.

3. Граматичні навички: Розуміння та використання граматичних правил усного мовлення є основою для вдалого використання їх у письмі.

4. Розвинуті навички читання: Здатність розуміти текст, виділяти основну інформацію та розпізнавати структуру речень допомагає в усвідомленні та аналізі прочитаного. Словник читача: активний словник, що формується під час читання, збагачує мовлення та розширює лексичний запас для письмового вираження.

5. Правильна моторика письма: координація рухів долонь та пальців допомагає утримувати олівець чи інший письмовий інструмент та формувати чітке письмо.

6. Емоційна залученість: зацікавленість у темі чи завданні підтримує мотивацію до письма, роблячи процес більш продуктивним. Залучення доцільних вправ, ігор та завдань, які сприяють розвитку цих передумов, може значно полегшити процес навчання письма.

Мовленнєвий розвиток дітей із загальним недорозвиненням мовлення не може відповідати цим вимогам. У таких дітей недостатня сформована семантична сторона мовлення, дуже обмежений словниковий запас, відсутність чітких фраз, звукова недостатність або неправильна артикуляція звуків. Важкість у розумінні структури мовлення та його компонентів.

В період навчання грамоти особлива увага приділяється правильній вимові звуків і слів, оскільки на основі усного формується писемне мовлення. Діти із порушеннями звуковимови потрапляють у групу ризику, як діти схильні до порушення процесів читання (дислексії) та письма (дисграфії).

Тому що під час читання та письма діти припускають однакові помилки. Якщо дитина яка йде у перший клас має труднощі у вимові звуків та фонаційному оформленні їх, це спровокує порушення письма.

У зв'язку з розвитком комунікативної лінгвістики писемне мовлення стали розглядати ширше як особливу форму спілкування, що реалізується в конкретній ситуації з певною метою. У цьому разі писемне мовлення пов'язують із продуктивним видом мовленнєвої діяльності (письмом), матеріальною основою якого є графічна система мови [2].

Становлення функції письма відбувається лише за умов цілеспрямованого навчання у періодопанування грамоти. Передумови її формування закладаються ще до початку навчання в школі. Опанування письма стає можливим за умов досягнення нею певного рівня зрілості - стану «шкільної зрілості». Під «шкільною зрілістю» розуміють такий рівень

фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку дитини, який дозволяє зробити висновок, що вимоги систематичного навчання, різного роду навантаження, новий режим життя не будуть для неї занадто виснажливими. Досягнення «шкільної зрілості» визначається достатнім рівнем розвитку у дітей передумов, які забезпечують успішне опанування навички письма на початковому етапі шкільного навчання.

Мовленнєва готовність до школи є одним із важливих аспектів підготовки дітей до школи. Відомо, що відхилення в розвитку усного мовлення дітей негативно впливають на засвоєння шкільної програми, формування їхньої особистості, затримують процес соціальної адаптації. Достатній рівень розвитку усного мовлення характеризується сформованістю звукової та лексико-граматичної системи мовлення, що, в свою чергу, виступає усномовленнєвими передумовами опанування письма (А.С. Винокур, Е.А. Данілавічюте, Р.Є. Левіна, Є.Ф. Соботович та ін.).

Функціональні механізми письма є надзвичайно складними, бо включають велику кількість психічних функцій, когнітивних і сенсомоторних компонентів. Для переведення фонем у їх графічні схеми (букви) дитині необхідно засвоїти зоровий образ букви. Опанування ним передбачає достатній рівень сформованості зорових функцій: зорово-просторового сприймання і уявлення, зорового аналізу та синтезу, зорового контролю, зорової пам'яті та зорової уваги.

Графо-моторні навички є кінцевою ланкою операцій, що складають письмо: за їх допомогою здійснюється операція перетворення оптичних образів букв у потрібні графічні накреслення за допомогою рухів руки. Тим самим вони можуть впливати на процес письма в цілому. Найважливішою функцією, від якої залежить цей процес, є зорово-моторна координація.

Процес письма отримує складний автоматизований характер. Одночасно з рухом руки здійснюється руховий контроль. По мірі написання букв, слів він підкріплюється зоровим контролем, читанням написаного. Необхідною умовою опанування писемним мовленням та удосконалення графо-моторних навичок є достатній розвиток дрібної моторики рук (В.Б.Галкіна, В.П.Дудьєв, М.М.Кольцова, О.М.Корнєв, І.М.Садовнікова, Т.В.Пічугіна) [4].

Таким чином, письмо є складною за структурою формою мовленнєвої діяльності, що вимагає залучення великої кількості операцій та залучення різних мозкових областей, кожна з яких робить свій специфічний внесок. Дитині старшого дошкільного віку слід надавати можливість розвивати моторику руки, що є передумовою для успішного формування писемного мовлення. Розвиток символічного мислення відіграє ключову роль у навчанні письма, оскільки діти починають сприймати літери як символи, що відповідають звукам. Розуміння передумов формування писемного мовлення допомагає створити ефективні методи навчання та сприяє розвитку навичок, які є важливими для успішної адаптації дитини в школі та подальшому освітньому процесі.

Література

1. Шеремет М. Логопедія / М. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 672 с

2. Павлик. О. А. Розвиток писемного мовлення школярів засобами інтерактивного навчання. Методика викладання мов. Філологічні студії. Вип-2. Харків, 2008. с. 127
3. Виготський, Л. С./ Мислення і мовлення. Київ: Видавництво «Весільник». 2005с. 115
4. Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма / Чередніченко Н.В. Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. Драгоманова, с. 224-225

Літвінова О. О.

вчитель - логопед

Жебрівська Ю. Ю.

вчитель - дефектолог

Бровар М. В.

вчитель - дефектолог

ЗЗСО № 50

Святошинського району,

М. Київ

ДОСВІД КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ З ООП В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Нові реалії вимагають нових рішень. Карантин, локдаун, військовий стан - слова, які внесли багато коректив в освітній процес. Стрес, виснаження, емоційне вигорання значним чином вплинули і на батьків, і на учнів, і на вчителів. Значні труднощі адаптації до нових умов особливо гостро відчувають діти з ООП та їхні родини.

За цей час логопеди нашого закладу опанували різноманітні методи та технології дистанційного навчання з метою забезпечення ефективного освітнього процесу. Корекційні педагоги докладають багато зусиль для того, щоб отримати позитивні результати на корекційно-розвиткових заняттях.

Робота проводиться у трьох напрямках: співпраця з вчителями, підтримка та консультування батьків та безпосередньо робота з дітьми [2, 30].

Співпраця з вчителями передбачає надання рекомендацій щодо проведення уроків з різних дисциплін, шляхів подолання небажаної поведінки, адаптації навчального матеріалу. Робота з батьками ґрунтується на тісній співпраці, доброзичливому ставленні та психологічній підтримці. Важливо пояснювати батькам усі етапи корекційної роботи для того, щоб вони могли допомогти своїй дитині поза межами навчального закладу. Лише за умови включеності батьків в освітній процес можна досягти поставлених цілей [2, 15].

Саме тому одним з найважливіших етапів дистанційної корекційної діяльності є системний підхід до формування педагогічної компетентності батьків. Його мета - розширення та збагачення знань і вмінь батьків для самостійного розвитку мовлення дітей, профілактики та подолання в них мовленнєвих порушень.

З одного боку усвідомлене й зацікавлене включення батьків в корекційний процес є важливим аспектом підвищення ефективності навчання

та корекційного впливу на дітей із ООП. З іншого - дистанційне навчання дітей з ООП – це виклик для батьків. Тому дуже важливо в нашій роботі, щоб батьки були нашими партнерами в навчальному процесі. А для цього потрібно підтримувати, мотивувати батьків, постійно проводити роз'яснювальну роботу про важливість систематичного навчання в онлайн форматі, тому що дитина з ООП потребує постійної батьківської підтримки.

Для зниження стресу та максимальної адаптації під час дистанційного навчання потрібно створювати оптимальний режим дня та визначити посилене навантаження для дитини. Потрібно надати батькам допомогу у візуалізації цього режиму, так як дитині легше сприймати саме візуальну інформацію. Також потрібно розподіляти навантаження дитини. Чергування інтелектуальної та фізичної діяльності, рухливих ігор, малювання, ліплення та відпочинку є обов'язковим для уникнення перевтоми [2, 43].

Потрібно забезпечити робоче місце, враховуючи її зорові, рухові та слухові можливості. Монітор має бути навпроти очей. Слід також потурбуватися про освітлення робочого місця, провітрювання приміщення та ознайомити дитину з правилами техніки безпеки.

Навчальний матеріал краще краще розподіляти на блоки, для кращого сприйняття, відтворення та запам'ятовування інформації. Батьки мають усвідомити, що нові знання краще засвоюються в ігровій формі, а навички та уміння закріплюються за принципом «від простого до складного». Дозволяйте дитині приймати більше самостійних рішень. Допоможіть дитині, якщо у неї щось не виходить, підтримайте, але не виконуйте завдання замість неї. Дитина має усвідомлювати, що це її заняття, і що саме вона має відповідати. Надмірна допомога батьків може призвести до того, що дитина перекаже відповідальність на дорослого [3, 15].

Основними завданнями плідної співпраці команди супроводу є:

- чітко поставлені цілі, завдання та можливості;
- надання вчителям та асистентам вчителя консультативної допомоги;
- створення інформаційного простору з проблемних питань мовленнєвого розвитку дітей;
- організація сприятливого мовленнєвого середовища;
- обізнаність педагогів в практичних прийомах корекційно-розвиткової роботи.

Команда супроводу дитини з ООП перед початком дистанційного навчання задля успішної реалізації поставлених цілей має проаналізувати індивідуальну програму розвитку дитини, календарно-тематичне планування, розробити тематичні завдання в межах встановленого навантаження з урахуванням індивідуальних можливостей дитини. Головне пам'ятати, що команда супроводу дитини є наставником, помічником, другом не тільки для дитини з ООП, а й для всієї родини [3, 59].

Для дітей з ООП дуже важливо створювати комфортне середовище під час дистанційного навчання. Вони є емоційно нестійкими та не завжди можуть контролювати власну поведінку, а це може призвести до негативних наслідків. Важливо, щоб інформація, яку вони черпають з Інтернет ресурсів, була

максимально корисною і сприяла засвоєнню позитивних, високоморальних рис поведінки.

Також одним з найважливіших моментів в освітньому процесі під час дистанційного навчання є безпосередньо робота вчителя-дефектолога (вчителя-логопеда) з дітьми з ООП. Оскільки ми намагаємося не лише зберегти вже набуті знання та навички, а й сформувати нові, важливим є момент підготовки вчителя до занять. Вони мають проходити в ігровій формі та не перевищувати допустимої тривалості для різних вікових груп.

Матеріал до занять зручно готувати у вигляді презентацій за допомогою додатків PowerPoint та Canva.

Усім відома програма PowerPoint дозволяє зробити заняття інтерактивним за допомогою анімацій. Учень може рухати предмети, відмічати правильні відповіді, виконувати завдання керуючи, мишкою на своєму комп'ютері. Однак у цього додатку є мінус - потрібно мати навички роботи з анімацією, а також розробка одного уроку може займати багато часу.

Canva - зручний додаток, в якому є бібліотека з різноманітними картинками, тому для пошуку наочності не доведеться звертатися до Google.

Також корисним ресурсом є платформа LearningApps, яка дає змогу створювати власні вправи, або користуватися широким асортиментом вже готових.

Створюючи власні розробки до уроків слід пам'ятати про деякі правила:

- наочність має бути зрозумілою та гарної якості;
- розміри картинок - досить великі, щоб навіть з телефону учень міг комфортно займатися;
- не потрібно одночасно на одному слайді розміщувати великий обсяг зображень, оскільки це ускладнить процес зчитування.
- як додаткову мотивацію можна використовувати улюбленого героя дитини.
- обов'язково хваліть учня [1, 37].

Використання цифрових освітніх технологій на заняттях з дітьми з ООП сприяє виробленню у них комунікативних навичок, підвищує ефективність корекційного навчання, сприяє у подоланні порушень вищих психічних функцій, попереджує виникнення вторинних розладів писемного мовлення та значною мірою впливає на всебічний розвиток [1, 1].

Успіх корекційно-розвиткового процесу визначається продуманою, цілеспрямованою, систематичною, комплексною роботою всіх учасників навчального процесу.

Література

1. Бондаренко Т. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 67. № 5. С. 31-43.
2. Інформаційно-методичний збірник : спеціалізоване педагогічне видання департаменту освіти і науки Київської обласної державної адміністрації та Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів». 2021. № 3 (245). 56 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. В. Інклюзивне навчання. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами : навч.-метод. посіб. Київ : Кенгуру, 2018. 160 с.

Літвінчук А. М.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Науменко Н.В

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет

Імені Г.С Сковороди

ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ

Гра відіграє важливу роль у формуванні соціальних навичок та вмінь, необхідних для ефективного функціонування в суспільстві. Спосіб, яким ми взаємодіємо з іншими людьми у різних ситуаціях, визначається нашим соціально-побутовим орієнтуванням.

Соціально-побутове орієнтування містить в собі розуміння норм, правил та стандартів спілкування в суспільстві, а також вміння взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях. Гра, як механізм, який відтворює реальні ситуації, може стати потужним інструментом у формуванні цих навичок у дітей та навіть дорослих.

Гра є значущим інструментом для вираження себе, випробування своїх сил і важливою соціально-педагогічною складовою дитячого життя. Вона являє собою спосіб для дослідження власної особистості, здібностей та меж [1].

Мета статті полягає в аналізі наукової літератури та вивченні ролі гри як ефективного методу для формування навичок соціально-побутового орієнтування. А також розглянути різноманітні види ігор, які можуть сприяти на процес формування соціального та побутового орієнтування. Наша мета - висвітлити важливість гри як інструменту виховання та навчання, зокрема у формуванні ключових соціальних компетенцій, необхідних для ефективною адаптації у суспільстві.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі питанням соціально-побутового орієнтування займалися багато фахівців зокрема: Легкий О., Галів В., Гіренко Н., Дробот Л., Мамічева О., Мерсіянова Г., Савицька Г., Старцева В., Бондар В., Синьов В., Ярмола Н., Галецька Ю., Склярєнко Н., Олійник Т., Стронін М..

Ігри, такі як дидактичні та сюжетно-рольові, займають важливе місце у процесі формування соціально-побутових знань, умінь та навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Це пояснюється тим, що в процесі гри розвиваються всі аспекти особистості дитини, а також відбуваються позитивні зміни в її психіці. Саме через ці властивості ігор можна пояснити їх величезні виховні можливості, які сприяють соціалізації дітей [3].

Гра відіграє ключову роль у формуванні соціально-побутового орієнтування через взаємодію, співпрацю та вирішення конфліктних ситуацій.

Під час гри люди навчаються розуміти своїх партнерів, вивчають правила взаємодії та виробляють стратегії пристосування до різних ситуацій. Ці навички є важливими для успішної адаптації до суспільства і формування стійких міжособистісних відносин.

Існує широкий спектр ігор, які можуть бути використані для формування соціально-побутового орієнтування. Серед них - дидактичні, сюжетно-рольові ігри, ігрові персонажі, ігри на співпрацю, ігри на вирішення конфліктів, а також ігри, спрямовані на розвиток емпатії та міжособистісних навичок.

Симулювання реальних ситуацій або проведення сюжетно-рольових ігор-тренінгів дозволяє учням розширити свій соціальний досвід та освоїти культурні та етичні аспекти взаємовідносин. Учасники відтворюють сценарії, взаємодіючи у визначених ролях, що сприяє засвоєнню прийнятих моделей поведінки. Сюжетні ігри дозволяють дитині аналізувати ситуації, умови дій та приймати правильні рішення в безпечних умовах. Виконання ролей вимагає актуалізації базових знань та відповідності правилам поведінки, що стають еталоном для учасників. Наявність партнерів підвищує важливість дотримання цих правил [1].

Найбільш ефективним підходом до моделювання ситуацій є використання при формуванні культури поведінки. Цей підхід охоплює ситуативні діалоги під час зустрічі й розставання, ввічливе звернення до дорослих та однолітків у випадках питань та прохань. Він також включає в себе опановування правилами поведінки під час візиту гостей, вручення та приймання подарунків, вміння підтримувати бесіду та організовувати дозвілля. Крім того, він орієнтований на вивчення правил поведінки в різних сферах, таких як культурно-просвітницькі установи, транспорт та заклади торгівлі. Навчання користування засобами зв'язку, включаючи ввічливе спілкування через телефон та ясне повідомлення важливої інформації, також є важливою складовою цього підходу [5].

Навіть найслабші учні здатні подолати труднощі завдяки грі. Відчуття рівності, атмосфера захоплення й радості, а також почуття того, що завдання посилені, допомагають дітям подолати незручність, яка заважає вільно вживати необхідні слова, що позитивно позначається на їхніх навчальних досягненнях. Гра являє собою невелику ситуацію, схожу на драматичний твір з власним сюжетом, конфліктом та персонажами. Протягом гри ситуація розігрується кілька разів у різних варіаціях, що дозволяє дітям краще зрозуміти та опанувати матеріал [2].

Дослідження літературних джерел свідчить про те, що гра є явищем з багатьма функціями. У навчальному процесі вона виконує п'ять основних функцій:

- мотиваційно-стимулюючу;
- навчальну;
- виховну;
- орієнтаційну;
- компенсаторну.

Дидактична гра є складним педагогічним засобом, який моделює навчальні ситуації через гру. Ці ігри сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвивають творчі здібності та навички організації колективної діяльності. Вони також сприяють формуванню вольових якостей та характеру дитини, таких як наполегливість, витримка та винахідливість. Дидактична гра навчає учнів самоконтролю, відповідального ставлення до обов'язків та чіткого дотримання правил. Під час гри учень відчуває емоційне напруження, що сприяє максимальному розумовому зусиллю, що дозволяє йому максимально реалізувати свої можливості [4].

Гра може бути використана в різних контекстах для формування соціально-побутового орієнтування. В навчальних закладах вона може використовуватися для розвитку співпраці та комунікації серед учнів, а також для вирішення конфліктів та розвитку емпатії. У груповій терапії гра може слугувати інструментом для покращення взаєморозуміння та підтримки взаємної підтримки.

У висновку можна підкреслити, що гра виступає потужним інструментом для формування соціально-побутового орієнтування у дітей. Вона сприяє розвитку взаєморозуміння, емпатії та співпраці, що є ключовими компонентами успішної взаємодії у суспільстві. Дослідження у цій області може сприяти розробці більш ефективних методів використання гри в педагогічній та терапевтичній практиці. Таким чином, ігри, включаючи як дидактичні, так і сюжетно-рольові, відіграють значну роль у формуванні соціально-побутових навичок, умінь та знань у дітей з різними особливими освітніми потребами. Гра є не лише засобом навчання, але й ефективним інструментом соціалізації, що сприяє позитивним змінам у психіці та розвитку особистості дитини.

Література

1. Стригунова А.І. - Соціально-побутове орієнтування як засіб формування комунікативних умінь у дітей з порушенням розумового розвитку. Актуальні питання корекційної освіти. - 2017. Серія: Педагогічні науки. - Вип. 9. С. 232-242.
2. Гіренко Н.А. Методика викладання соціально-побутового орієнтування в спеціальній школі: навчальний посібник [для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» / Н.А.Гіренко. – Слов'янськ, 2016. – 132 с.
3. Легкий, О., Курінна, В. (2023). Формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ігрової діяльності. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови., 1(18), 75-89.
4. Скрипек Р. П., Левицька В. І. – Мотивація учнів на уроках соціально-побутового орієнтування в початкових класах спеціальних шкіл. Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 2 (54). С. 202-214.
5. Соціально-побутове орієнтування: програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навч. закладів для розумово відсталих дітей / укл. Н.А. Гіренко, Г.М. Мерсіянова ; МОН України. — КК., 2009. – 39 с.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК НАВИЧОК КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ.

Вперше на міжнародному рівні права людини зазначені в Загальній декларації прав людини. Одним із цих прав є право на освіту.

Кожна людина має право на освіту, а батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей.

Зміни в підходах до вирішення проблем осіб з особливими потребами в Україні розпочалися після ратифікації на законодавчому рівні Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та ухвалення Концепції впровадження інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу та застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Головним аспектом інклюзивної освіти є забезпечення ефективних форм організації навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому закладі. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання.

Завдяки впровадженню інклюзивного навчання, діти з особливими освітніми потребами мають змогу відвідувати шкільні та дошкільні заклади освіти. Вони спілкуються з однолітками, знаходять друзів, стають відкритими та почувальними впевненіше. Долучаються до спільних ігор та творчих занять. Це все сприяє мовленнєвому, когнітивному, соціальному та емоційному розвитку.

Діти з типовим розвитком навчаються толерантності, вміють співчувати, допомагати, підтримувати. А педагоги та інші фахівці краще розуміють потреби та особливості дітей, отримують новий досвід, оволодівають різними педагогічними методиками.

Тому переваги є для всіх. Успішне перебування в інклюзивних закладах освіти є чудовим стартом у майбутнє доросле життя.

Одна з категорій дітей які також отримали змогу навчатися у загальноосвітніх закладах – це діти з раннім дитячим аутизмом (РДА) та розладами аутистичного спектра (РСА).

Наголошуючи на праві кожної людини на навчання та розвиток відповідно до її можливостей, гуманістична парадигма сучасної спеціальної освіти робить дуже актуальною необхідність психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом.

Аутизм – це порушення розвитку, яке зустрічається приблизно у 1% населення земної кулі. Це стан, який характеризується проблемами з соціальною поведінкою і спілкуванням, сенсорною інтеграцією, координацією рухів і дрібною моторикою, мовленням та інтелектуальними здібностями. Особи з аутизмом ніколи не направляють зовні свою енергію, мовлення, жестикуляцію. Усе, що вони роблять, не має соціального сенсу.

Фахівці вважають більш правильним використовувати термін не «аутизм», а «розлад аутистичного спектру (РАС)», адже існує широкий спектр симптомів і ступенів тяжкості, які дуже різняться від людини до людини.

Проблему аутизму вивчає чимало дослідників. Проте й нині недостатньо розкрито психолого-педагогічні аспекти навчання аутистичних дітей.

Окрім того, для сучасного етапу допомоги дітям з аутизмом характерна відсутність в Україні спеціальних закладів для цієї нозологічної категорії. Однак інтерес до вирішення цього питання зростає, нині актуальними є дослідження питання організації, форм, змісту спеціальної освіти аутистичних дітей, розробляються конкретні корекційні технології соціальної інтеграції та підтримки їх в умовах навчально - реабілітаційних центрів, інклюзивних класів закладів загальної середньої та дошкільної освіти.

Для здійснення роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладі загальної середньої освіти педагоги мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації освітнього процесу, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання, що сприятиме розвитку здібностей дитини, задоволенню особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки, участі батьків у навчанні їхніх дітей, розвитку гуманної педагогіки в закладі, яка здатна заохотити дітей до освітнього процесу.

Під час спеціально організованої навчальної діяльності (урок, заняття) найкращими підходами до залучення дитини з аутизмом до спілкування з ровесниками є кооперативне навчання та робота в парах.

Коли ми говоримо про кооперативне навчання і навчання в парах, це не значить що одна дитина все виконує, а інша спостерігає. У кожної дитини є своя роль, діти знають про них і без роботи кожного з учасників кінцевий результат – неможливий

Провідна ознака розладів аутистичного спектру – недостатній розвиток навичок комунікації, соціальної взаємодії, або інакше – соціальної комунікації. Відповідно, усі прийоми, спрямовані на роботу з дітьми, зокрема в інклюзивному навчанні – як у шкільному, так і в дошкільному – мають бути спрямовані на формування навичок спілкування, взаємодії між дитиною з РАС та іншими дітьми.

Говорити про однакові підходи не можна, оскільки діти з аутизмом відрізняються одне від одного – рівнем навичок, бажанням, можливістю і здатністю до спілкування, рівнем розвитку мовлення. Ми маємо обирати ті стратегії, які будуть оптимальними конкретній дитині.

Спілкування – процес інтерактивний, тому важливий вплив на його ефективність мають наші відносини з оточуючими. Навчання дитини з

аутизмом соціальним навичкам комунікації це не зробити її менш аутистичною, а дати їй соціальні знання, які допоможуть взаємодіяти з більш широким колом людей та діяти впевнено в різноманітних соціальних ситуаціях.

Література

1. Інтегративний підхід до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору: монографія / за заг. ред. Ю. Й. Тулашвілі. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. 344 с.
2. Кузава І. Б. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічний пошук*. Луцьк. 2012. № 1 (73). С. 21–23.
3. Кузава І. Б. Спеціальні дошкільні навчальні заклади як навчально-методичний та кадровий ресурс інклюзивної освіти. *Актуальні проблеми ортопедагогіки та ортопсихології*: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конфер. (м. Київ, 1-2 лист. 2012 р.). Київ. 2012. С. 73–76.
4. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я-дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). Київ: Нора-прінт, 1996. 108 с.
5. Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошкільного віку: навчально-методичний посібник / за наук. ред. Л. А. Федорович. Кременчук: Християнська Зоря, 2008. 217 с.
6. Guralnick M. J. A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early Childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2001. P. 3–35.
7. Mc William R. A. Assessing the resource needs of the families in the context of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2005. P. 215–234.
8. Інклюзивна група ДНЗ. Рекомендації для облаштування простору. URL: <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomendatsiyi-oblashtuvannya-prostoru/>
9. Кузава І.Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. С.130-135.
10. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2019 №2(98) С.143-146 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&I
11. Кузава І., Гац Г. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти: монографія. *European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2022. С. 344-372.

Мацюк З.С.

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

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЕЙДОТЕХНІКИ

Умови демократичного суспільства диктують нові вимоги до освіти його маленьких громадян. Одним із шляхів задоволення освітніх потреб суспільства

є створення інноваційного простору, що передбачає впровадження нових методів навчання і виховання дітей, які забезпечували повноцінний розвиток дошкільника і його позитивну взаємодію з довкіллям. Цього неможливо уявити поза оволодінням мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування. Сформованість мовленнєвих умінь дошкільника є найголовнішим досягненням дошкільного дитинства, що допомагає орієнтуватися у всіх сферах його життєдіяльності. Тому процес розвитку мовлення й формування мовленнєвих умінь вимагає від педагога використання різноманітних підходів, технік і технологій навчання, серед яких особливе місце займає ейдетика. Як інноваційна технологія, спрямована на покращення вмінь дитини запам'ятовувати, відтворювати та активно використовувати отримані знання, ейдотехніка вчить долати труднощі, позитивно сприймати самого себе розвиває пізнавальні здібності, а відтак і мовлення – фонематичний слух, словесно-логічне й образне мислення, зв'язне мовлення, художньо-мовленнєві здібності. [2].

Наукові дослідження в галузі корекційної педагогіки довели, що найбільш сприятливим для розвитку мовлення дитини є ранній і дошкільний вік. Тому винятково важливого значення набуває раннє виявлення мовленнєвого недорозвинення у дитини та своєчасна організація адекватного педагогічного і корекційного впливу на подальше її подальше становлення і розвиток мовлення. Практика показує, що рання корекція мовлення дозволяє значною мірою попередити шкільні труднощі, які виникають у дітей із порушеннями мовлення.

Цим пояснюється необхідність широкої розгалуженої системи логопедичної допомоги саме в закладах дошкільної освіти. Корекційно-виховна робота з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення призводить до значної їх компенсації [6].

Ейдотехніка – теорія, створена в марбурзькій психологічній школі у 20-х-40-х роках ХХ ст. Засновник цього вчення Е. Менш стверджував, що ейдетизм як різновид образної пам'яті є закономірною стадією дитячого розвитку, який досягає свого піку в 11-16 років. Прихильний до ейдетики педагог може задіювати необмежені резерви мислення дитини, розвиваючи її природну здатність мислити образами. За науковим визначенням ейдетизм – це особливий різновид образної пам'яті, здатність найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, які в даний момент не діють на органи чуттів. Фізіологічною основою ейдетичних образів є залишкове збудження зорового аналізатора (ейдетик не згадує, а ніби продовжує бачити, чути, відчувати те, чого вже біля нього немає) [4, с. 7].

Явище ейдетизму тісно пов'язане з таким феноменом людського мозку як уміння «бачити» предмет, що вже не сприймається в цей момент. Людина ніби продовжує бачити, відчувати те, що на неї уже не впливає. Застосування елементів ейдетики дозволяє дарувати дитині почуття успіху, отримувати задоволення від занять, допомагає їй запам'ятовувати необхідну інформацію та своєчасно її пригадувати. Ейдетика відкриває нові способи презентації розвивального і навчального матеріалу, адже вона «перекладає» незрозумілу

мову дорослого світу, що оточує дитину, на прийнятну і зрозумілу для дитини. Вимоги часу, реформування освіти в Україні, орієнтують вихователів закладів дошкільної освіти на пошук нових методик і технологій у роботі з дітьми, які повинні сприяти розвитку творчого потенціалу дошкільників та враховувати індивідуальні особливості кожного вихованця [1].

Ейдетика дозволяє в роботі з дітьми забезпечувати особистісно орієнтований підхід. Однак, нині ейдетика ще недостатньо широко застосовуються у практиці роботи закладів дошкільної освіти з метою розвитку уваги, пам'яті, асоціативного, вербального та невербального мислення, тактильних, слухових, нюхових, смакових і зорових відчуттів, уяви, а також мовлення.

І. Матюгін розробив ігрову систему, яка використовує весь спектр уявлень та фантазій дитини. Ця система отримала назву «Школа ейдетики». Вона включає близько 30 методик і технік, які ґрунтуються на використанні різних графічних образів, ігор, вправ. Вони проводяться з метою реалізації різних видів асоціацій у дітей із порушенням мовлення: вільних, предметних, смакових, тактильних, нюхових, фонетичних, звукових [5]. Завдяки розвитку образної уяви, фантазії та пам'яті ейдетика допомагає використовувати виняткові («резервні») можливості, які має кожна дитина дошкільного віку. Використання у практиці закладу дошкільної освіти окреслених асоціативних прийомів сприятиме збагаченню лексики дитини з мовленнєвими порушеннями словами-назвами, словами-діями, словами-означеннями і допомагатиме їй засвоїти значення цих слів та використовувати їх у мовленні. Аналіз досліджень з окресленої педагогічної проблеми дозволяє виділити завдання, які можна вирішувати за допомогою використання ейдетики в розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема:

- розширення пізнавальних можливостей;
- розвиток фонематичного слуху;
- активізації всіх видів аналізаторів, що полегшує навчально-виховний процес;
- полегшення навчання артикуляційної гімнастики;
- сприяння кращому засвоєнню матеріалу;
- підготовки до самостійного засвоєння дітьми норм правильної вимови звуків української мови [1].

Ейдотехніка застосовується і в художньо-мовленнєвій діяльності дошкільників під час запам'ятовування віршів, загадок та скоромовок. У такій роботі варто використовувати різні методи, оскільки одним дітям краще запам'ятовувати вірші, сприймаючи їх на слух, іншим подобається уявляти себе головним персонажем вірша, третім – подобається малювати, четвертим – легше закодувати вірш, залишивши початкові букви. Головне, щоб цей процес став творчим, цікавим і приносив задоволення та результат.

Розвивати словесну й мовленнєву творчість дошкільників можна за допомогою методу колажів. Для цього малюнки та аплікації повинні бути різноманітними, не повторюватися за змістом та розмірами. Мета цього методу – спочатку сприяти запам'ятовуванню якомога більшої кількості назв

зображених предметів, а потім вибору головного героя і складанню казки про його пригоди. Незвичайні асоціації роблять образи яскравими, незабутніми і дитина легко відтворює у своїй уяві ланцюжок слів [4, с. 78]. Використання асоціацій у роботі з дітьми дошкільного віку сприяє розширенню у них не лише мовленнєвих можливостей, але і розвитку психологічних процесів.

Узагальнюючи можна зробити висновок, що розвиток дошкільної освіти та її перехід на новий якісний рівень не може здійснюватися без використання інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку з порушенням мовлення. Враховуючи важливість мовленнєвого розвитку для пізнання світу дитиною та для її інтелектуального розвитку, педагоги закладів дошкільної освіти повинні впроваджувати в освітній процес інноваційні технології, серед яких технологія ейдетики, що охоплює широкий спектр методів, прийомів, засобів роботи з дошкільниками, зокрема, з розвитку мовлення. Використання прийомів ейдетики у щоденній роботі вихователів дошкільних закладів є ефективним способом розвитку та формування мислення, пам'яті та зв'язного мовлення дошкільників.

Література

1. Артюхова О. Л. Використання елементів ейдетики у розвитку мовлення дітей дошкільного віку.pdf
2. Ватамаюнюк Г.П. Використання ейдотехніки у розвитку мовлення дошкільників. 6.pdf
3. Камангар М. Теоретичні засади інноваційних тенденцій розвитку сучасної освіти. Дитячий садок. 2009. № 2. С. 22, с. 7.
4. Кривоніс М. Л. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи. Х., 2012. 160 с.
5. Матюгін І. Ю. Школа ейдетики. Зорова, тактильна, нюхова пам'ять. К., 1994. 514 с.
6. Потапенко О.М. Удосконалення мовлення дітей засобами логопедичного масажу Pinchuk.pdf

Мілевська О.П.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ ПРОСОДІЇ У ДОШКІЛЬНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

Мовленнєва культура дитини передбачає передусім наявність умінь говорити виразно, чітко вимовляючи звуки та слова. Разом з цим, важливими є уміння регулювати дихання і темп під час мовлення, здатність володіти голосовим якістьми, навички використання засобів виразності мовлення. Оволодіння мовленнєвою культурою починається ще з дошкільного віку через засвоєння звукової природи усного мовлення, що відбувається в інтегральній єдності з просодією – комплексом засобів спрямування звукових вібрацій в навколишнє середовище. На думку К. Крутій [2], опанування дитиною такими засобами виразності мовлення, як інтонація, тембр, наголос, мелодика, ритміка, паузація, темп, міміко-експресивні компоненти, сприяє формуванню дитини як мовної особистості.

Проблему просодичної складової мовлення досліджували у лінгвістиці та психолінгвістиці (праці В. Артемова, В. Бельтюкова, Л. Бондарко, Т. Іванової-Лук'янової, Н. Светозарової та ін.), лінгводидактиці (праці А. Богуш, А. Бородич, К. Крутій, А. Ільсявої та ін.), психології (праці Л. Виготського, В. Зеньковського, В. Калягіна та ін.), фізіології (В. Бехтерева, М. Бернштейна, В. Гіляровського, О. Ухтомського та ін.).

У галузі логопедії проблема просодії набула окремого наукового інтересу. Широко висвітлено стан просодії у осіб з дизартріями (О. Боряк, В. Галущенко, Л. Дідкова, Л. Стахова, О. Архипова, О. Винарська та ін.), ринолаліями (С. Конопляста, Л. Вансовська, І. Єрмакова, А. Іпполітова, та ін.), заїканням (В. Кондратенко, Л. Ткаченко, О. Корнєв, Л. Белякова, О. Оганесян, та ін.); дисфоніями (О. Ромась, Ю. Василенко, О. Орлова та ін.); зустрічаються окремі вказівки щодо порушень просодії у разі алалії (Н. Сікарчук, Т. Крюк).

Загалом, науковці розглядають просодію у дітей з порушеннями мовлення з позицій симптомологічного, діагностичного і корекційного підходів. Аспект профілактики просодичних порушень представлений у науковій літературі вкрай недостатньо і частково висвітлюється в контексті профілактики логопатій.

Зазначимо, що проблема профілактики просодичних порушень є актуальною як для дітей з порушеннями мовлення, так і для нейротипових дошкільників. Адже за останні роки педагоги освітніх закладів фіксують збільшення кількості дітей з невиразним мовленням, з несформованими вміннями інтонувати та вживати паузи, зі зниженими дикційними можливостями. Такий стан речей зумовлений різними чинниками, зокрема неналежною увагою батьків до розвитку мовлення дітей та зниженням індексу фізичного і психічного здоров'я дитячого населення. У першому випадку діти виявляються позбавленими достатньої мовленнєвої практики в умовах активної дитячо-батьківської взаємодії, не мають можливості сприймати правильний зразок виразного мовлення. В другому – відзначається підвищення частотності респіраторних захворювань з ускладненнями на нервово-м'язовий апарат гортані; збільшується кількість респіраторних алергій, що призводить до фізіологічних змін у резонаторних порожнинах носа і глотки; порушується режим годування дітей в ранньому віці, що спричиняє труднощі формування орального праксису як основи артикуляційного і має негативний вплив на розвиток дикційних умінь.

Вагомою причиною просодичних порушень, є хронічна стресогенність: інформаційне перенавантаження, швидкий ритм життя, суспільно-політичні та соціальні зміни у зв'язку з воєнним станом, що спричиняє психічну нестабільність, невротичні стани дітей. Виникає підвищена збудженість, невротичні реакції (істеричного типу), селективний мутизм, заїкання, афонічні прояви як стресове реагування. Психоемоційних розлади дітей у цих випадках проявлятимуться у розладах фонації, інтонування, темпу та ритму мовлення.

Проведений нами аналіз наукових джерел з проблеми мовленнєвої просодії дав змогу окреслити її складові та визначити вікові межі опанування нею в онтогенезі мовлення. Для дітей, які досягли 6 років, характерно опанування

основними просодичними елементами в межах вікових та індивідуальних фізіологічних і психологічних можливостей на рівні базових умінь щодо: інтонування (вживання питальної, окличної, розповідної інтонацій); використання наголосів у словах та фразах; зміни тембру голосу (як транслятора внутрішньо-емоційних станів образи, сердитості, втоми, радості й захопленості тощо); голосових модуляцій (підвищення й пониження основного тону голосу, посилення і послаблення гучності, відтворення мелодики мовлення); диференційованого використання ритму і темпу під час мовлення (відповідно до ситуації чи контексту); вживання пауз як засобу членування мовленнєвого потоку співставно до інтонаційно-сміслових маркерів, інтуїтивно-чуттєвих ознак повідомлення, фізіологічного забезпечення мовного потоку (мимовільна регуляція фаз вдиху і видиху)[1;4].

Розуміння проблематики порушень просодії у дітей, усвідомлення чинників, які можуть призвести до них, спонукають науковців та практиків до активного пошуку ефективних технологій корекції та запобігання таких розладів. В сучасній логопедії методики щодо подолання просодичних порушень представлені як підрозділи в структурі цілісних методик логокорекції. Це методики подолання порушень тембру голосу при ринолаліях і дизартріях, методики нормалізації темпу і ритму мовлення при заїканні, а також автономні методики: логоритміка, серед завдань якої – нормалізація моторного і мовленнєвого ритмів (Г. Волкова, Л. Лісова, Л. Федорович та ін.).

Водночас, важливо врахувати технології логопедичної гімнастики, засобами якої реалізуються корекційні та розвивальні цілі, стимулюються базові психофізіологічні механізми мовлення, а завдяки ігровим прийомам налагоджується та підтримується контакт між логопедом та дитиною, створюється емоційно-позитивний фон подальшої роботи.

Виділяють понад десять різновидів логопедичної гімнастики (О. Мілевська, Л. Федорович), серед яких: дихальна, голосова, ритмічна, елементи нейрогімнастики, які здатні вирішувати профілактичні завдання щодо порушень темпу й ритму мовлення, голосової функції під час мовлення (наголоси, інтонації, модуляції), паузації (регуляція мовленнєвого дихання на основі його координації з фонацією) [3]. Відповідно, варто розглянути профілактичний потенціал логопедичної гімнастики щодо просодичних порушень у дітей.

Наголосимо на значимості батьківської участі для розвитку у дітей навичок виразного мовлення. Опанування дітьми умінь мелодико-інтонаційного, темпо-ритмічного оформлення мовлення, системи наголосів значною мірою залежить від сприйнятих зразків, носіями яких є передусім батьки.

В межах нашого дослідження було проведено опитування батьків дітей з порушеннями мовлення щодо їхньої обізнаності у проблемі просодії та її порушень. Ми передбачали виявити наступне: чи знайомий батькам термін „просодія” (просодика); які компоненти входять у комплекс просодики; у якому віці інтенсивно формується інтонаційна виразність мовлення дитини; яким буває наголос і в чому його значення; від чого залежить темп мовлення дитини; чи

варто дітей навчати змінювати тембр голосу; чи відтворюють батьки голосом характер персонажів казок (оповідань). Під час опитування ми також запропонували батьками оцінити якість власного просодичного компоненту і відповісти на питання: „чи вважаєте, що ваші темп мовлення, тембр, інтонація, наголоси стануть правильним зразком для дитини?”

Результати опитування показали, що батьки дітей з мовленнєвим дизонтогенезом, з одного боку, демонструють розуміння значимості мовленнєвої просодії, необхідності уваги до оформлення мовлення дітей щодо темпу, ритму, інтонацій, а з іншого – у щоденному мовленні недостатньо фіксують особливості власних просодичних компонентів та слабо уявляють особливості опанування просодичних компонентів їхніми дітьми.

Таким чином, проблеми профілактики порушень просодії у дітей з мовленнєвим дизонтогенезом потребує різновекторного вирішення: урахування закономірностей та особливостей опанування просодією в онтогенезі; етіологічних чинників, які спричинятимуть просодичні порушення; типологію просодичних порушень за наявності різних форм логопатій; методичних засобів (технологій) формування та корекції просодичного компоненту мовлення; рівня готовності батьків дітей до здійснення профілактичного впливу щодо порушень просодії у дітей.

Література

1. Боряк О.В. Інтонація і просодія: лінгвістичний аспект понять. *Педагогічні науки: історія, теорія, інноваційні технології*. 2010. №4 (6). С.385–394.
2. Крутій К.Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці. *Дошкільна освіта*. Запоріжжя, 2003 р. № 1. С.32–38.
3. Мілевська О.П. Теоретико-методичний аналіз логотехнологій з формування ритмічних умінь у дошкільників. *Science research and practice*, June, 21-24, 2022. Madrid, Spain. P. 387–393.
4. Савінова Н.В. Активно-ігрова діагностика просодичної сторони мовлення дошкільників. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. 2015. № 6. С. 82–88.
5. Сікарчук Н.Д. Розвиток темпо-ритмічного чуття та просодичного компоненту мовлення у старших дошкільників із моторною алалією засобами художньо-мовленнєвої діяльності. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 20(1). С.401–408.

Міщенко О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки

Козачек Н. О.

старший викладач кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ВХІДНИЙ КОНТРОЛЬ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО ОПАНУВАННЯ ОСВІТНІМ КОМПОНЕНТОМ

Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає підвищення

ефективності здійснення навчального процесу у вищій школі з дотриманням відповідної якості підготовки здобувачів різних спеціальностей та програм, зокрема спеціальності 016 «Спеціальна освіта». Це обумовлює потребу здійснення постійного моніторингу знань та навичок здобувачів на різних рівнях як запоруки поліпшення якості навчання.

Вбачаючи контроль знань невід'ємною частиною навчального процесу, забезпечення багаторівневості якого потребує постійного наукового переосмислення та вдосконалення, маємо враховувати, що в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди такі заходи регламентуються «Положенням про організацію освітнього процесу ХНПУ імені Г. С. Сковороди» та «Положенням про систему внутрішнього забезпечення якості освіти та освітньої діяльності ХНПУ імені Г. С. Сковороди» [2; 3]. Відомо, що практикою роботи сучасної вищої школи передбачаються різні види та форми контролю, поєднання яких може посприяти більш якісній реалізації освітніх цілей, а також підвищити ефективність здійснення навчального процесу за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта».

Цікавою та малодослідженою залишається проблема проведення вхідного контролю, так званого нульового, який вбачаємо однією з важливих передумов успішного опанування освітнім компонентом.

Питанням проведення вхідного контролю в царинах різних наук (медицина, фармацевтика, туризм) присвячували увагу С. Вадзюк, А. Вороніна, Н. Кулай, С. Наконечна, І. Папінко, Т. Пуліна, О. Рудакова С. Степаненко та інші.

Проте розробок присвячених особливостям проведення вхідного контролю за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта», який би передував опануванню освітніми компонентами «Голосова культура логопеда», «Вербальні та невербальні засоби навчання дітей з ООП», «Жестова мова», «Сурдопедагогіка» нами не виявлено, що й обумовило наш науковий інтерес.

Метою цієї розвідки є висвітлення особливостей проведення вхідного контролю знань та навичок здобувачів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» з вибраних освітніх компонентів як передумови успішного подальшого опанування здобувачами матеріалом дисциплін «Голосова культура логопеда» та «Вербальні та невербальні засоби навчання дітей з ООП».

Освітні компоненти ДВВ «Голосова культура логопеда» та «Вербальні та невербальні засоби навчання дітей з ООП», безумовно, мають низку загальних вимог щодо здійснення вхідного контролю знань та навичок здобувачів. Проте проведення нульового контролю кожної окремої з цих дисциплін характеризуються певною специфікою.

Згідно з п. 5.3. положення, у ХНПУ імені Г. С. Сковороди система оцінювання містить контрольні заходи за видами: вхідний (попередній), поточний, рубіжний (модульний), підсумковий семестровий, ректорський контроль знань та атестацію здобувачів освіти [3, с. 18]. Варто наголосити, що завершення вивчення більшості дисциплін, які забезпечуються кафедрою спеціальної педагогіки, передбачає отримання від здобувачів неформального зворотнього зв'язку (проведення анонімного опитування, бесіда), які

дозволяють виявити рівень забезпечення очікувань здобувачів після опануванням курсом.

Загальновідомо, що за формами контроль поділяється на усний, письмовий, програмовий, змішаний, самоконтроль. Методичний супровід проведення вхідного контролю розробляється викладачами кафедри спеціальної педагогіки, так як проведення цього виду контролю постає прерогативою кожного окремого структурного підрозділу (відповідно до п. 8.13 положення, форми, методи і порядок проведення вхідного контролю визначається кафедрами) [2, с. 46].

Показово, що відповідно до п. 5.4 положення, вхідний контроль, який проводиться перед вивченням нового курсу та постає своєрідною діагностикою рівня підготовки здобувачів із дисциплін, що забезпечують цей курс на передуючому вивченню етапі та, згідно до п. 8.13 положення, з метою діагностики готовності здобувачів до сприймання нової навчальної дисципліни або її нового розділу в перші години навчальних занять, відведених на її вивчення [2, с. 46; 3, с. 19]. Варто враховувати, що вхідний контроль проводиться на основі завдань за програмами попереднього навчання, проте, на нашу думку, на рівні самоаналізу здобувачів, якщо такий передбачено, може містити базові запитання з програми курсу який планується до вивчення [2, с. 46].

Ураховуючи викладене вище, основними завданнями проведення вхідного контролю вбачаємо виявлення рівня базових та міжпредметних знань та навичок здобувачів освіти, які є наявними (за результатами тестування) та самоідентифікуються (за результатами опитування-самоаналізу). Крім того, важливими на нашу думку постають виявлення внутрішньої мотивації здобувачів до опанування курсом (за результатами отриманої попередньо й дотичної до курсу неформальної освіти) та очікувань, які покладають на вивчення курсу самі студенти (за результатами аналізу есе).

Проведення вхідного контролю забезпечує на рівні викладача: а) змогу виявити більш підготовлених студентів; б) виявити завчасно прогалини в знаннях; в) дібрати заходи задля надання індивідуальної допомоги студентам; г) додатково стимулювати інтерес здобувачів до вивчення предмету; г) дібрати відповідні системи та темпи викладання; д) виявити рівень оволодіння студентами навичок узагальнювати опанований у процесі вивчення попередніх курсів матеріал, аргументувати та формулювати власну думку та інше [4].

Проведення вхідного контролю забезпечує на рівні здобувача освіти: а) усвідомлення місця нової дисципліни в системі та міжпредметних зв'язків; б) виявлення витоків дисципліни; в) змога навчитися самостійно, критично та творчо ставитись до майбутнього курсу; г) змога висловити власну думку та очікування від вивчення курсу; г) змога сформулювати вмотивовану позицію щодо необхідності опанування освітнім компонентом задля підвищення власної професійної компетентності та інше [4].

Аналіз проведення вхідного контролю у 2023-2024 навчальному році з ДВВ «Голосова культура логопеда», який проводився в 3 етапи (результати неформальної освіти, опитування-самоаналіз, есе), дозволяє констатувати, що

лише незначна кількість здобувачів (15 %) мають дотичні до тематики курсу сертифікати, що свідчать про результати отриманої ними високо вмотивованої неформальної освіти, які конвертовано в додаткові бали. Результатив неформальної освіти, які б відповідали повним змістовим модулям курсу не виявлено.

Опитування-самоаналіз за 10 бальною шкалою пройшли 46 респондентів факультету природничої спеціальної і здоров'язбережувальної освіти та факультету дошкільної освіти. Критерії та відповідні відсоткові прояви: а) готовність правильно та ефективно використовувати голос у логопедичній/педагогічній діяльності – середній рівень (у діапазоні 5-7 балів оцінюють 52 % респондентів); б) загальний рівень сформованості ціннісного ставлення до голосу – вище середнього (у діапазоні 5-7 балів 49 %; у діапазоні 8-10 балів – 22 %); в) вплив шкідливих звичок на якісні характеристики голосу – високий (у діапазоні 7-10 балів – 57 %); г) гігієнічні норми та правила підтримання голосу в здоровому та працездатному стані – середній (у діапазоні 5-8 балів – 65 %); ґ) володіння психологічними прийомами підготовки до публічного виступу – вище середнього (у діапазоні 5-8 балів – 60 %); д) тембральні характеристики та діапазон голосу – середній (у діапазоні 5-7 балів – 51 %); і) інформаційні особливості звучання голосу – вище середнього (у діапазоні 5-8 балів – 63 %); ї) можливості голосу як інструменту професійної діяльності – вище середнього (у діапазоні 5-8 балів – 72 %); й) основні види порушень голосу, причини їх виникнення та симптоми – нижче середнього (у діапазоні 3-6 балів – 56 %); к) етапи розвитку голосової функції в онтогенезі – вище середнього (у діапазоні 5-8 балів – 57%).

Аналіз есе здобувачів показав, що більшість із них ототожнюють власний голос як інструмент майбутньої педагогічної діяльності, а себе як представників голосомовної професії із високими вимогами до якості голосу; очікують практичних навичок із постановки голосу; умотивовані до опанування курсом.

Проведення вхідного контролю з курсів «Сурдопедагогіка», «Вербальні та невербальні засоби навчання дітей з ООП» свідчить, що якісно підвищилося володіння здобувачами спеціальною термінологією, починаючи з перших курсів студенти демонструють оперування такими поняттями, як «діти із сенсорною недостатністю», на противагу ще нещодавно вживаним «глухонімі» та «сліпі».

Також значним здобутком вхідного контролю було виявлення володіння здобувачами 1 курсу поняттями «вербальні та невербальні діти», «вербальні та невербальні засоби навчання». Практичний викладацький досвід свідчить, що оволодіння здобувачами подібними поняттями вимагало детальних пояснень навіть на старших курсах.

Вхідний контроль серед здобувачів старших курсів показав, що студенти асоціюють всі подальші курси із розширенням навичок у вивченні жестової мови – курс який викладався викладачем на молодших курсах. Показово, за відсутності практики роботи із дітьми з ООП, здобувачі часто не підозрюють, що існує не лише жести мови, як допоміжна, для формування понять та активної лексики, а й також розроблені невербальні системи навчання: Makaton, PECS – система, піктограми, цифрові невербальні системи для будь-яких

категорій дітей з ООП.

Варто зауважити, що після засвоєння лексики, необхідної для встановлення контакту із нечуючою дитиною за допомогою жестової мови, яку здобувачі опановують на 3 курсі в межах вивчення ОК «Сурдопедагогіка», де студенти легко починають оперувати поняттям «невербальний». На 4 му ж курсі в здобувачів виникає чітка асоціація поняття «невербальний» із поняттям «жестовий», ця асоціація продовжує зберігатися аж до моменту ознайомлення із альтернативною та додатковою комунікацією.

Таким чином, наукова розвідка дозволила висвітлити особливості проведення вхідного контролю знань та навичок здобувачів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» з вибраних освітніх компонентів «Голосова культура логопеда» та «Вербальні та невербальні засоби навчання дітей з ООП» як передумови успішного подальшого опанування здобувачами матеріалом дисциплін. Доведено, що вхідний контроль є важливою та малодослідженою формою здійснення аналізу знань та навичок здобувачів, які передують вивченню кожного нового освітнього компоненту, крім того, він дозволяє проаналізувати здобутки студентів у галузі неформальної освіти та здійснити моніторинг самооцінювання здобувачів.

Проведення вхідного контролю уможливорює здійснення викладачем/здобувачами критичного оцінювання наявних досягнень та лакун у знаннях/навичках; зорієнтувати здобувачів на подальшу роботу з метою поглиблення знань/навичок з дисципліни; простежити вмотивованість студентів, виявити найбільш цікаві та маркерні проблеми протягом курсу та інше.

На основі одержаних результатів вхідного контролю на кафедрі спеціальної педагогіки розробляються заходи індивідуальної та групової роботи зі здобувачами (індивідуальні консультації, фахові додаткові вебіари, рекомендація здобувачів до наукових гуртків, запрошення стейкхолдерів, перегляд освітніх компонентів та інше), що перетворює освітній процес на лабільний та студентоцентрований.

Література

1. Вадзюк С. Н., Наконечна С. С., Папінко І. Я. Контроль вхідного рівня знань як передумова ефективної організації навчального процесу на кафедрі. Медична освіта, 2022. (4), 10–15. Тернопіль. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/download/12686/11865/43711 (дата звернення: 15.04.2024).
2. Положення про організацію освітнього процесу в ХНПУ імені Г. С. Сковороди від 06.06.23. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pol/Pol_orhaniz_osvitnoho_protseesu.pdf (дата звернення: 13.04.2024).
3. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти та освітньої діяльності ХНПУ імені Г. С. Сковороди від 30.08.21. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Polozhenya_%20Vnytrishnogo%20za_bespech.pdf (дата звернення: 18.04.2024).
4. Рудакова О. І. Вхідний контроль знань – як засіб діагностики знань майбутніх фармацевтів. Шляхи удосконалення підготовки фармацевтів: матер. всеукр. дистанційної наук.-метод. конференції педагогічних працівників закладів вищої освіти, 22 квітня 2019 р. / ред. кол.:

Момот Т.В.

здобувач вищої освіти
спеціальності 016 (Спеціальна освіта)
Науковий керівник: Міщенко О. А.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІГОР ІЗ КІНЕТИЧНИМ ПІСКОМ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти ставить перед фахівцями завдання пошуку ефективних методів та засобів корекційно-педагогічної роботи, які б сприяли комплексному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Одним із ключових напрямів такої роботи є розвиток комунікативних навичок, особливо важливих для дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення (далі - ЗНМ). Відомо, що ефективне спілкування є основою соціалізації дитини, її інтеграції в соціум та успішного подальшого навчання.

Сьогодні актуальність цієї теми зумовлена необхідністю розширення арсеналу корекційно-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток мовлення та комунікативних умінь у дітей із ЗНМ. Зокрема, пошук нетрадиційних і водночас ефективних підходів таких, як використання кінетичного піску в ігровій формі. Необхідність подальших досліджень у цьому напрямі обумовила наш науковий інтерес, адже, кінетичний пісок, як потенційний засіб для комплексного впливу на розвиток дитини, охоплює не лише мовленнєві аспекти, але й сенсорну інтеграцію, тактильне сприйняття та розвиток дрібної моторики кистей рук.

Питання застосування кінетичного піску в корекційно-педагогічному процесі розкривають у своїх роботах С. Конопляста та Т. Сак, а також цей метод та його вплив на розвиток мовлення дитини досліджують І. Каряка, Ю. Рібцун, Ю. Хорошак. Вони підкреслюють значення сенсорної стимуляції, дрібної моторики пальців, а також наголошують на винятковому значенні емоційного благополуччя [3 с. 82–83, 5, 7].

Огляд науково-методичної літератури показує, що ігри та вправи з кінетичним піском можуть стати ефективним засобом для стимулювання мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації дітей. Як зауважують І. Глущенко та О. Смолярчук, що займаються дослідженнями в галузі арттерапії та спеціальної педагогіки, кінетичний пісок це зручний інструмент, який

допомагає педагогу покращити здатність дітей до спілкування, при цьому знижуючи рівень тривожності та нормалізуючи емоційний стан [1 с. 5–6, 2].

Метою цієї роботи є теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних навичок дошкільників із ЗНМ засобами ігор з кінетичним піском. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що дослідниками виокремлено 4 рівні ЗНМ. З огляду на тематику нашого дослідження, детально розглянемо I рівень. Психолого-педагогічна оцінка дітей із ЗНМ I рівня дозволяє констатувати, що спостерігаються найскладніші порушення мовлення, включаючи найтяжчий рівень порушень. Значна кількість дітей із діагностованим ЗНМ I рівня є немовленнєвими, хоча сучасна спеціальна педагогіка відходить від використання цього визначення [4 с. 246–258 с. 646].

Діти із ЗНМ I рівня постійно постають перед труднощами у комунікації та адаптації до навколишнього середовища. Їхній психолого-педагогічний профіль характеризується зниженою мовленнєвою активністю, обмеженим словниковим запасом та труднощами в освоєнні соціально прийнятних форм спілкування. Такі діти можуть потребувати додаткової підтримки та спеціально розроблених корекційних програм для розвитку своїх комунікативних здібностей [6].

Арттерапевтичні засоби, зокрема кінетичний пісок, малювання, ліплення, є прикладами нетрадиційних технологій, що використовуються для корекції та розвитку мовлення дітей із ЗНМ, крім того, вони сприяють творчій експресії при вираженні власних думок та почуттів.

Застосування арттерапевтичних засобів прийнято комбінувати із традиційними методами корекції, що створює комплексний підхід до розвитку дитини. Така інтегрована стратегія забезпечує глибший та всебічний вплив на розвиток дитини, зокрема на мовленнєві навички, когнітивні функції, емоційне благополуччя та соціалізацію.

Традиційні засоби корекційної роботи при ЗНМ I рівня зазвичай включають логопедичні заняття, що спрямовані на корекцію мовленнєвих порушень, розвиток фонематичного слуху, збагачення словникового запасу та формування граматично правильного мовлення. Комбінування цих підходів з арттерапевтичними засобами дозволяє створити більш ефективні умови для стимулювання мовленнєвого розвитку.

Обравши пісок як додатковий засіб у підході до розвитку мовлення дитини, ми віддаємо перевагу одному з універсальних та природних інструментів навчання та арттерапії. Пісок не лише стимулює дрібну моторику, тактильні відчуття та креативне мислення, але й відіграє важливу роль у соціальному та емоційному розвитку дитини. Цей найпростіший матеріал спонукає дітей до вивчення, експериментування та взаємодії, що робить його незамінним інструментом у руках педагогів та терапевтів, які прагнуть забезпечити цілісний розвиток кожної дитини [7].

Кінетичний пісок, винаходом якого завдячуємо шведським технологам у пошуку безпечних і гігієнічних матеріалів для ігор у закритих просторах, має унікальні властивості. Складаючись на 98% з чистого піску та містить лише 2% нетоксичного полімеру, він зберігає всі переваги звичайного піску, при цьому

значно збагачуючи ігровий процес. Кінетичний пісок є винаходом, що позбавлений здатності створювати додатковий пил та залишати сліди, має чудову пластичність, що дозволяє дітям легко формувати з нього різноманітні фігури та конструкції [3 с. 82–83, 7].

Варто зауважити, що ігри з кінетичним піском не потребують складної підготовки або дорогих матеріалів, що робить цей засіб доступним для широкого використання.

Проте варто наголосити, що досягнення максимального корекційного ефекту при використанні цього засобу можливе лише під пильним наглядом та контролем кваліфікованих фахівців, які мають досвід роботи в галузі корекційної педагогіки та логопедії [3 с. 82–83, 7].

Огляд наукових джерел та досліджень у галузі спеціальної освіти та корекційно-педагогічної роботи засвідчує значний потенціал використання кінетичного піску для розвитку комунікативних навичок у дошкільників із ЗНМ І рівня. Регулярне залучення занять із кінетичним піском у корекційно-педагогічний процес може стати вагомим інструментарієм у покращенні якості освіти та допомоги дітям у їхньому комплексному розвитку. Ураховуючи доступність та ефективність таких занять, важливо подальше дослідження та впровадження ігор з кінетичним піском у практику роботи з дошкільниками, а для розкриття їхнього розвиткового потенціалу.

Інформація, представлена у цій роботі, відкриває шлях для подальших досліджень у сфері використання кінетичного піску для розвитку комунікативних навичок. Однією з наших перспектив є детальне вивчення впливу кінетичного піску на конкретні аспекти мовленнєвої діяльності дітей.

Література

1. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами : навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. / В. А. Литвиненко. ім. А. С. Макаренка, 2011. – 112 с. Суми : Вид-во СумДПУ
2. І. Глущенко, О. Смолярчук. Пісочна терапія в логопедії [Електронний ресурс] / І. Глущенко – URL: [посилання](#) (дата звернення: 20.03.2024)
3. Каряка І. Пісочна терапія як засіб зниження тривожності у дітей старшого дошкільного віку / І. Каряка, Ю. Хорощак. // Збірник наукових праць РДГУ.. – 2021. – №16. – С. 7. – URL: [посилання](#) (дата звернення: 22.03.2024)
4. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К.Шеремет. - К.: Видавничий Дім "Слово", 2014. - 672 с.
5. Логопсихологія: навч. посіб. / С.Ю. Конопляста та, Т.В. Сак ; за ред. М.К. Шеремет. — 2-ге вид., стер. - К. : Знання, 2012. — 293 с.
6. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія / І. В. Мартиненко. — К.: ДІА, 2016. — 304 с.
7. Юлія Рібцун. Пісочна терапія як засіб компенсації мовленнєвих порушень у дітей [Електронний ресурс] / Юлія Рібцун – URL: [посилання](#) (дата звернення: 21.03.2024)

Назаренко А.І.

здобувач вищої освіти (магістерського рівня)
спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія)

Науковий керівник: Глущенко І.І,
кандидат педагогічних наук,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ НА МОВЛЕННЄВУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аутизм – є гострою проблемою суспільства, що прогресує в кількості, що являє собою комплекс порушень розвитку з різноманітними проявами, які мають сталий перебіг. В основі міститься тріада – симптомокомплекс (Л.Вінг): 1) порушення соціальної взаємодії; 2) розлади комунікативної сфери; 3) обмеженість інтересів і стереотипність поведінки [7, 12]. Питання діагностичних та корекційних методів наразі залишається відкритим через недосконалий інструментарій, дефіцит його апробованості у нашій країні на державному рівні.

Варіативність кількості та об'єму порушених пізнавальних функцій, їх якості ураження або недорозвитку чи затримки та різноманітності взаємодії впливає на формування і розвиток мовленнєвої діяльності дітей із РАС, яка необхідна для інтеграції в соціумі та подальшої соціалізації, так як є способом комунікації і передачі та сприйняття інформації для регулювання загальноприйнятої поведінки.

Мовленнєва діяльність являє собою: говоріння, як діяльність, мовлення, як спосіб формування і формулювання думки засобами мови (І.О.Зимня)[1. 105]. Мовлення є засобом емоційного впливу та виконує інформативну функцію, реалізує спілкування або комунікативну взаємодію. Успішність оволодіння мовленнєвою діяльністю неможливе без мовленнєвої активності: з одного боку – це здатність висловлюватися і сприймати мовлення іншого суб'єкта комунікації, з іншого – якісно-кількісна характеристика мовленнєвої діяльності [2]. Мовленнєва активність та мовленнєва діяльність є нероздільні та взаємопов'язані.

Чинники мовленнєвої активності (Л.А.Венгер, Г.Г.Кравцов): наявність пізнавальних інтересів, відповідного рівня знань, концентрація уваги на матеріалі, розуміння та виконання інструкцій, зацікавленість у вирішенні завдань, наявність потреби відповідати на запитання, ставити їх, критичного ставлення до помилок. Чинники мовленнєвої діяльності з однієї сторони поділяють на комунікативного характеру та когнітивного (М.І.Лісіна), з іншої сторони - провідними є наявність потреби, середовища і діяльності (О.О.Бодальов). Характер регуляції мовленнєвої діяльності визначається через особливості поведінки, свідомість, особистісні якості дитини. У ході її розвитку дитина набуває мовленнєвої компетентності [3].

Пізнавальні функції взаємопов'язані, оптимальний їх розвиток вимагає гармонійного якісного і кількісного дозрівання, впливу одна на одну. Вони тісно пов'язані із розвитком емоційно-вольової сфери, що в сукупності формує поведінкові особливості. У дітей із РАС викривлений психічний розвиток (за

класифікацією В. Лебединського), тому психічні функції формуються і розвиваються дисгармонійно, що негативно впливає на мовленнєву діяльність дітей із РАС середнього дошкільного віку.

Порушення сприймання у дітей з РАС є провідним у симптомокомплексі порушень розвитку. Воно характеризується вибірковістю сприйняття сенсорних якостей об'єкта, а не самого об'єкта, спостерігається гіперчутливість або гіпочутливість, обмеженість, зумовлена стереотипністю та небажанням виходити за межі «зони комфорту». Особливістю слухового сприйняття є уникання неприйнятних звуків та невідокремлення довільних звуків із загального шуму. Якість порушення даної функції збільшується при неврівноваженості емоційного стану та незрілості вольової сфери, що зменшує рівень довільності. Характерним є неможливість ототожнення за назвою виокремлення об'єкта із семантичного ряду за однаковою сутністю, і, водночас, різними ознаками. Також наявна дисгармонійність сприймання різними сенсорними системами, н-д: якщо дитина слухає, то не бачить.

У дітей із РАС рівень розумового розвитку нижчий, ніж у дітей із нормотиповим, і вищий, ніж у дітей із інтелектуальними порушенням (Є.В.Каган). Особливістю є сформованість та утруднення операційного компоненту з одночасним низьким рівнем розуміння сутності матеріалу: сприймається тільки в первиннопредставленому вигляді, в послідовності запропонованого, без абстрагування та узагальнення, перенесення в інші ситуації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, планування дій. За причини дезадаптації до соціуму та утруднення формування понять, діти з РАС мають низький рівень вербального інтелекту.

Імітація є несформованою, структурована імітація потребує спеціального навчання.

Увага дітей із РАС є вкрай несконцентрована, нестійка, короткочасна. Притаманний низький рівень активності уваги, довільності, вибірковість, утруднення переключення концентрації з одного об'єкта на інший. Дитина здатна зосередити увагу на предметі, що має мінімум деталізованості через порушення сприймання та швидко відволікаємість, інертність.

Порушення пам'яті у дітей має особливість механічності (Каннер). Інформація запам'ятовується за мірою її надходження у первозданному вигляді, об'єм може бути великий, але відтворення автономне.

Розвиток моторних функцій у дітей із РАС затриманий: порушується орієнтація у схемі власного тіла та положенні в просторі, наявна стереотипність рухів, незграбність, домінує вміння складних фізичних рухів над простими (Н.В.Базима).

Емоційна сфера проявляється у нестабільності проявів емоційних реакцій та асинхроній, такі діти не розпізнають емоції оточуючих. У них несформована «Я-концепція» і є неможливим регулювати тривалість та інтенсивність емоційно-комунікаційного контакту, що створює негативний досвід, почуття небезпеки, звідси – занурення в себе і уникання контактів. Замість того, щоб встановлювати нові зв'язки, має місце їх обмеження. Засобами вираження

комунікації можуть бути агресивні прояви. За Островською К.О. дитина з РАС раніше засвоює негативні емоції, і тільки потім – позитивні.

У дітей із даним симптомокомплексом формуються стереотипні поведінкові форми, незалежні від доречності в ситуації через їх нерозуміння. Загалом характерною є автономна, повторювана, ритуальна, компульсивна поведінка із проявами агресії або самоагресії.

Особливості порушення функцій пізнавальної сфери у дітей із РАС середнього дошкільного віку впливають на формування і розвиток мовленнєвої діяльності. Вибірковість, обмеженість, дисгармонійність, автономність, буквальність сприйняття порушує операцію збору інформації. Утруднене переключення, планування негативно впливає на породження висловлювання. Низький рівень мовленнєвої активності, відстороненість та неадекватність сприйняття утруднює формування мотиву для висловлювання. Механічне запам'ятовування, нерозуміння сутності об'єкта, зв'язків між ними, нездатність переносити, абстрагувати, включати вивчений об'єкт або його ознаки в різні ситуації, стереотипність, низький рівень вербального інтелекту призводить до обмеженості розвитку мовлення, порушення переробки та продукування інформації, вербалізацію, обмеженість та неусвідомленість синтаксичного, лексичного, семантичного та граматичного компонентів.

Симптоми порушення моторної сфери, переключення, планування, сприйняття негативно впливають на артикуляційний праксис, що реалізує мову, як засіб мовлення.

Відсутність розуміння і засвоєння адекватних форм поведінки, саморегуляції, емоційна інертність, несформованість «Я – концепції», небажання або страх встановлювати нові зв'язки, переважання негативних емоцій над позитивними призводить до порушення комунікативної діяльності, відсутності комунікативної активності та соціальної взаємодії, в деяких випадках мутизму та відчуженості.

Особливості порушення пізнавальних функцій, їх дисгармонійність та варіативність значно впливають на мовленнєву діяльність дітей із РАС середнього дошкільного віку, що в свою чергу проявляється у відсутності мовлення, грубою затримкою процесу формування мовлення, використанні «енциклопедичного» мовлення, значної затримки (регресу) мовленнєвого розвитку (Є. Р. Баєнська, М. М. Лібінг, О. С. Нікольська, К. С. Лебединська), наявності ехолалій, порушення звуковимови і структури мовлення, низької мовленнєвої активності, недостатнього рівня комунікативної сфери.

Література

1. Ковтун О. В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики / О. В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (зб. наук. праць). – Вип. 1-2. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2009. – С. 103–112
2. Конопляста С.Ю Косинкіна В.О. До проблеми мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з аутистичними проявами. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2010.

3. Михальська С.А. Чинники та критерії комунікативно– мовленнєвого розвитку дошкільника 3б наук праць К-ПНУ ім І.Огієнка Проблеми сучасної психології, випуск 9, 2013.
4. Олексюк В.Р., Павелко О.П. Особливості розвитку та психокорекції пізнавальної сфери дітей з РАС. Вчені записки ТНУ ім В. І. Вернадського Серія: психологія Том 33 (72) №1 с.124 – 130
5. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. – Львів : «Тріада плюс», 2012. – 520 с.
6. Островська К.О. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень. Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І.Огієнка Проблеми сучасної психології 2013 Випуск 20
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. – К.: Видавництво “Фенікс”, 2010. – 320 с.

Наумчук А. Р.

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Міщенко О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОВЕДЕННЯ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВІВ ДИСГРАФІЇ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ІЗОТЕРАПЕВТИЧНИМИ ЗАСОБАМИ

Своєчасне опанування дітьми навичками письма має велике значення для їхнього подальшого розвитку та успішності в школі, тому важливо формувати ці навички ще в дошкільному віці, щоб дитина встигла адаптуватися та підготуватися до навчання. Не менш важливою є профілактика порушень письма, зокрема дисграфії, у дітей дошкільного віку. Часто тяжкі порушення мовлення (далі – ТПМ) можуть бути підґрунтям для цього. Одним із нетрадиційних способів профілактики та корекції дисграфії постає використання ізотерапії в логопедичній роботі. Маємо зауважити, що ізотерапія дозволяє додатково вирішити низку психологічних проблем дитини щодо вільного самовираження, самопізнання, адаптації в соціумі, формування ціннісного ставлення до себе й навколишнього світу.

Адаптація дитини до нових умов навчання є складним періодом, напруження під час занять та великий обсяг наданого матеріалу, зростання навантажень може викликати в дітей швидку втомлюваність, роздратованість, внутрішню напруженість, які гальмують як безпосереднє оволодіння навичками, так і творче самовираження дитини. У разі багаторазового наголошення педагогів на тому, що дитина щось робить неправильно, згодом може сформуватися в неї почуття провини, що так само може призвести до

розвитку відчуженості, закритості, агресивності, установки особистості на її неповноцінність. Усе це спричиняє негативні наслідки для соціалізації дітей із порушеннями мовлення [4, 277]. Згідно з дослідженнями, дисграфію виявляють у 53% (<http://surl.li/sjlzh>) учнів других класів і 37–39% учнів середньої ланки, що свідчить про стійкість порушення писемного мовлення. Висока поширеність дисграфії серед школярів пов'язана з тим фактом, що близько половини випускників дитячих садків приходять у перший клас з фонетико-фонематичним недорозвитком або загальним недорозвиненням мовлення, за наявності яких неможливий процес повноцінного оволодіння грамотою [5].

Як засвідчують дослідження О. Ревуцької, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін., діти з різними формами мовленнєвих порушень зазвичай не можуть повноцінно оволодіти письмом без спеціальної корекційно-розвивальної допомоги. Такий стан у логопедії позначається як дисграфія.

Профілактику дисграфії в дітей дошкільного віку вивчали Г. Блінова, Є. Греченко, Л. Кондратенко, А. Кравченко, О. Ласточкіна, Л. Парамонова, Т. Пічугіна; концептуальні засади комплексного підходу до подолання тяжких порушень мовлення в дітей розглядалися в низці праць галузі спеціальної освіти: А. Богущ, Л. Калмикової, Н. Пахомової, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет, Д. Шульженко; використання арттерапевтичних технологій у логопедичній роботі розглядали К. Зелінська-Любченко, В. Литвиненко, Л. Мороз; дослідники ізотерапії в профілактиці дисграфії в дітей із ЗНМ III рівня: А. Маркозова, О. Міщенко; проблеми корекції порушень мовлення засобами ізотерапії досліджували: Н. Алейнікова, І. Євтушенко, А. Захарова, Т. Зінкевич, О. Копитіна та інші.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати проблему проведення профілактичної роботи із запобігання проявів дисграфії в дітей старшого дошкільного віку із ТПМ ізотерапевтичними засобами.

Тяжкі порушення мовлення (ТПМ) – це низка розладів мовлення (афазія, дизартрія, ринолалія, заїкання), які супроводжуються загальним його недорозвиненням тяжкого ступеня та характеризуються різко вираженою обмеженістю засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту [6].

Науково-педагогічні джерела свідчать, що письмо – це складний процес, який вимагає взаємодії різних аналізаторів (рухового, мовнорухового, зорового та мовнослухового), є усвідомленим актом, який довільно будується в процесі спеціального свідомого навчання. Оволодіння письмом містить встановлення нових зв'язків між словами, які ми чуємо, вимовляємо, бачимо та записуємо. Отже, письмо не обмежується лише мовленням, а охоплює різні аспекти сприймання та рухової сфери. Частковим порушенням процесу письма є дисграфія. Вона виявляється в стійких, повторюваних помилках, які зумовлені несформованістю вищих психічних функцій, що беруть участь у процесі письма. У наукових дослідженнях наголошено, що для школярів із дисграфією є характерною значна нерівномірність розвитку окремих сенсомоторних та інтелектуальних функцій, недостатня сформованість вищих психічних функцій. Діагностика передумов і запобігання дисграфії, можливо, є одним із ключових

аспектів у роботі логопеда. Студіюючи розвиток усного мовлення дитини у всіх аспектах (охоплюючи лексико-граматичний склад, звукову сторону та зв'язне мовлення) й розширюючи словниковий запас, надаючи велику увагу гармонійному розвитку всіх аналізаторів, ми маємо виконувати спеціальну роботу, спрямовану на попередження помилок під час вивчення навичок письма в дітей із мовленнєвими порушеннями. Головною особливістю проведення корекційних занять логопедом або вихователем є те, що крім корекційних завдань, перед ним стоять ще й навчальні та виховні завдання, безпосередньо пов'язані з темою кожного заняття. Одним із способів профілактики та корекції дисграфії, поряд із комплексом традиційних, є використання ізотерапії, як нетрадиційного засобу в логопедичній роботі.

Аналіз наукових досліджень свідчить про використання в логопедичній роботі низки ізотерапевтичних засобів: пальчикові техніки малювання, алмазна та традиційна вишивка, мандалатерапія та інші. Маємо зауважити, що ізотерапія дозволяє вирішити низку психологічних проблем дитини щодо вільного самовираження, самопізнання, адаптації в соціумі, формування ціннісного ставлення до себе й навколишнього світу. Вбачаємо потенційну дієвість використання ізотерапевтичного засобу (у поєднанні із традиційними корекційними технологіями) щодо запобігання розвитку дисграфії в дітей старшого дошкільного віку на такому : а) розвиток довільної уваги; б) виховання посидючості; в) стимулювання дітей до самостійного спілкування в нових, запропонованих логопедом-арттерапевтом творчих ситуаціях; г) робота з уточнення лексичного значення знайомих та нових слів; ґ) закріплення в активному словнику дітей частин мови, які характеризують ознаки (прикметників, прислівників та інше) (через роботу із кольором, формою, просторовою орієнтацією); д) відпрацювання диференціації дієслів та їхнього вірного використання у мовленнєвому контексті (робота за рядністю, схемою); е) введення в словник дитини узагальнювальних понять та розширення синонімічного ряду (через використання широкого спектра матеріалів та текстур); є) робота зі створення високовмотивованої наочності засобами ізотерапії здатна спонукати дітей до розуміння метафор, порівнянь, відпрацювання вміння будувати розповідь-опис та інше. Ізотерапія може містити підхід до вільної форми створення зображень із чистого полотна або використання інструментів, що допомагають конструювати та маніпулювати зображеннями. У процесі ізотерапії придатні всі види художніх матеріалів, а саме: фарби, олівці, воскові крейди, пастель; папір для малювання різних форм і відтінків, картон; кисті різного розміру; губки для фарбування великих поверхонь і багато іншого [1, 308].

Важливо акцентувати увагу на профілактиці порушень письма в дітей дошкільного віку. Використання ізотерапевтичних методів, зокрема таких, як пальчикові техніки малювання, алмазна та традиційна вишивка, мандалатерапія та інші, може сприяти не лише розвитку творчого мислення та уяви, але й корекції дисграфії, шляхом впливу на моторику, увагу, пам'ять та інші аспекти мовленнєвого процесу в дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Алтухова А., Партен А. Застосування вправ з арт-терапії на уроках образотворчого мистецтва як ефективного методу відновлення та збереження ментального здоров'я. *Scientific practice: modern and classical research methods*. 2023. С. 306-309. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-22.12.2023.084> (дата звернення: 03.04.2024).
2. Кошель А. П., Кульбако Н.П. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : навч. посіб. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2020. 90 с. URL: <http://surl.li/sjmvx> (дата звернення: 03.04.2024).
3. Логопедія : підручник / ред. М. Шеремет. Київ : Вид. Дім "Слово", 2010. 376 с. URL: <https://studfile.net/preview/2041266/> (дата звернення: 04.04.2024).
4. Маркозова А., Міщенко О. Використання елементів арттерапії у профілактичній роботі із запобігання розвитку дисграфії у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. *Grail of Science*. 2023. № 29. С. 273–280. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.07.2023.044> (дата звернення: 04.04.2024).
5. Матвієнко Ю. Консультант. Поширені синдроми порушення мови у загальномедичній практиці. *Журнал «Медицина світу»*. URL: <http://surl.li/sjlzh> (дата звернення: 02.04.2024).
6. «Корекція мовлення». Програма з корекційно-розвиткової роботи для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. (Трофименко Л. І., Ільяна В.М., Пригода З.С., Грибань Г.В., Аркадьєва О.О.) Електронний ресурс: <http://surl.li/ebphm> (дата звернення 06.04.2024)

Омельченко І.М.,

доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України.

Кобильченко В.В.,

доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України.

ПОЛІПІДХІДНІСТЬ ЯК НАРІЖНА ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ ПРОЯВУ

У тезах окреслено актуальність проблеми поліпідхідності як наріжної детермінанти формування соціального інтелекту в дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормотиповим розвитком. Розкрито, що системну цілісність для дослідження соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву представляє сукупність підходів: компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, системного, норативного, технологічного. Визначено, що компетентнісний підхід спрямований на діагностику та формування ключових компетенцій в структурі соціального інтелекту: мотиваційних, ціннісних, когнітивних, емоційних, поведінкових.

Зокрема, компетенції в структурі соціального інтелекту, відображено такими, наприклад, вимогами, що дають можливість усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань: уміти розрізняти суб'єктів, їх ознаки, властивості; аналізувати й пояснювати причини та наслідки подій, вчинків, явищ; створювати розгорнуте комунікативне висловлювання; висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших осіб; брати участь у колективних справах; у розв'язанні освітніх завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.

Теоретично обґрунтовано, що особистісно-зорієнтований підхід є основою для розвитку й саморозвитку, підтримки прагнень до самостійного вироблення власного стилю діяльності, поведінки та життя.

Ознаками особистісно-зорієнтованого підходу в процесі діагностування та формування соціального інтелекту є: зосередження на потребах дитини; орієнтація на мотиваційну спрямованість взаємодії; ціннісне ставлення та ціннісний стосунок щодо Іншого; переважання навчального діалогу, здатність до децентрації; ситуація вибору й відповідальність; співпраця, співтворчість між дітьми й педагогом; турбота про морально-етичний розвиток кожного вихованця, орієнтація на сформованість моральних інстанцій; стимулювання розвитку й саморозвитку дитини; перенесення засвоєного в нову життєву ситуацію.

З позицій системного підходу постає феномен соціального інтелекту як єдність мотиваційно-ціннісних, когнітивних, емоційно-суб'єктних, морально-поведінкових вимірів діагностики та формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Він дає змогу здійснити поділ такої якості як соціальний інтелект на частини або елементи (в нашому випадку на мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-суб'єктний, морально-поведінковий компоненти), визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію. Він реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку. Згідно з цим підходом соціальний інтелект досліджується як цілісна система. Компонентам соціального інтелекту притаманні внутрішні зв'язки, внаслідок яких виникає нова якість, не притаманна окремим елементам. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи соціального інтелекту [1; 3].

Доведено, що наративний підхід використовується для діагностики за допомогою соціальних розповідей (історій) та формування в контексті усвідомлення себе та Іншого в контексті зазначених історій.

У контексті діагностики і формування соціального інтелекту потракування вимагає поняття «ситуація», яка має безпосереднє відношення до предмету, що розглядається. Ситуація – деякий життєвий контекст, або умови, у яких перебуває, діє й усвідомлює себе суб'єкт у певний період свого життя [2]. Особистісне зростання може відбуватися в динаміці даної ситуації і,

за певних якостей ситуації, бути її наслідком, надбанням (наприклад, у деяких ситуаціях освітнього і життєвого контексту). З іншого боку, подія може спровокувати для дитини-дошкільника потужний поштовх, що детермінує її особистісне зростання.

Наративний аналіз, призначений для активного вивчення міжособистісних та внутрішньоособистісних процесів (а саме міжсуб'єктного та внутрішньосуб'єктного емоційного інтелекту), за допомогою яких людина осмислює історію власного життя, підкресливши, що найяскравішою особливістю психічного життя людей є тенденція вести внутрішній діалог [1; 3].

Обґрунтовано застосування технологічного підходу в руслі якого реалізується цілісна технологія формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Основний зміст застосування психологічних технологій полягає у внесенні змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості, її поведінки і світосприймання. У контексті нашого дослідження спрямоване на формування соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Крім поняття психологічної технології в контексті формування соціального інтелекту ефективною ідеєю є синтез психологічних та педагогічних ідей. Наша технологія є психолого-педагогічною і призначена для впровадження в спеціальних та інклюзивних ЗДО психологами та вихователями закладів, крім цього, комплекс діагностики та технологія і її інструментарій, може використовуватись – фахівцями (консультантами) інклюзивно-ресурсних центрів.

Отже, наша технологія включатиме в себе корекційно-розвитковий та консультативно-просвітницький напрями. Відповідно, зміст обох напрямів є психолого-педагогічним, позаяк призначений для впровадження практичними психологами та вихователями в корекційно-розвитковій складовій, так і консультативно-просвітницька складова призначена для вихователів, практичних психологів, і звісно ми не могли оминати своєю увагою батьків, які виховують дітей із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву. Перспективи майбутніх наукових студій будуть спрямовані на обґрунтування теоретичних передумов дослідження соціального інтелекту в дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву.

Література

1. Омельченко І.М., Кобильченко В.В. Генеза соціального інтелекту в дошкільному віці: теоретичний дискурс. *Габітус*. 2023. №49. С.69-75. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.11>
2. Наративні психотехнології / Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю.; за заг. ред. Чепелевої Н. В. К.: Главник, 2007. 160 с. (Серія «Психол. інструментарій»).
3. Омельченко Ірина Миколаївна. *Психологічні основи діагностики соціального інтелекту у дошкільників із інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву [Текст]: навчально-методичний посібник*. К: Видавець Цибульська, 2023. 230 с.: [URL:https://lib.iitta.gov.ua/739339/](https://lib.iitta.gov.ua/739339/)

4. Kolbasova, Khrystyna, Omelchenko, Iryna, Kobylchenko, Vadym, Hulciaeva, Olena, Vovchenko, Olha (2023). Psychological Analysis of Manifestations of Nonverbal Intelligence of Senior Pre-Schoolers in the Context of Inclusive Education. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 11, 2 87-96. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.02.3>.

П'яткова О.В.,
вчитель-логопед
Комунальний заклад
«Спеціальна школа «Гармонія»
Кам'янської міської ради м. Кам'янське

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ЯК КОМПЛЕКСНА ТЕХНОЛОГІЯ СУПРОВОДУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

Сучасні умови, пов'язані з економічними, соціальними та глобальними кризами, накладають додаткові виклики на систему освіти. Зокрема, діти з особливими освітніми потребами потребують уваги та індивідуалізованого підходу для успішного розвитку та соціалізації.

Мета публікації полягає в обґрунтуванні сутності та необхідності реалізації мультидисциплінарних підходів як невід'ємної умови спеціальної освіти, особливо в умовах викликів сьогодення.

Мультидисциплінарний підхід в умовах спеціальної школи ми вбачаємо в таких напрямках: командний підхід; задоволення індивідуальних потреб дітей; співпрацю з батьками; створення безпечного освітнього середовища.

Як доводить досвід, невід'ємною складовою корекційно-освітнього процесу є мультидисциплінарна команда, яка реалізує систему психолого-медико-педагогічного супроводу [4].

До Спеціальної школи «Гармонія» зараховуються здобувачі освіти з тяжкими порушеннями мовлення (алалія, дизартрія, заїкання, ринолалія, дисграфія, аграфія, дислексія, алексія, загальний недорозвиток мовлення I-II ступеню), діти з порушенням інтелектуального розвитку та системним недорозвитком мовлення, діти із складними комбінованими порушеннями розвитку, діти з аутизмом /РАС/, синдромом Дауна.

В нашому закладі здійснюється психолого-педагогічний супровід кожного здобувача освіти. З цією метою педагогічні та медичні працівники здійснюють спостереження за учнями. Результати таких спостережень обговорюються на засіданнях психолого-педагогічного консилиуму з метою уточнення змісту, форм і методів навчання, застосування індивідуального підходу до дитини з ООП. Психолого-педагогічний консилиум є консультативно-дорадчим органом спеціальної школи, утворюється директором спеціальної школи та діє на підставі установчих документів закладу. Для прийняття рішення щодо індивідуальної освітньої траєкторії учня залучаються його батьки (інші законні представники).

Перевіркою педагогічного колективу на готовність до кризових викликів, до перезавантаження, до швидкого та продуктивного переходу до інших форм навчання стала організація роботи закладу в режимі дистанційного та змішаного навчання в зв'язку з епідеміологічною ситуацією, що склалася в Україні, з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19).

Із введенням дистанційної форми навчання діти зіштовхнулися з безліччю труднощів, такими як: відсутність або недотримання режиму дня, самоорганізація, зниження рівня працездатності, концентрації уваги, запам'ятовування; обмеження рухової активності, зменшення зосередженості під час навчання без прямого впливу вчителів, підвищення вразливості до соціальних ризиків, зокрема в Інтернеті.

Перед початком он-лайн занять учитель публікував вправу, яка допомагає налаштувати настрій на гарний лад. Для її основи педагоги закладу використали колірний тест Люшера [1], який дозволяє виміряти психофізіологічний стан людини, його стресостійкість, активність і комунікативні здібності, визначити причини психологічного стресу, який може призвести до появи фізіологічних симптомів. Тест було модифіковано згідно особливостей розвитку наших вихованців.

З метою використання мультисенсорного (слухового, візуального, маніпуляційного) підходу до змісту навчального матеріалу корекційною службою закладу розроблено та адаптовано посібники в електронному форматі з QR-кодами, даний вид роботи зручний для батьків і цікавий для дитини будь-якої вікової категорії.

Психологічний стан здобувачів освіти під час воєнних дій є вкрай нестабільним, тим паче у «особливих» дітей. Аби допомогти їм подолати психологічні проблеми та труднощі, пережити внутрішні конфлікти, тривогу, страхи, що турбують, у закладі застосовують різноманітні методи арт-терапії - терапію мистецтвом [2].

З метою всебічного розвитку учнів, гармонізації їхнього психоемоційного стану та психологічного розвантаження, надання індивідуальних або групових психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять в Спецшколі «Гармонія» облаштовано особливий простір - сенсорну кімнату. Важливість даного простору полягає у тому, щоб дати можливість дітям рости та розвиватися незалежно від негативних навколишніх факторів, в яких наразі перебуває наша країна. Доведено, що заняття в умовах сенсорної кімнати сприяють зниженню гніву та стресу [3]. Для згуртування певної групи дітей, збереження та зміцнення психофізіологічного та емоційного здоров'я за допомогою мультисенсорного середовища ресурсної кімнати педагогами проводяться і групові корекційні заняття.

На сьогодні 88 % вихованців закладу навчаються очно, в режимі оф-лайн. Під час повітряної тривоги освітній процес переміщується в укриття. Рутину щодо евакуації працює злагоджено. Всі учасники освітнього процесу знайомі з Правилами безпеки. Діти разом із вчителями пройшли кілька тренувальних евакуацій у перший навчальний тиждень. Як правило, початок роботи в укритті розпочинається зі зняття стресового напруження засобами

самомасажу. Щоб зробити цю процедуру більш цікавою для вихованців, на основі традиційних вправ нами було розроблено спеціальні руханки, які допомагають весело та активно зняти стресове напруження. З метою поліпшення психологічного стану дитини, формування впевненості у собі та віри у власні сили педагог-організатор під час перебування в укритті, залучає дітей до ігрової діяльності.

Психолого-педагогічна та корекційна робота із здобувачами освіти не може бути ефективною без тісної співпраці з батьками, тому у закладі дотримуємось принципів співпраці. Для створення ефективною системи навчання батьків ми позбулися застарілих поглядів і штампів у її організації, урізноманітнюємо як організаційні форми, так і методи. Зокрема, досить ефективними з них є такі, як тренінги, дискусії, рольові ігри, сімейні вечори, батьківські клуби, вечори творчих родин.

Отже, вивчення практичного досвіду Комунального закладу «Спеціальна школа «Гармонія» Кам'янської міської ради, підтверджує, що мультидисциплінарний підхід в умовах кризових викликів є ключовим для забезпечення доступності та якості освіти для всіх здобувачів освіти нашого закладу. Шляхом спільної роботи фахівців з різних галузей ми можемо створити середовище, в якому кожна дитина має можливість розвиватися, почувати себе у безпеці та досягати свого певного потенціалу незалежно від зовнішніх обставин.

Література

1. Базима Б. А. Колірний тест Макса Люшера / Б. А. Базима. – М., 2001. –135 с.
2. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. / О. Л. Вознесенська, Л. В. Мова — К. : Шкільний світ, 2007. — 120 с
3. Сенсорні кімнати «Снузлін» (збірник статей та методичні рекомендації) – М.: ТОВ Фірма «Варіант», 2001.-154 с.
4. Тороп К. Мультидисциплінарна команда як невід'ємна складова корекційно-освітнього процесу / Крістіна Тороп, Світлана Кривошея // Психолог. – 2013. - №17 (521). – С. 54-56.

Плавун Т.Ю.

здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Лященко В.М.
доктор філософії (PhD)

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИЗАРТРІЄЮ

Анотація: у статті розглядається характеристика дизартрії як порушення вимовної сторони мовлення, а також розкриваються особливості звуковимови та фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією.

Найпоширенішим у дітей дошкільного віку з дизартрією є дефекти відтворення групи свистячих та шиплячих звуків.

Ключові слова: логопедія, дизартрія, звуковимова, фонематичні процеси.

Актуальність дослідження визначається тим, що стан звуковимови та фонематичних процесів виступають факторами, які впливають на процес соціалізації дітей з дизартрією. Як правило, всі дефекти мови впливають на психологічний стан дитини, призводячи до низької самооцінки та емоційних проблем, невпевненості у собі, агресивній поведінці, замкнутості тощо.

Проблемою дизартрії у сфері логопедії, займалися Є.Соботович, М.Шеремет, І.Марченко, В.Тарасун, Ю.Конопляста, Ю.Рібцун, Г. Гутцман та ін. У ході проведених досліджень встановлено, що порушення артикуляції, які мають місце при дизартрії, перешкоджають формуванню кінестезії, що у свою чергу веде до недорозвинення фонематичних процесів та негативно позначається на розвитку дитини [4].

Дизартрія – це порушення звуковимовної й просодичної сторони мовлення внаслідок порушення іннервації мовних органів, що виникає при ураженні центральної нервової системи та її периферичних відділів [1].

Незалежно від рівня ураження центральної нервової системи при дизартрії завжди порушується утворення експресивної мови.

Окремі спотворення звуків, «змазаність мови» фіксуються у легких випадках. У більш важких зустрічаються спотворення, заміни та пропуски звуків, порушується темп, виразність, модуляція та вимова в цілому розмивається. У найважчих випадках ураження центральної нервової системи мова стає зовсім неможливою через повний параліч мовно-рухових м'язів. Таке порушення називається анартрією [2].

Дизартрія зустрічається як у дітей із збереженим інтелектом у легких її «стертих» проявах, а також у дітей із розумовою відсталістю. Діти з різними формами дизартрії відрізняються один від одного специфічними дефектами вимови, голосу, артикуляційної моторики, потребують різних прийомів корекційної роботи, та їх мовні порушення різною мірою піддаються корекції.

Бульбарна дизартрія обумовлена периферичним парезом або паралічем м'язів артикуляційного апарату внаслідок пошкодження лицьового, трийчастого, язикоглоткового, блукаючого й під'язичного нервів та їх ядер. Для бульбарної форми дизартрії характерне порушення іннервації м'язів гортані, язика та м'якого піднебіння. Крім невиразності мови, характерні глухість голосу та порушення мовного дихання. У дитини з таким дефектом порушуються процеси жування та ковтання.

Псевдобульбарна дизартрія обумовлена центральним паралічем м'язів, які іннервуються язикоглотковим, блукаючим і під'язиковим нервами внаслідок ураження провідних шляхів, що йдуть від кори головного мозку до ядра даних черепно-мозкових нервів. Симптоматика при псевдобульбарній дизартрії близька до симптоматики бульбарної, проте можливість корекції порушень при псевдобульбарній дизартрії значно вища.

Кіркова дизартрія обумовлена центральними порізами та паралічами м'язів апарату артикуляції внаслідок ураження кори головного мозку. Для даної

форми дизартрії характерні порушення моторики артикуляції, через що порушується перемикання від однієї артикуляційної пози до іншої.

Підкіркова (екстрапірамідна) дизартрія виникає при ураженні підкіркових структур головного мозку. Характерним для цієї форми дизартрії є мінливий м'язовий тонус (дистонія) і наявність гіперкінезів.

Мозочкова дизартрія обумовлена ураженням мозочка або його провідних шляхів. Характеризується скандованою мовою із порушенням модуляції голосу. У чистому вигляді в дитячому віці зустрічається рідко [5].

Науковці зазначають, що основними ознаками дизартрії є дефекти звуковимовної сторони мови та голосу у поєднанні з порушеннями моторики артикуляції та мовного дихання. При дизартрії можуть спостерігатися порушення як приголосних, так і голосних звуків.

Порушення голосних звуків класифікуються за рядами та підйомами, приголосних – за наявністю та відсутністю вібрації голосових зв'язок, способом, місцем артикуляції та наявністю чи відсутністю додаткової артикуляції (підйому спинки язика до твердого піднебіння).

Всі форми дизартрії характеризуються порушеннями артикуляційної моторики, що виявляються рядом ознак. Вирізняють такі форми порушення м'язового тонусу в артикуляційній мускулатурі: спастичність (постійне підвищення м'язового тонусу), гіпотонія, дистонія. Підвищення тонусу м'язів язика проявляється в палаталізації, що може призводити до фонематичного недорозвинення. При підвищеному тонусі колового м'яза рота спостерігається спастична напруга губ, щільне змикання рота, внаслідок чого вимова голосних звуків стає нечіткою, відбувається їхнє змішання. При гіпотонії спостерігається назалізація, оскільки піднебінна завіска не може достатньо піднятися вгору, щоб притиснутися до задньої стінки глотки.

Порушується вимова губно-губних шумних приголосних ([п], [п'], [б], [б']). Легше вимовляються губно-губні носові зімкнені сонорні ([м], [м']) та губно-зубні щілинні шумні приголосні ([ф], [ф'], [в], [в']).

Порушується також вимова передньоязикових зімкнених шумних приголосних ([т], [т'], [д], [д']) спотворюється артикуляція передньоязикових щілинних

приголосних ([ш], [ж]).

При дистонії характерна мінливість спотворень, заміни та пропуски звуків. При недостатній рухливості губ відзначаються порушення вимови лабіалізованих голосних та губно-губних приголосних звуків. У разі обмеження рухливості м'язів язика страждає вимова всіх язикових приголосних, а також голосних звуків [3].

Парези м'язів лицьової мускулатури також негативно впливають на звуковимову, викликаючи порушення модуляції голосу та його тембру.

Мова дітей із дизартрією зазвичай дуже невиразна, змазана, тиха, голосні вимовляються нечітко, із сильним носовим видихом. Свистячі, шиплячі, сонорні звуки вимовляються приблизно, з носовим видихом. Ротовий струмінь, що видихається, дуже слабкий, дзвінкі приголосні часто замінюються глухими, а звуки в кінці слова і в поєднаннях приголосних опускаються.

Діти з різними формами дизартрії відрізняються один від одного специфічними дефектами звуковимови. Так для бульбарної дизартрії характерно те, що звуки набувають назального відтінку, спостерігаються численні спотворення звуків, мова уповільнена, невиразна. Характерним симптомом підкіркової дизартрії є мінливість дефектів вимови залежно стану дитини. Спостерігається постійна зміна швидкості мови, дитина говорить то дуже швидко, то надто повільно. При мозочковій дизартрії мова скандована, іноді супроводжується мимовільними вигуками окремих звуків. При кірковій дизартрії порушується вимова складних за звуко-складовою структурою слів. При прискореному темпі з'являються запинки, що нагадують заїкуватість [2].

Висновок. Таким чином, дизартрія є складним і одним із найпоширеніших порушень вимовної сторони мовлення у дітей. Багато авторів, які вивчають проблему звуковимови при дизартрії, вказують, що для всіх дітей характерні поліморфні порушення звуковимови, що виражаються у спотворенні, змішуванні, заміні та пропусках різних звуків. Порушення вимови виникають унаслідок недостатності іннервації м'язів мовного апарату, важко піддаються корекції та потребують спеціальної корекційно-логопедичної допомоги.

Література

1. Лепетченко М. В. Логопедія. Дизартрія : навчально-методичний посібник для студ. спец. 6.010105 Корекційна освіта. Днепро, 2015. 36 с.
2. Логопедія. Підручник. За ред. М.К. Шеремет. вид. 3-тє, перер. та доповн. Видавничий Дім «Слово». Київ, 2014. 663 с.
3. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Кафедра, Київ, 2013. 284 с.
4. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник : зб. наук. пр.* Вип. 2. 2011. С. 36-53.
5. Шеремет М.К., Боряк О.В. Неврологічні основи логопедії. *Навчальний посібник.* Суми, 2016. 245 с.

Проскурняк О.І.

доктор психологічних наук,
професор кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти
Комунального закладу
“Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

ФУНКЦІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ВОЄННИХ УМОВАХ

У воєнних умовах у регіонах, де понад два роки освітньо-виховний процес здійснюється дистанційно, питання оптимізації розвитку дітей з

особливими освітніми потребами з використанням сучасних технологій є актуальним. Серед таких засобів виокремлюємо інформаційно-комп'ютерні технології.

Питанням розвитку пізнавальних процесів приділяли увагу такі українські дослідники як Н. Базима, В. Бондар, О.Боряк, І. Войтюк, Т. Калініна, В. Коваленко, І.Кузава, І. Мартиненко, В. Синьов та ін. Однак використанню інформаційних технологій приділено недостатньо уваги.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) являють собою використання комплексу технічних пристроїв, механізмів, способів, алгоритмів обробки інформації з метою організації та ведення навчального процесу. При цьому педагогам необхідно знайти такі механізми використання інформаційних технологій, які дозволять досягти освітніх цілей найбільш природним, ефективним і творчим способом.

Дослідники [2, 3] дійшли висновків: нові технології мають важливий вплив на життя дітей; нові ІКТ в різному ступені доступні дітям молодшого дошкільного віку; батьки часом не усвідомлюють, якою мірою їхні діти вже живуть у світі ІКТ і якого змісту матеріал доходить до них; багато дітей вдома мають набагато більший доступ до нових ІКТ, ніж в освітніх установах; у більшості випадків педагоги недостатньо обізнані в питаннях ІКТ і невпевнено користуються ними; обговорення педагогами та батьками питань щодо використання ІКТ дітьми найчастіше відсутнє.

Вітчизняні дослідження [1,2,3] довели, що застосування сучасних ІКТ у дошкільній освіті розширює можливості дітей, надає їм сучасні інструменти для пізнання і відображення дійсності, відкриває нові способи конструювання динамічних об'єктів віртуальної реальності, що дозволяє дітям стикнутися з ідеями і концепціями, які раніше були їм недоступні, виявляє нові шляхи до соціального взаємодії, сприяє модифікації стратегій освіти.

При аналізі процесу вивчення комп'ютерних технологій дошкільнятами з умовною нормою розвитку і з затримкою психічного розвитку, можна виокремити наступні функції [3]:

1) Пізнавальна функція (знайомлення з комп'ютерними технологіями відкриває перед дітьми безліч нових форм діяльності).

2) Навчальна функція (вивчення комп'ютерних технологій дозволяє розвивати вміння вибудовувати логічні ланцюжки, в процесах ознайомлення з комп'ютерними технологіями у дітей формуються і розширюються уявлення про кольорову палітру і техніці отримання зображень, математичні уявлення).

3) Комунікативна функція (особливе значення вивчення комп'ютерних технологій має для розвитку вміння спілкуватися і працювати в колективі під час воєнного стану, коли спілкування з однолітками є обмеженим).

4) Виховна функція (робота під керівництвом педагога, необхідність виконувати його вказівки дисциплінує дітей, і готує їх до навчання в школі).

5) Культурна функція (розвиваючи мислення дітей, вивчення комп'ютерних технологій, сприяє опануванню комунікативними навичками через спілкування з однолітками за допомогою використання ІКТ).

б) Прогностична функція (вивчення комп'ютерних технологій готує дітей до зустрічі з майбутнім – з новим суспільством, новими можливостями комп'ютерної техніки, новими відкриттями в науці, новими видами діяльності [3].

Загалом, при роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, можна виділити наступні переваги комп'ютера: комп'ютер несе в собі подібний тип інформації, зрозумілий дошкільнятам; рухи, звук, мультиплікацію надовго привертають увагу і підвищують мотивацію до освітньої діяльності; пред'явлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей підвищений інтерес; комп'ютер надає можливість індивідуалізації навчання. При виконанні програми занять з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами важливо домогтися, щоб ними був здійснений перехід від наслідування, як самого простого прояву активності, до самостійних способів діяльності.

Усвідомлення важливості спільного володіння комп'ютерними технологіями формує соціальні почуття, впливає на усвідомлення дітьми своєї корисності суспільству, полегшує прийняття ними норм поведінки в суспільстві, а тому здійснює регулятивну функцію, тобто регулює поведінку майбутніх активних членів суспільства, їх відносин один до одного.

Література

1. Дяченко С.В. Методика використання персонального комп'ютера в дошкільних закладах: Методичні рекомендації до лабораторного практикуму з дисципліни "Методика застосування комп'ютерної техніки в допоміжних закладах" для студентів вищих навчальних закладів спеціальності "Дошкільне виховання". Державний заклад "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". Луганськ: Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2008. 68с.
2. Мотурнак Є. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі // *Практика управління дошкільним закладом*. 2012. № 5. С. 23–29
3. Пихтіна Н. П. Комп'ютерні технології у роботі з дітьми. Ніжин : ПЗ2 НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 87 с.

Редіна В. А.,

директор, кандидат педагогічних наук, доцент

Сторожук О. А.,

заступник директора

з навчально-методичної роботи

Комунального закладу «Харківська обласна станція

юних туристів» Харківської обласної ради

СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ТУРИЗМОМ І КРАЄЗНАВСТВОМ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Питання збереження життя та здоров'я дітей було першочерговим завданням діяльності освітян України в усі часи. Особливої уваги цьому

питанню надається в умовах збройної агресії росії в Україні, коли гинуть мирні мешканці, зокрема діти. Відповідно до рекомендацій Міністерства освіти і науки України, викладених у наказі «Про організацію освітнього процесу» від 06.03.2022 №1/3371-22, зазначається, що «Пріоритетом для нас є забезпечення максимально важливої безпеки для кожної дитини, кожного працівника системи освіти. У зв'язку з тим, що в частині регіонів України зберігається реальна загроза для життя та здоров'я мирних мешканців, а в більшості регіонів по кілька разів на день оголошується повітряна тривога, рекомендуємо організувати роботу закладів освіти у залежності від конкретної ситуації» [1]. Лабораторією позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України розроблена наскрізна навчальна програма з позашкільної освіти оздоровчого напрямку «Основи безпеки життєдіяльності в умовах бойових дій», яка рекомендована вченою радою Інституту від 31 березня 2022 року та доведена до відома закладів позашкільної освіти через низку методологічних семінарів, які проводили Міжнародна асоціація позашкільної освіти, КВНЗ «ХАНО», державні заклади позашкільної освіти [2]. Програма передбачає ознайомлення вихованців гуртків з виживанням в умовах війни: правилами та порадами, хімічною та радіаційною безпекою, як оброблять рани, правила накладання пов'язок, перша допомога при опіках, перегріванні, обмороженні.

Певний практичний досвід створення безпечного освітнього середовища накопичений у Комунальному закладі «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради. Залучення дітей до занять туризмом і краєзнавством передбачається навчальними програмами проведення практичних занять на місцевості, (70% від загальної кількості годин), а це завжди безпечне середовище: ліс, річка, підвищений рельєф місцевості тощо. Ураховуючи багаторічну співпрацю із закладами спеціальної освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, питання створення безпечного середовища з такими дітьми набуває ще більшої актуальності.

Відповідно до статей 4,6,15 Закону України «Про позашкільну освіту» [3] з метою формування здорового способу життя, пропаганди туризму серед дітей, підвищення рівня спортивної майстерності дітей та молоді, забезпечення безпеки проведення туристських походів та екскурсій Міністерство освіти і науки України наказом від 02.10.2014 № 1124 затвердило нормативно-правові акти, які регламентують порядок організації туристсько-краєзнавчої роботи серед учнівської молоді, в тому числі дітьми з особливими освітніми потребами.

Слід підкреслити, що починаючи з 2014 року наказ № 1124 це єдиний документ, який регламентує порядок проведення туристських походів, подорожей, екскурсій з учнями закладів освіти України. Названі інструкції затверджують повноваження керівника закладу освіти, який проводить похід, здійснює туристську мандрівку, або організує екскурсію, містять вимоги до керівника, заступника керівника, будь-якого заходу туристського напрямку, його права та обов'язки. Згідно з цими Інструкціями, керівник (його заступник) зобов'язані провести інструктаж з учасниками походу, екскурсій, їх батьками

про відповідні заходи щодо уникнення небезпеки та запобігання травматизму, забезпечити під час походу, екскурсій додержання учасниками правил дорожнього руху, правил пожежної безпеки, безпеки життєдіяльності, організувати всебічну підготовку учасників з питань надання першої домедичної допомоги.

Як приклад діяльності щодо проведення походів рідним краєм з дітьми з особливими освітніми потребами можна навести роботу КЗ «Куп'янська спеціальна школа» Харківської обласної ради. Вихованці цієї школи у мирний час дуже багато подорожували Куп'янщиною, здійснювали походи по Карпатах, Криму під керівництвом Тімко М.М., педагога школи, керівника гуртків КЗ «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради.

Кожен керівник закладу освіти будь-якого типу повинен обов'язково на початку навчального року провести нараду з усіма педагогами щодо дотримання вимог наказу МОН України від 02.10.2014 року № 1124 під час організацій будь-яких заходів, пов'язаних з виходом, виїздом учнів, закладу за його межі. Кожен педагог повинен розписатися у спеціальному журналі, що він ознайомлений із змістом названого документа. Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на те, що на кожен похід, екскурсію, подорож, по закладу освіти видається наказ про проведення зазначеного заходу (коли, куди, кількість учасників, хто керівник) і обов'язково у наказі прописана така фраза:Покласти відповідальність за життя та здоров'я дітей-учасників походу (екскурсій, подорожі) на 2 керівників (вказуються їх прізвища, ім'я, по батькові). Названі керівники повинні підписатися під наказом. У разі відсутності підписів вони юридично не несуть відповідальність за життя і здоров'я дітей-учасників заходу. Це питання повинне бути обов'язково на контролі адміністрації. Усі ці вимоги є нормою діяльності керівників гуртків будь-якого профілю у КЗ «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради, обов'язково прописані в посадових обов'язках кожного працюючого педагога. В свою чергу керівники гуртків з першого заняття зі своїми вихованцями знайомлять їх із правилами поведінки у закладі (вступний інструктаж) та в навчальному кабінеті (первинний інструктаж). Вихованці гуртків старшого шкільного віку розписуються у спеціальному журналі, за ведення якого відповідає керівник і він зберігається поруч із журналом гурткової роботи.

Як правило, у канікулярний період керівники гуртків організують зі своїми вихованцями похід, або подорож, екскурсію. Обов'язково перед цим заходом керівником проводиться цільовий інструктаж, що теж фіксується у назначеному журналі. На кожен гурток заводиться окремий журнал.

В умовах сьогодення актуально є видання збірки «Методичні рекомендації щодо організації занять з тактичної медицини для вихованців гуртків» (автор Астапова Т.М.). До речі, методичка видана у 2022 році та є в наявності у Комунальному закладі «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради і всі бажаючі педагоги можуть безкоштовно її одержати на сайті закладу в електронному вигляді.

Необхідно ще звернути увагу на таку популярну серед учнівської молоді Харківщини форму роботи, як екскурсії, особливо автобусні навчально-тематичні. Саме навчально-тематичні екскурсії активно проводили заклади, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, зокрема, КЗ «Харківська спеціальна школа імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради, КЗ «Харківська санаторна школа № 9» Харківської обласної ради, КЗ «Харківська санаторна школа № 13» Харківської обласної ради, КЗ «Харківська санаторна школа № 1» Харківської обласної ради. У даному випадку вимоги до організації екскурсій теж викладені у наказі МОН України від 02.10.2014 № 1124 і освітяни Харківщини дотримуються цих вимог. Особливо треба акцентувати увагу педагогів на необхідність страхування учасників від нещасних випадків під час екскурсій. З досвіду роботи Комунального закладу «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради слід зауважити, що страхування дітей є обов'язковим, бо, крім застрахованого транспортного засобу (автобусу), який перевозить учасників, автобусна страховка діє лише у разі ДТП, а у разі травмування дитини під час огляду екскурсійного об'єкту необхідний інший страховий поліс.

Враховуючи вище викладене можна стверджувати, що безпосередня відповідальність за життя і здоров'я здобувачів освіти під час проведення походів, змагань, екскурсій, подорожей покладається на конкретного педагога, але й адміністрація закладу освіти не може бути осторонь даного питання. Перед кожними канікулами обов'язково видається по закладу наказ про попередження дитячого травматизму. Корисним з даного питання буде видання «Шкільного світу» під назвою «Управління та нагляд за безпекою життєдіяльності» [5].

Багаторічний досвід роботи Комунального закладу «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради дає нам право стверджувати, що створення безпечного освітнього середовища в процесі занять туризмом і краєзнавства з дітьми з особливими освітніми потребами можливе за умови відповідальності кожного педагога за доручену справу та тісної співпраці адміністрації, педколективу, батьків і дітей.

Література

1. «Про організацію освітнього процесу». Наказ МОН України від 06.03.2022 № 1/3371-22
2. Наскрізна навчальна програма з позашкільної освіти оздоровчого напрямку «Основи безпеки життєдіяльності в умовах бойових дій» Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 4 від 31 березня 2022 року), К, - 2022.
3. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № 1841-III.
4. «Про затвердження нормативно-правових актів, які регламентують порядок організації туристсько-краєзнавчої роботи». Наказ МОН України від 02.10.2014 року № 1124.
5. Управління та нагляд за безпекою життєдіяльності. Бібліотека шкільного світу. Київ.- 2013, 127с.

Рібцун Ю. В.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ЗДОБУВАЧІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ КРІЗЬ ПРИЗМУ РОЗВИТКУ РІЗНОМОДАЛЬНИХ КАНАЛІВ СПРИЙМАННЯ

Сприймання, засвоєння та переробка різнорівневої інформації, відповідне емоційне реагування на неї, ефективне подальше використання складають основу навчальної діяльності, якісного опанування знань з предметів шкільної програми. Знаючи психологічні особливості своїх вихованців вчителю буде значно легше не лише продумувати структуру уроків, а й здійснювати диференційований індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти. Діти з особливими мовленнєвими потребами складають різнорівневу та поліструктурну групу, в якій основний відсоток учнів припадає на візуалів та кінестетиків, а от аудіалів та дискретів значно менше, що зумовлено психомовленнєвими механізмами наявних порушень [1].

Візуал з функціонально-мовленнєвими труднощами сприймає інформацію конкретними картинками або фантазійними образами. Його мовлення, і так збіднене в плані лексичного запасу, насичене мімікою та жестами. Візуал має досить добре сформовані образне мислення та зорову пам'ять, а тому під час уроку в нагоді стануть різні види наочності (малюнки, схеми, записані на картках слова), практичне виділення кольором важливих моментів у зошиті, підкреслювання, вживання педагогом слів на позначення сенсорних характеристик предметів (колір, форма, розмір). Досить часто залишаючись в класі під час перерви, учень-візуал розглядає стіни, дивиться у вікно, мовчки спостерігає за однокласниками. Під час виконання письмових видів робіт візуала бажано забезпечити додатковим аркушем паперу, на якому він міг би щось записувати, креслити чи малювати, робити замальовки, кількаразово написати нове слово (термін) для кращого запам'ятовування.

Кінестетик з розладами мовлення постійно перебуває у світі емоцій, які є недостатньо зрілими. Для таких учнів надзвичайно важливим є тілесний контакт, тому створення безпечного освітнього середовища, зокрема фізичного, психологічна підтримка у вигляді доторкання до голови, плеча, руки є для них провідною. Використання вчителем сповільненого мовлення, рухова, емоційно насичена подача інформації зробить уроки продуктивнішими. Кінестетики не здатні швидко приймати рішення, здійснювати вибір, проте досягають значних результатів шляхом фізичної, ігрової, трудової, практичної діяльності, експериментування з використанням дотику, нюху, руху. Щоб пригадати вивчене на уроці, школярі мають встановити певні ситуативні асоціації на кшталт: «Я крутив (-ла) в руках олівець і саме тоді вчителька розповідала про....». На перерві учням із таким типом сприймання потрібне фізичне розвантаження для зняття психоемоційного напруження. Те ж саме стосується і

виконання домашніх завдань – з метою уникнення перевтоми дитині варто надавати можливість періодично вставати та рухатись.

Аудіали з недостатнім рівнем мовленнєвого розвитку, зважаючи на порушення фонематичних процесів і вербальних слухових функцій, намагаються максимально звертати увагу на звукове оформлення зверненого мовлення, хоча основні акценти імпресивного мовлення напряду пов'язані саме з інтонацією почутих фраз. Педагог, звертаючись до такого учня, може використовувати питання типу: «Ти почув (-ла)? Ти чуєш, що...?», при цьому варіюючи силу, гучність голосу, роблячи логічні паузи, використовуючи аудіосупровід, не звертаючи особливої уваги на те, як дитина, з метою здійснення поетапного самоконтролю, стишено проговорює послідовність виконання завдання. На перерві аудіалу важливо полементувати, а, прийшовши додому, виговоритись. Водночас дітям з таким типом сприймання надзвичайно важливою є тиша під час вивчення уроків, а щоб щось запам'ятати, вони потребують кількаразового промовляння матеріалу вголос.

Дітей-дискретів з функціонально-мовленнєвими труднощами, як і здобувачів початкової освіти за умов типового онтогенезу, обмаль. Такі учні сприймають інформацію дещо буквально і водночас цілісно, а об'єкти, які досліджують, аналізують з точки зору їх функціональності. Саме тому школярам з цим типом сприймання стануть в нагоді числа, статистичні дані, певні факти, визначення для чого потрібно виконувати цю вправу чи розв'язувати задачу [2].

В одній з наших попередніх публікацій ми розповідали про особливості опанування первинними читацькими навичками дітьми з особливими мовленнєвими потребами з різними типами сприймання [3], а зараз на прикладі вивчення теми «Будова речення» розглянемо інтегративні можливості уроків української мови зі здобувачами початкової освіти крізь призму розвитку різномодальних каналів сприймання.

Знайомство дітей з особливими мовленнєвими потребами з головними та другорядними членами речення, зв'язком слів у реченні відбувається у третьому класі. Здобувачі початкової освіти дізнаються, що підмет і присудок, будучи головними членами речення, складають його основу, а інші виступають другорядними. Учні вчать поширювати та скорочувати речення, ставити питання до кожного слова, вивчають способи підкреслювання членів речення.

Учитель повідомляє, що кожне речення складається з окремих членів, які є самостійними словами (словосполученнями) та відповідають на різні питання і відображають взаємозв'язки один з одним. Так звану голову, тобто змістовий і граматичний центр, утворюють підмет і присудок, яких називають головними членами речення. Другий ряд у реченні займають означення, додаток і обставина, які утворюють семантичні зв'язки і виступають другорядними членами речення. Кожен з членів речення має своє графічне позначення. Починаючи знайомство з членами речення, педагог може використовувати слова заклички: «Вам усім потрібно знати як слова ці позначати».

Здобувачі початкової освіти засвоюють, що підмет, як головний член речення, вказує на істоту чи неістоту, про яку говориться в реченні, відповідає

на питання називного відмінка – хто тут головний (-а, -е)? або що тут головне? Знайомлячи школярів з графічним позначенням підмета, учитель демонструє предметне зображення горизонтально розташованої гітари з чітко виділеною однією струною і говорить: «Ця лінія одна рівна-рівна, мов струна», робить рух напівзігнутою рукою на рівні грудей.

Продовжуючи знайомство з головними членами речення, педагог пояснює, що з підметом завжди напряму пов'язаний присудок, який виступає переважно у формі дієслова, відповідаючи на питання що предмет робить? що з предметом робиться? Учитель позначає на дошці присудок двома паралельними горизонтальними лініями, демонструє зображення залізничних колій, промовляє слова: «Дві лінії-сестрички як рейки електрички», робить зустрічні рухи обома напівзігнутими руками на рівні грудей.

На подальших етапах діти знайомляться з другорядними членами речення, за допомогою яких конкретизуються головні члени. Так, показуючи графічне позначення означення, вчитель наголошує на тому, що воно виражає ознаки, прикмети, тому найчастіше виступає прикметником. Показує сюжетну картинку із зображенням морських хвиль, промовляючи: «Вітрик хвильки підіймає, бо над морем він літає», напівзігнутою рукою на рівні грудей робить хвилеподібний рух.

Додаток, означаючи в реченні той предмет, на який спрямована дія, переважно виступає іменником і позначається пунктирною лінією. Педагог, демонструючи предметне зображення дятла на стовбурі дерева, промовляє слова: «Вправно рисочки малюю, коли стукіт дятла чую», робить переривчасті рухи горизонтально розташованою на рівні грудей рукою.

Обставина, означаючи місце, час, мету, причину чи умову здійснення дії, виступає переважно прислівником і позначається послідовною зміною пунктирних ліній і точок. Учитель демонструє здобувачам освіти реальне намисто з чергуванням довгастих і круглих намистин або його зображення, промовляє слова: «Намистинки ми зібрали, їх на нитку нанизали», на рівні грудей виконує рухи рукою: то ребром долоні ніби проводить риску, то, складеною в пучку, ставить точку.

Як можна було простежити, використовуючи пропоновану схему, вчитель на уроках української мови одночасно охоплює різні канали сприймання і застосовує візуальний, кінестетичний, аудіальний і понятійно-логічний стилі навчання. Саме такий логопсихосинергетичний підхід дозволяє кожному учню класу засвоювати матеріал своїм, притаманним йому, найчастіше використовуваним способом, водночас розширюючи потенційні можливості.

Література

1. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з важкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. С. 698-846. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730619>

2. Рібцун Ю. В. Логопсихокompенсаційна робота з молодшими школярами з важкими порушеннями мовлення. Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку : колект. моногр. Ч. 2. Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2021. С. 886-915. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729593/>

3. Рібцун Ю. В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. Вісник Інституту розвитку дитини. 2013. Вип. 26. С. 95-98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5844/>

Самойліч Ю.М.

здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Капітула М.С.
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

РОЗВИТОК СЕНСОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЧЕРЕЗ ПОБУТОВУ ДІЯЛЬНІСТЬ: ПІДХОДИ ТА СТРАТЕГІЇ

Аналізуючи літературу вітчизняних та світових науковців (А. Венгер, О. Гаяш, А. Запорожець, Т. Кузьменко, Л. Літай, Н. Подьяков, О. Попова, А. Усова та ін.) можна зробити висновки, що проблема розвитку сенсорних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) через побутову діяльність є актуальна в наш час.

Проблема розвитку сенсорних навичок у дітей з ПІР через їх участь у повсякденних справах, а саме через побутову діяльність, пояснюється зіставленням двох ключових аспектів: необхідності подолання труднощів, що виникають у дітей з особливими освітніми потребами (ООП), та значенням сенсорного розвитку для формування їхньої особистості. Розкриття цієї проблеми може сприяти вдосконаленню методик та стратегій навчання для поліпшення якості життя дітей з ПІР.

Результати дослідження Лоретти Ф. Маттера та її колег свідчать про те, що взаємодія з оточуючим середовищем у формі побутової діяльності сприяє активізації сенсорних процесів у дітей з ООП. Однак, наявні дослідження зазначають необхідність удосконалення індивідуальних підходів та адаптації педагогічних стратегій для оптимального розвитку сенсорних навичок.

Сенсорне виховання – це система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання та вдосконалення відчуттів та сприймань. Сенсорне виховання має дуже важливе значення для всебічного розвитку дитини, а особливо для дітей з ПІР[2].

Сенсорне виховання має включати методи стимуляції всіх п'яти основних сенсорних систем, а саме: зорової, слухової, смакової-нюхової та кінестетичної. Такий комплексний підхід сприяє розвитку різних сенсорних вражень та сприйняттю оточення. Важливо враховувати динаміку сенсорного розвитку як інструмент для попередження або коригування можливих порушень.

Ефективні педагогічні стратегії включають в себе розробку індивідуальних планів сенсорного виховання, які враховують конкретні потреби та рівень розвитку кожної дитини. Введення інтерактивних ігор та

інших стимулюючих методики сприяє якісній і активній участі дітей з ППР у процесі навчання. Важливою частиною є взаємодія з батьками та оточенням. Залучення батьків до процесу сенсорного виховання через побутову діяльність, пояснення їм важливості та активна участь у розвитку дитини, а також спільна робота з іншими фахівцями для комплексного підходу, грають ключову роль у побудові успішної системи сенсорного виховання для дітей раннього віку із ППР[1].

У наш час існує ряд програм та методик, спрямованих на розвиток сенсорних навичок у дітей раннього віку, які мають порушення інтелектуального розвитку. Однією з таких програм є «Сенсорний садок» (Sensory Garden), який створює умови для взаємодії дітей з різними текстурами, запахами та звуками. Ця програма спрямована на стимулювання сенсорних систем та розвиток уяви у дітей. Ще однією ефективною методикою є «Терапія через глину» (Clay Therapy), яка використовує спеціальні техніки з м'якою глиною. Цей підхід сприяє розвитку моторики та сенсорного сприйняття в дітей з порушеннями розвитку. Діти мають можливість відчутти текстуру глини та відтворити різні форми, що сприяє розвитку їхніх сенсорних навичок. Також варто зазначити підхід «Музикотерапія» (Music Therapy), що активно використовує музику для стимуляції сенсорних реакцій та соціальної взаємодії у дітей з порушеннями розвитку.

Отже, кожна дитина має свої унікальні потреби, і важливо мати програми та методи, які враховують ці індивідуальні відмінності. Підходи повинні бути гнучкими та адаптованими до конкретних потреб кожної дитини, а також ураховувати їхні сильні та слабкі сторони. Крім того, слід зауважити, що ефективність сенсорного виховання через побутову діяльність для дітей з ППР може бути підвищена за допомогою системної підтримки, співпраці з родиною та іншими фахівцями, а також постійного вдосконалення програм та методів. Ці підходи сприяють створенню сприятливого середовища для розвитку дитини та сприяють її успішному соціальному включенню та адаптації у суспільстві.

Література

1. Вержиховська О. М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута»
2. Бондар В.І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. // Дефектологія

Самохіна А.С.

студентка 511-СОЛ групи,

Науковий керівник Савінова Н.В.

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри спеціальної педагогіки

і психології та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно- педагогічна академія» ХОР

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ТАХІЛАЛІЄЮ

Мовленнєве спілкування – важлива складова соціального буття дитини, що відіграє важливу роль у її пізнавальному та особистісному становленні. Одним із мовленнєвих порушень, що заважає дитині дошкільного віку чітко і послідовно висловлювати свої думки та бути зрозумілою, є тахілалія.

Тахілалія (від гр. tachys – швидкий, lalia – мовлення) – патологічно прискорений темп мовлення внаслідок домінування процесів збудження над гальмуванням. «При тахілалії людина вимовляє 20-30 звуків за секунду (в нормі 9-14 звуків), при цьому її мовлення супроводжується надмірною емоційністю, швидкими хаотичними рухами рук, ніг чи всього тіла, збудженням на рівні всіх вищих психічних функцій» (Рібцун Ю.В., 2022) [1, С. 45].

Найяскравіші прояви тахілалії спостерігаються в гіперактивних дітей. Це мовленнєве порушення проявляється на фоні нервової неврівноваженості, непосидючості, моторної гіперактивності. Основна причина – затримка процесів гальмування у головному мозку, що викликає розлади темпів внутрішнього і зовнішнього мовлення.

Симптомами тахілалії є надшвидкий темп мовлення без різких спотворень фонетики та синтаксису; розлади мовленнєвої уваги та темпу мовлення: запинки, повторення, проковтування, перестановки складів і слів, спотворення речення тощо. Якщо акцентувати увагу дитини на мовленні, то відбувається швидке відновлення рівноваги між внутрішнім і зовнішнім програмуванням фрази, хоча темп її залишається швидким, порівняно з мовленням оточуючих, зникають мовленнєві затинання.

Поряд з порушеннями зовнішнього спостерігаються розлади й внутрішнього мовлення, читання та письма. У пам'яті дитини виникає потрібне слово, але воно одразу ж, ще до вимови, витісняється іншим. На письмі та під час читання спостерігаються заміни, перестановки букв, звуків, складів. Цілі слова замінюються іншими, спорідненими, близькими за звучанням і написанням (Мартинчук О.В., 2017) [2].

У дитини з тахілалією відзначається порушення темпу загальних рухів: рухи швидкі, стрімкі (швидка ходьба, швидкий старт і зупинка, гіперактивність, сіпання). Моторне занепокоєння відзначається навіть під час сну. Увага дітей є нестійкою, перемикається з об'єкта на об'єкт. Спостерігається недостатній обсяг зорової, слухової, моторної пам'яті. Перебіг думки відбувається швидше, ніж здатність до її артикуляційного оформлення. Під час збудження у дітей із тахілалією з'являються вазомоторні реакції: почервоніння обличчя, вух, піт на обличчі, кінцівках тощо. Діти стають емоційно лабільними та недисциплінованими.

У логопедії існують декілька різновидів прискореного темпу мовлення (тахілалії): баттаризм та полтерн. Баттаризм – темп мовлення настільки швидкий, що дитина буквально «захлинається» словами, не може добудувати фразу до кінця та нерідко припускається помилок у вимові. Часто баттаризм поєднується з іншими мовленнєвими порушеннями. Полтерн – патологічне прискорення мовлення з наявністю переривчастого темпу мовлення несудомного характеру (затинання, паузи). Часто полтерн поєднується з іншими

мовленнєвими розладами, характеризується порушеннями загальної та мовленнєвої моторики (Мартинчук О.В., 2017) [2]:

- моторними – неправильна артикуляція звуків;
- сенсорними – проблеми слухової та зорової уваги;
- підбору слів; формулювання фраз.

На відміну від заїкання, при тахілалії мовленнєві судоми відсутні, однак не є виключенням перехід несудомних мовленнєвих запинок до судомних.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що при діагностиці варто зосереджувати увагу на таких особливостях мовлення дітей при тахілалії: стрімкий мовний потік, коли за секунду дитина вимовляє до 30 звуків, невиразна вимова складів і слів із запинками, повторами, перестановками, недоречними паузами, «ковтанням» закінчень, підвищена емоційність, експресивність мовлення, рухове занепокоєння, причому не лише вдень, а й під час нічного сну, проблеми із запам'ятовуванням та відтворенням слухової, зорової та рухової інформації, емоційна гіперзбудливість.

Література

1. Рібцун Ю.В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : веб-сайт.

URL:

https://lib.iitta.gov.ua/731696/1/%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf (дата звернення: 30.03.2024).

2. Мартинчук О.В. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. Київ, 2017. 364 с.

Сергєєва В. Ф.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ОКРЕМІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Протягом століть у системі освіти поступово виникали різноманітні форми спеціальної допомоги особам (дітям) з порушеннями психофізичного розвитку. З політичним, економічним, соціальним суспільним розвитком стверджувалась ідея про можливість і необхідність спеціально організованого навчання таких дітей, що сприяло розробленню та застосуванню різноманітних корекційних й реабілітаційних прийомів і методів навчання. Предметом дискусій різних філософських і педагогічних напрямів стало питання про необхідність активного залучення в життя суспільства осіб з психофізичними порушеннями. Світоглядні позиції різних філософських течій (матеріалізм, екзистенціалізм, психоаналітична філософія, прагматично-філософська течія) ставали методологічною основою розробки засад спеціально організованого навчання означеної категорії осіб, а надто дітей. Було закладено базисні поняття

допомоги таким дітям, зокрема «компенсація» (біологічна та соціальна), «корекція», «реабілітація» (як медична, так і соціально-педагогічна).

У першій половині ХХ ст. науково-практичну діяльність з пошуку ефективних шляхів і засобів виховання й навчання дітей з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку (на той час вживалися терміни «дефективна», «аномальна» дитина) було орієнтовано не на наявні в них порушення, а на психофізичні можливості конкретної особи (Л. Виготський).

Друга половина двадцятого століття ознаменувалася запровадженням кардинально нових підходів щодо допомоги та освіти осіб з порушеннями розвитку – інтегрованого та інклюзивного навчання.

Як зазначає Т. Дегтяренко, на початку 90-х років ХХ ст. остаточно утвердилося розуміння того, що реабілітація повинна орієнтуватися не на наявність захворювань, а на формування гармонійно розвинутої особистості. Турбота суспільства про дитину стала виявлятися в забезпеченні її усім необхідним для повноцінного, всебічного, гармонійного розвитку та стимулюванні адекватної й спільної з довкіллям діяльності на основі реалізації соціальної моделі допомоги, складовою якої є спеціальна педагогічна допомога [3].

Процес становлення державної системи дошкільної спеціальної освіти на теренах нашої країни почався в 20–30-х рр. минулого століття. До початку 70-х рр. була вибудована досить широка, диференційована мережа закладів для дітей дошкільного віку спеціального призначення: ясла-садки; дитячі садки; дошкільні дитячі будинки; дошкільні групи при яслах-садках, дитячих садах і дитячих будинках загального призначення, а також при спеціальних школах і школах-інтернатах. Вченими і практиками були окреслені основні принципи освітньо-корекційної роботи; розроблені методи і прийоми діагностики, корекції та профілактики порушень у розвитку дітей. Фактично було започатковано базис корекційної освіти дітей дошкільного віку, на якому будується і сучасна система спеціальної дошкільної освіти.

Проте, характерною ознакою радянської системи освіти були досить суворі правила прийому дітей з відхиленнями у розвитку в освітні заклади. Такі діти не приймалися в масові дитячі садки. Якщо ж у вихованця масового закладу дошкільної освіти порушення розвитку виявлялось пізніше, під час освітнього процесу, то питання про переведення такої дитини у спеціальний заклад вирішувалося у категоричній формі. У спеціальні заклади дошкільної освіти не зараховували дітей з складними комплексними порушеннями у розвитку. Такі діти мали перебувати в окремих закладах, які були розташовані лише в декількох регіонах країни. Крім того, не підлягали прийому діти, які потребували сторонньої допомоги і догляду – хворі на епілепсію, шизофренію, діти з порушеннями опорно-рухового апарату тощо. Ними опікувались лише батьки та інші члени родини, а з боку медичних установ здійснювались відповідні заходи.

Педагогічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку надавалася виключно у державній системі спеціальних закладів.

Трансформації суспільних процесів у 90-х роках минулого століття, зокрема демократизація українського суспільства, поширення ідей гуманізації й пріоритетів особистості, ініціювали перебудову системи освіти у нашій країні. Нові суспільні реалії окреслили і нові вимоги й орієнтири розвитку освіти дітей, зокрема дошкільного віку, з особливими потребами.

Метою спеціальної освіти стало забезпечення повноцінного та гідного життя осіб із особливостями психофізичного розвитку, їхньої підготовки до активної участі в житті суспільства, включення в соціальні відносини. На зміну спеціальному навчанню прийшла нова, більш прогресивна форма здобуття освіти – інклюзивна [1, 13].

Науковець А. Колупаєва пише, що нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій. Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей із особливими потребами і їх здорових однолітків. Важлива умова цієї системи – забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності; забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей тощо [5].

Українські вчені, такі, як В. Бондарь, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Г. Мерсіянова, А. Обухівська, В. Синьов, В. Тарасун, С. Федоренко, М. Шеремет, А. Шевцов та ін., акцентують на необхідності еволюційного поступу в розвитку системи спеціальної освіти. Науковці вважають, що спеціальна освіта має стати підґрунтям розробки нових напрямів розвитку, освіти, корекції, реабілітації, соціалізації дітей з особливими потребами.

З цього приводу науковець О. Гаяш акцентує, що в Україні почали вживатися заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, але й примножити його, виробити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм освіти [2, 23–24]. Вчені Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, В. Золотоверх, О. Самсонова, С. Сорокоумова, Н. Шматко та ін. піднімають це питання стосовно дітей дошкільного віку з порушеннями розвитку.

Дослідники Т. Дегтяренко, Л. Вавіна зазначають, що наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. у нашій країні склалася широка мережа дитячих закладів нового типу, зокрема навчально-реабілітаційні центри і навчально-виховні комплекси компенсуючого типу (дошкільний заклад-початкова школа), де здійснюється своєчасна допомога дітям з різними патологіями, задовольняються їхні потреби в освіті, вихованні, соціальній допомозі, лікуванні, корекції та підготовці до інтеграції в суспільство. Одним із завдань дитячих закладів цього типу є забезпечення наступності в системі спеціальної неперервної освіти, першою ланкою якої є дошкільна освіта [4, 8–10].

Останніми роками зростає кількість досліджень, у яких дошкільний етап дитинства розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти в умовах інклюзії. З 2019 р. почали діяти чіткі правила, за

якими мають створюватися і працювати інклюзивні групи для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

Відтак, реформування системи спеціальної освіти на сучасному етапі актуалізує підготовку дітей із порушеннями психофізичного розвитку до інтеграції в загальноосвітній простір. Цим зумовлене суттєве оновлення освітньої стратегії і тактики та комплексної допомоги дітям, зокрема дошкільного віку, з різними порушеннями психофізичного розвитку. На зміну спеціалізованому навчанню приходить нова форма отримання освіти – інклюзивна, яка не є абсолютною альтернативою спеціальній освіті, проте забезпечує можливість багатьом дітям з особливими потребами перейти зі спеціальних закладів освіти у масові за місцем проживання.

Література

1. Болдирева В. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 10–11, 13.
2. Гаяш О. До питання про окремі проблеми сучасної спеціальної освіти. *Спеціальна освіта: стан та перспективи. Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції*. Присвяч. 5-річчю кафедри корект. освіти та спец. психол. (Харків, 17–18 травня 2017 року) / ред. кол. О. І. Проскурняк, В. Є. Коваленко, А. В. Явтушенко; Департамент науки і освіти, Харків. обл. держ. адмін., Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2017. С. 23–26.
3. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 24. С. 78–84.
4. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : Навчальний посібник Суми : Університетська книга, 2019. 302 с.
5. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2014. № 3. С. 7–11.

Сіліч С. М.

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Науковий керівник: Мацюк З.С.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ РОБОТИ ДІТЕЙ З ООП НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Проблема якісної освіти дітей із особливими потребами залишається актуальною. Освітній інклюзивний простір стає доступним кожному, адже право на рівний доступ навчання в умовах загальноосвітнього закладу – це право дитини. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з

головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Одним із основних завдань удосконалення системи спеціальної освіти вважається пошук оптимальних моделей для дітей з ООП.

Однією із можливостей розв'язання проблеми пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу учнів до вивчення української літератури є використання інноваційних технологій у навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів дають можливість учителям упроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань учнів. Якісна мовна підготовка здобувачів освіти неможлива без використання сучасних освітніх технологій.

Використання інноваційних технологій у роботі з дітьми особливими освітніми потребами, розглянуто в роботах українських учених (С. Миронова, М. Шеремет, О. Качуровська, Є. Синьова, О. Легкий, І. Федоренко та інші). С. Миронова вбачає впровадження інноваційних технологій у навчання дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери як засіб активізації усіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, засіб переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного [3, с. 41-45].

На уроках української літератури під час вивчення творів художньої літератури інноваційні засоби виступають як провідний чинник модернізації читацької освіти дітей з особливими освітніми потребами, водночас забезпечуючи реалізацію корекційної, розвиткової, пізнавальної, естетичної, виховної функцій навчального процесу. Як засіб корекційно-розвиткового навчання інноваційні методики стимулюють пізнавальну активність школярів, підсилюють мотивацію до оволодіння знаннями й уміннями, сприяють індивідуалізації навчальної діяльності та управління нею, забезпечуючи соціалізацію та адаптацію школярів з особливими освітніми потребами. Адже, як зазначає І. Мартиненко, мова існує в мовленні та через мовлення і не знає іншої форми існування [2, с. 27]. На сучасному етапі розвитку освіти ми спостерігаємо велике розмаїття інноваційних методик, технік та прийомів навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасний урок української літератури – урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості для розвитку особистості учня, її активного інтелектуального зростання, глибокого й осмисленого засвоєння знань, для формування її моральних основ [1, с. 18]. В умовах бурхливого розвитку суспільства змінено вимоги до уроку, удосконалено його структуру, основні методи, засоби навчання тощо.

Цей компонент передбачає наявність у майбутнього спеціаліста особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності з використанням інноваційних методик та розвиток креативності особистості.

Під час практичної діяльності нами було впроваджено інноваційні методики на уроках української літератури у класах, де навчаються діти з різними нозологіями. У дослідженні ми акцентували увагу на ефективність інноваційних методик у 6 класах Луцького ліцею № 27 Луцької міської ради.

Враховуючи психофізичні особливості дітей з ООП, зокрема стан усного мовлення, невміння чітко, змістовно, правильно висловлювати власну думку, пропонуємо на уроках створювати комунікативні ситуації, де ситуативність вважають однією з важливих особливостей діалогічного мовлення, що сприяє залученню їх до різних видів комунікації щодо прочитаного [4]. Позитивну мотивацію учнів допомагають забезпечувати створені педагогом «ситуації успіху», занурившись у яку діти отримують задоволення від спілкування про прочитане, пов'язані з переживаннями реального успіху.

О. Пометун зазначає, що використання інтерактивних технологій допомагає забезпечити «зону психологічного комфорту» [5], що запобігає зниженню уваги впродовж уроку, активізує активність, підвищує комунікативні навички, враховуючи рівень навчальної підготовленості учнів.

Розглянемо на прикладі упровадження різноманітних методик на уроках української літератури під час вивчення життєвої та творчої спадщини письменників.

Асоціативне гроно – базується на пошукові асоціацій, що виникають в учнів. Асоціативні грона не коментуються й не оцінюються. Робота над ними допомагає акумулювати думки й міркування школярів навколо понять, що розглядають на уроках.

Кроссенс – головоломка нового покоління, побудована на асоціаціях. Слово «кроссенс» означає «перетин значень» і придумане за аналогією зі словом «кросворд». Це асоціативний ланцюжок, що складається з 9 картинок. Зображення розташовують так, що кожна картинка має зв'язок із попередньою і наступною, а центральна поєднує за змістом зразу декілька картинок. Завдання того, хто розгадує кроссенс – знайти асоціативний зв'язок між сусідніми (тобто тими, що мають спільний бік) картинками.

Мнемотехніка – техніка запам'ятовування. Мнемотехніка використовує механізми пам'яті мозку та дає змогу повністю контролювати процес запам'ятовування, збереження та згадування інформації.

Філворд – це різновид кросворду, у якому всі слова вже вписані в сітку. Потрібно знайти їх в і викреслити однією лінією. Слова можуть розташовуватись в будь-якому напрямку (крім діагонального), але не перетинатися. Розгадування філворду – це метод навчання, який передбачає застосування навчального матеріалу вивченого на уроці, а також допомагає вчителю отримати бажану ціль, тобто досягти певного результату, щоб учнів акцентували увагу на головних героях твору, подіях що відбуваються з героями.

Кластер – прийом графічного моделювання інформації. Карта понять, створена учнем із заданої теми, яка робить наочними процеси мислення автора, під час заглиблення у пізнання і дослідження проблеми. Учень здійснює аналіз явища, розбиваючи ціле на складові характеристики, виявляючи головні якості і вторинні характеристики.

Хмара слів (хмара тегів, або зважений список) – це візуальне відтворення списку слів, категорій, міток чи ярликів на єдиному спільному зображенні. За допомогою хмар слів можна візуалізувати матеріал із теми у більш наочний

спосіб. Це сприяє розвитку критичного мислення та зв'язного мовлення учнів, тренує пам'ять.

Фейсбук сторінка письменника допоможе урізноманітнити навчальний процес. Її можна редагувати, змінювати, додавати нові складові або ж просто скористатися вже готовим шаблоном. Заповнюючи сторінку, діти можуть висловити своє ставлення до письменника, знайти цікаву інформацію, можуть навіть сперечатися, дискутувати, однак за допомогою вчителя прийдуть до спільного висновку.

Викликає інтерес в учнів метод **«Кола Вена»**. Малюємо на дошці два кола, частково накладаючи одне на одного. Посередині, у спільному просторі, який утворився, пропонуємо записати ознаки схожості, у колах, які не перетинаються – відмінні ознаки, риси. Цей метод доцільно використовувати під час порівняльної характеристики героїв твору.

Отже, досвід власної практичної діяльності щодо використання інноваційних методик дозволяє дійти висновку про те, що їхнє впровадження в освітній процес закладів освіти для дітей з особливими потребами суттєво підвищує ефективність викладання, сприяє індивідуалізації навчальної діяльності, врахуванню психофізичних особливостей кожної дитини, позитивно впливає на підвищення пізнавальної мотивації, сприяє всебічному розвитку учнів.

Література

1. Максимчук Г., Хом'як І. Інтерактивні методи навчання української мови. Дивослово. 2012. № 8. С. 18-21.19
2. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій: наук.-метод. зб. / Упоряд.: З. Болюк, Р. Зуб'як, О. Мариновська та ін. Івано-Франківськ: ОІППО, 2007. С. 84–125.
3. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. Дефектологія. № 3. С. 41-45.
4. Кравець Н. П. Інноваційні технології в роботі з розумово відсталими дев'ятикласниками на уроках літератури. Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 13-14 квітня 2017 р.; Полтава; ПНПУ імені В. Г. Короленка.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002.

Скриль І.А.

завідувачка відділу краєзнавства
КЗ «Харківська обласна станція юних
туристів» Харківської обласної ради
кандидат географічних наук,

Мархалюк Н.П.

методист, керівник гуртків
КЗ «Харківська обласна станція юних
туристів» Харківської обласної ради

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ КРАЄЗНАВЧОЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В умовах сьогодення освітній процес в Україні постав перед глобальними викликами та переживає труднощі. Навіть з'явився термін «втрати в освітньому процесі», під якими розуміють негативний вплив зміни форми здобуття освіти, переведення закладів з очного на дистанційне навчання, нестабільні умови організації освітнього процесу (повітряні тривоги, відключення електроенергії, перебої з інтернетом).

За таких умов постає важливе питання стосовно навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Адже в умовах повномасштабної війни вони потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою реалізувати своє право на освіту. Ще важливішим постає питання стосовно формування соціальної та життєвої компетентностей таких дітей не лише в системі спеціальної освіти, а і в позашкільній. Цінність позашкільної освіти в умовах війни для дітей з ООП набуває нових сенсів. Адже психологічний стан дітей під час війни погіршується, діти частіше відчувають страх за життя – своє та близьких, тривожність, а психологічні травми мають довгострокові негативні наслідки для дитини. Водночас улюблене заняття допомагає долати негативний вплив.

Хочеться звернути увагу на дітей з аутизмом, чисельність яких за останні роки значно зросла [1]. Діти з аутизмом теж належать до дітей з ООП. Їхні потреби не обмежені, а такі самі, як у дітей без ООП. Аутизм – це особливість нейророзвитку. Дитина з аутизмом має точнісінько такий мозок, як і дитина без аутизму. Різниця полягає лише у кількості нейронів, через що сприйняття та обробка інформації у дітей з розладом аутистичного спектра (РАС) відбувається по іншому. Фахівці з психотерапії стверджують, що аутизм не є хворобою і його не лікують. Це, швидше, стан вразливості, який потребує чутливого ставлення до людини [2].

На наш погляд, гуртки краєзнавчого спрямування представляють універсальність розвитку дитячого світогляду, що дає можливість використовувати різноманітні підходи при формуванні життєвої компетентності не лише у нейротипових дітей, а й дітей, які мають певні особливості нейророзвитку. Краєзнавство поєднує у собі вивчення історичних, географічних, культурних особливостей рідного краю. Об'єднуючи в собі навчально-пізнавальну, пошуково-дослідницьку і суспільно-корисну діяльність дітей, краєзнавство має великий виховний потенціал. Це зумовлено насамперед тим, що природа, суспільне життя і праця, економіка, культура, історичне минуле рідного краю є невичерпним джерелом пізнання, формування національної самосвідомості і світогляду особистості, її всебічного і гармонійного розвитку на основі сприйняття навколишнього світу [3].

Найцікавішими, найзмістовнішими та повчальними у краєзнавстві завжди були, є і будуть екскурсії, експедиції та туристичні походи. Але в умовах війни в Україні, як ніколи, гостро набуває актуальності питання використання

інноваційних технологій під час проведення занять з дітьми. І тут, знову ж таки, стикаємося з проблемою соціалізації дітей з аутизмом, яка їм конче необхідна.

На щастя, в наш прогресивний час існує безліч можливостей використовувати усе різноманіття, що є на просторах інтернету, створювати щось своє. Одноманіття ніколи не було цікавим жодній дитині, тому у своїй роботі ми маємо використовувати цікаві, пізнавальні та повчальні відео ютуб каналу; сайту Національної історичної бібліотеки України (nibu.kyiv.ua), де можна знайти посилання на віртуальні екскурсії не лише музеями України, а й деяких інших країн світу; сайту Харківського обласного туристсько-інформаційного центру (tourcenter.kh.ua), де можна насолодитися віртуальними мандрівками Харківщиною, використати цікаві та корисні статті, легенди про Харківщину та багато іншого; зареєструвавшись на сайті www.jigsawplanet.com, можна пропонувати вихованцям пазли різного рівня складності, створені самостійно з зображень свого рідного краю, предмету, чи будь-чого, що може відповідати темі заняття; сайт www.geoguessr.com допомагає, в умовах онлайн освіти, познайомити та навчити вихованців з розміщенням географічних об'єктів на карті світу та регіонів окремо. З дітьми, які мають розлад аутистичного спектра, обов'язково треба залучати до роботи в колективі у Zoom чи Skype, підтримуючи постійний відео-зв'язок, через важливість зорового та емоційного контакту, що дозволить їм ефективніше коригувати небажану поведінку, сприяти розвитку мовлення і соціалізації. У красназавчій роботі прекрасним є те, що до освітнього процесу можна і потрібно залучати батьків дітей з ООП, і це принесе користь та задоволення як дітям, так і самим батькам.

Для більш продуктивної роботи з дітьми які мають РАС, педагоги позашкільних закладів мають більше знати про аутизм. Чим більше ми знатимемо про аутизм, тим відчутнішою ставатиме толерантність до таких дітей, ми будемо мати змогу запропонувати той вид діяльності, який буде цікавий саме їм, допомагати адаптації таких дітей у колективі. Важливість вивчення даного питання постає ще вчора, тому що, в наших умовах онлайн-освіти через військовий стан, завтра вже може бути пізно.

Література

1. <https://voices.org.ua/podcast-pro-autism/>
2. <https://berezhy-sebe.com/yak-zrozumity-ta-pidtrymaty-liudei-z-autyzmom/>
3. Кравець Н.В. Краєзнавча робота в контексті навчально-виховної діяльності сучасного закладу освіти: методичний посібник. Дубно, 2016. 156 с.

Стадник О. А.

здобувач вищої освіти другого
магістерського рівня зі спеціальності
016.02 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)

Науковий керівник: Бацилєва О. В.

доктор психологічних наук, професор,

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВОД ДІТЕЙ З ООП: ОСОБЛИВОСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ

В сучасній Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які мають психофізичні особливості, хронічні захворювання. Забезпечення особливих освітніх потреб дітей, які мають психофізичні особливості, відповідна корекція та компенсація різноманітних порушень, підготовка особистості до повноцінного життя в соціумі потребують якісного психолого-педагогічного супроводу, який базується на сучасних методах навчання та виховання. Ідея психолого-педагогічного супроводу є втіленням гуманістичного, дитиноцентричного, особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), який підвищує якість життя і пов'язаний з модернізацією системи освіти України.

У сучасному педагогічно-психологічному дискурсі досить активно розглядаються питання про сутність, мету та організаційну специфіку психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. У загальній педагогіці і психології питанню психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми проблемами присвятили свої дослідження Г. Блеч, В. Бондар, О. Гаяш, Т. Гребенюк, І. Гладченко, Л. Гречко, С. Драєвська, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Міронова, А. Обухівська, Н. Рябченко, І. Садова, Т. Сак, Ю. Сасіна, В. Синьова, Т. Скрипник, Т. Сняткова, О. Чеботарьова, А. Шевцов, Н. Ярмола та інші.

На даний час, оптимальна модель організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП знаходиться на етапі формування. Тому, проблема створення цілісної технології психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей, головною умовою якої є взаємоузгоджена та злагоджена робота міждисциплінарної команди фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дитини, є актуальною і дуже важливою на сучасному етапі розвитку освіти.

Метою даної роботи є: здійснення теоретичного аналізу наукової літератури з питань сучасного стану психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та якісного мультидисциплінарного підходу до його організації.

Міждисциплінарний аналіз наукових публікацій засвідчує наявність різноаспектних досліджень з проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, як теоретичного так і практичного характеру. Так, метою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, за думкою ряду вчених, серед яких Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська, Н. М. Паламарчук, є вивчення особистісного потенціалу дитини, а саме: рівня розвитку когнітивної та особливостей емоційно-вольової сфери, мотивації до навчання, а також залучення всіх учасників навчального процесу (дітей, батьків, педагогів) до реалізації запланованої мети кінцевим результатом якої є

оптимізація психічного стану, ефективна соціальна адаптація та особистісний розвиток дитини [4].

І. Садова розглядає психолого-педагогічний супровід з парадигми інклюзивної освіти, по-перше, як метод, а по-друге, як систему професійної діяльності, скоординовану співпрацю педагогів, в тому числі і корекційних. Дослідниця вважає, що учасниками супроводу є не тільки дитина з ООП, а й всі суб'єкти освітнього процесу (батьки, діти, педагогічний колектив закладу) [5].

Для успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та забезпечення комплексної підтримки дітей з ООП в інклюзивному закладі створюється команда психолого-педагогічного супроводу. Ця команда об'єднує фахівців з різних галузей, таких як психологи, педагоги-дефектологи, соціальні працівники, які спільно працюють задля створення індивідуалізованих підходів до навчання та розвитку кожної дитини. Мультидисциплінарний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу дозволяє поєднувати знання та навички різних спеціалістів для розробки і реалізації програм та стратегій, спрямованих на успішне навчання та розвиток дитини. Взаємодія між фахівцями з різних галузей створює гармонійне середовище, де кожен робить унікальний внесок в підтримку дітей з ООП.

Стосовно дітей з особливими освітніми потребами, супровід в контексті його реалізації у спеціальній освіті є комплексною технологією здійснення процесу неперервного супроводу дитини в розрізі мультидисциплінарного підходу, метою якого є досягнення психолого-педагогічних цілей. Так, наприклад, на думку Т. Сняtkової, психолого-педагогічний супровід дітей порушенням опорно-рухового апарату є особливою культурою психологічної підтримки і педагогічної допомоги, сучасною технологією, яка допомагає у вирішенні проблем розвитку, навчання та виховання дитини з ООП. Саме тісна співпраця мультидисциплінарної команди фахівців забезпечує результативність та успішність психолого-педагогічного супроводу [6].

О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Гладченко, І. Сухіна, С. Трикоз, А. Чобонян, Н. Ярмола висвітлювали особливості та основні принципи психолого-педагогічного супроводу дітей, які мають інтелектуальні порушення. Головними умовами здійснення ефективного психолого-педагогічного супроводу, на думку вчених, крім створення предметно-просторового розвивального середовища, розробки індивідуальної освітньої траєкторії, яка враховує вікові та індивідуальні особливості дитини, є також злагоджена співпраця кваліфікованих фахівців, які володіють спеціальними методами і сучасними новітніми технологіями корекційно-розвивального навчання [2].

Науковцями в галузі педагогіки О. Гаяш, М. Кляп було розглянуто поняття психолого-педагогічного супроводу осіб з розладами аутистичного спектру. З їхнього погляду, це комплекс різних діагностичних, корекційно-розвиткових, профілактичних, організаційних і просвітницьких технологій, який здійснює міждисциплінарна команда спеціалістів. Кінцевою метою якого є соціалізація, реалізація особистісного потенціалу дитини з РАС в освітній діяльності. Важливо щоб педагоги та корекційні фахівці, які здійснюють

психолого-педагогічний супровід дитини з ООП, співпрацювали у тісній взаємодії, щоб забезпечити повноцінний розвиток дитини з ООП [1].

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» «психолого-педагогічний супровід – це системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум» [3].

Отже, в сучасній Україні створено нормативно-правову базу, яка регламентує психолого-педагогічний супровід дітей з ООП, існує й теоретична база з питання психолого-педагогічного супроводу, але практичного досвіду в здійсненні системного мультидисциплінарного підходу до здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП й досі бракує, що вимагає подальшої активної роботи у цьому напрямку.

Перспективою подальшої роботи є розробка методичних рекомендацій, щодо злагодженої роботи міждисциплінарної команди фахівців під час здійснення психолого-педагогічного супроводу.

Література

1. Гаяш О. В., Кляп М. І. Комплексний психолого-педагогічний супровід дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивного-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип. 13. / за ред. О. Гаврилова, В. Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2019. С.37-47. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-13/gajash-ov-kljap-mi-kompleksnij-psihologo-pedagogichnij-suprovid-ditej.html> (дата звернення 27.03.2024).
2. Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І. В. та ін. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник / за наук. ред. О. В. Чеботарьової. К: ІСПП ім. Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.
3. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України. Київ. 2017 https://ips.ligazakon.net/document/view/T052961?an=394&ed=2015_11_10 (дата звернення 26.03.2024)
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек./ автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2017. С.15.
5. Садова І.І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. *Гуманітарний форум*. 2023. Т. 1 № 1 С. 28-34. URL [https://doi.org/10.60022/1\(1\)-5GF](https://doi.org/10.60022/1(1)-5GF) (дата звернення 12.10.2023)
6. Сняtkова Т. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП з синдромом госпіталізму. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки): збірник наукових праць. Випуск 13. 2019. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/37586> (дата звернення 18.10.2023)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Пріоритетним завданням кожної держави в періоди надзвичайних ситуацій, зокрема воєнного стану чи пандемії Covid-19, є створення всіх умов для ефективної соціально-психологічної адаптації громадян. Згідно Закону України «Про вищу освіту» та наказів, постанов і рекомендацій Міністерства освіти і науки України, особливої уваги в період воєнного стану заслуговують здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами (ООП). Чинником соціально-психологічної адаптації українських здобувачів вищої освіти з ООП в період пандемії Covid-19 було емпірично визначено соціальний інтелект [2]. Тому метою статті стало емпіричне дослідження особливостей соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з ООП в період воєнного стану.

Соціальний інтелект є складним інтегрованим комплексом здатностей особистості пізнавати і вирішувати різні завдання, які забезпечують їй успіх у ситуаціях взаємодій із іншими людьми. Ці здатності стосуються розуміння нею життєвих ситуацій, проявів невербальної й вербальної поведінкової експресії та прогнозування поведінки інших людей [1].

Для емпіричного вивчення соціального інтелекту застосовувався тест соціального інтелекту [1]. В емпіричному он-лайн дослідженні, що проводилося в 2022 р. і 2023 р., взяло участь 224 здобувачі вищої освіти з ООП 17-22 років.

За результатами емпіричного вивчення рівнів соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з ООП одержано кількісні дані, що подані на рис. 1.

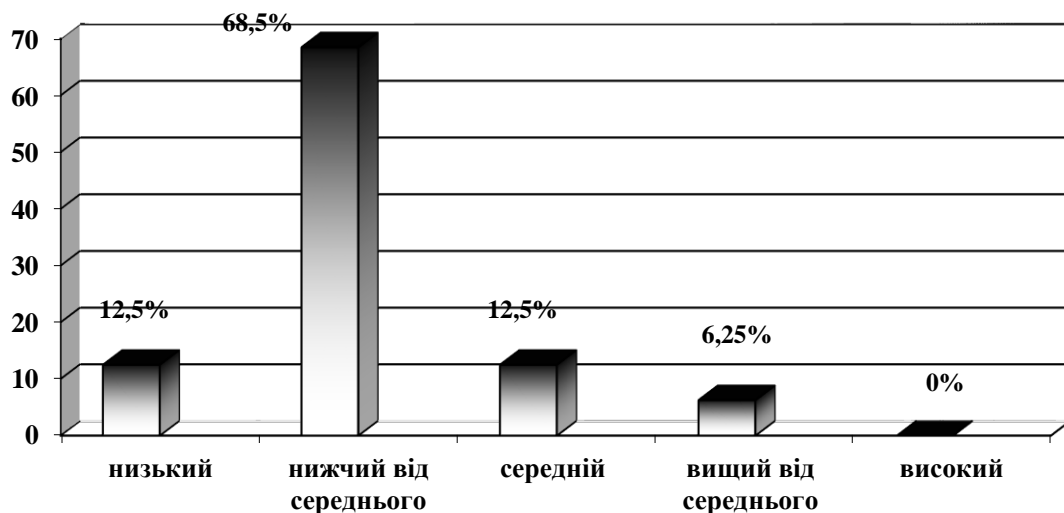


Рисунок 1. Рівні соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з ООП в період воєнного стану

З рис. 1 помітно, що найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з ООП вирізняє нижчий від середнього рівень соціального інтелекту. Значно меншу кількість – середній і низький рівні соціального інтелекту. Найменшу кількість – вищий від середнього рівень соціального інтелекту. Здобувачам вищої освіти з ООП, які мають нижчий від середнього, середній, низький чи вищий від середнього рівень соціального інтелекту, властива така здатність щодо пізнання і розуміння поведінки інших людей, щоб досягати успіху відповідно в майже одній четвертій частині, половині, в окремих ситуаціях або трьох четвертих частинах взаємодій із ними.

Відзначимо, що результати емпіричного дослідження соціального інтелекту в українських здобувачів вищої освіти з ООП, які було одержано в різних надзвичайних ситуаціях – у період воєнного стану, що розкриті вище, та в період пандемії Covid-19, що були опубліковані нами раніше [2], суттєво відрізняються між собою для майже всіх рівнів, окрім високого. Статистична значущість відмінностей підтвердилася за допомогою застосування критерію φ^* кутового перетворення Р. Фішера.

Низький рівень соціального інтелекту в період воєнного стану було встановлено в 12,5 % здобувачів вищої освіти з ООП, в період пандемії Covid-19 – в жодного. Нижчий від середнього рівень соціального інтелекту в період воєнного стану було виявлено в 68,5 % здобувачів вищої освіти з ООП, в період пандемії Covid-19 – в 23,08% ($\varphi^*=7,173$; $p\leq 0,01$). Середній рівень соціального інтелекту в період воєнного стану було визначено в 12,5 % здобувачів вищої освіти з ООП, в період пандемії Covid-19 – в 53,84 % ($\varphi^*=7,028$; $p\leq 0,01$). Вищий від середнього рівень соціального інтелекту в період воєнного стану виявлено в 6,25 % здобувачів вищої освіти з ООП, в період пандемії Covid-19 – в 23,08% ($\varphi^*=3,773$; $p\leq 0,01$). Високого рівня соціального інтелекту не було помічено в здобувачів вищої освіти з ООП в жоден із цих періодів.

Отже, розвиток соціального інтелекту українських здобувачів вищої освіти з ООП в період воєнного стану ускладнений. Кількість здобувачів вищої освіти з ООП, яких вирізняють низький і нижчий від середнього рівні в період воєнного стану, суттєво переважає кількість здобувачів вищої освіти з ООП, що мали відповідні рівні в період пандемії Covid-19. Кількість здобувачів вищої освіти з ООП, яких характеризують середній і вищий від середнього рівні в період воєнного стану, є значно меншою від кількості здобувачів вищої освіти з ООП, що мали відповідні рівні в період пандемії Covid-19.

Тому перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо в розробці й апробації психологічних програм розвитку соціального інтелекту в здобувачів вищої освіти з ООП, як у період воєнного стану, так і в повоєнний період.

Література

1. O'Sullivan M., Guilford J. P. Les tests d'intelligence sociale. Paris : Editions du Centre de psychologie appliquée, 1978. 35 p.
2. Starynska O., Spivak L., Osmanova A., Revutska O. Social Intelligence as a Factor of Socio-Psychological Adaptation of University Students with Special Educational Needs during Distance Learning due to the COVID-19. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2023. Vol. 15(1). P. 441–462. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/705>

Сторчакова Д. О.
здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Міщенко О. А.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ЗАПОБІГАННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема розвитку мовленнєвої тривожності в дітей молодшого шкільного віку з тяжкими мовленнєвими порушеннями викликає серйозні занепокоєння серед педагогів, батьків та фахівців у галузі логопедії та психології.

Актуальною є подальша робота над технологіями з діагностики й корекції інтелектуального розвитку дітей із ТМП, зниження рівня мовленнєвої тривожності та попередження порушень особистісного розвитку, формування позитивних очікувань дитини від здійснюваної корекції мовлення, що сприяє підвищенню успішності в навчанні й соціалізації загалом [5, 2].

Події воєнного часу негативно впливають на емоційний фон дітей, оскільки пережите викликає страх і тривогу. Звуки вибухів, пострілів та інші шуми створюють відчуття загрози та небезпеки.

Існує чимало досліджень і статистичних даних про вплив таких дій на емоційний стан дітей:

Згідно з даними ЮНІСЕФ, понад 1 мільйон дітей в Україні зазнали стресу та травматичних досвідів через війну на сході країни. Багато з цих дітей втратили близьких або пережили насильство, що має серйозний вплив на їхній емоційний стан [3].

За інформацією, наданою Центром медичної статистики МОЗ, приблизно один мільйон дітей із порушеннями мовлення зафіксовані й потребують корекційної допомоги [2].

ТМП у дітей віддзеркалюють затримку в мовленнєвому розвитку, дислексію, дисграфію, дислалію та інші порушення, які можуть впливати на їхню здатність ефективно спілкуватися та успішно навчатися.

Аналіз результатів дослідження, проведеного в спеціальній школі-інтернаті №7 I-II ступенів та спеціалізованій школі I-III ступенів №139 міста Києва, вказують на те, що діти молодшого шкільного віку з порушенням мовлення (ТМП) мають вищий рівень мовленнєвої тривожності порівняно з ровесниками без мовленнєвих порушень [2].

Теоретичні основи дослідження особливостей емоційно-вольової сфери та особистісного розвитку в контексті мовленнєвих порушень ураховані в наукових працях таких вчених, як: Н. Базима, І. Мартиненко, М. Шеремет. Дослідження усвідомлення мовленнєвих порушень та рівня фіксації на них

переважно здійснювалися в контексті заїкання, порушень голосу, мовленнєвої тривожності такими вченими: Г. Томас Оллендік, К. Венді Сільверман, Л. Гончарук, М. Рональд Рапі, С. Джонатан Комер, С. Філіп Кендл.

Наш науковий інтерес до цієї проблеми зумовлений тим, що вона досі залишається малодослідженою.

Мета полягає в детальному вивченні та розумінні проблеми мовленнєвої тривожності в дітей молодшого шкільного віку з ТМП, запобігання розвитку мовленнєвої тривожності, яке може сприяти погіршенню їхнього мовленнєвого розвитку та психічного благополуччя.

Молодший шкільний вік є періодом, коли дитина стикається з великою кількістю емоційно навантажених ситуацій, особливо при вступі до школи та розширенні соціального кола. Це може призводити до неспокою перед публічним виступом, уникання спілкування та навіть до втрати впевненості у власних здібностях.

Слід зазначити, що значні мовленнєві труднощі обумовлюють не тільки уповільнення або викривлення загального розвитку дитини, а й можуть бути причиною виникнення похідних від первинного вторинних порушень розвитку, що ускладнюють структуру порушення в цілому і поглиблюють мовленнєве недорозвинення [5, 6]. Важливо додати, що батьки можуть впливати на розвиток мовленнєвої тривожності своїх дітей з кількох причин: 1) наслідування поведінки батьків, бо діти часто наслідують поведінку своїх батьків (якщо батьки виявляють занепокоєння в спілкуванні або реагують на певні стресові ситуації, це може спричинити занепокоєння дитини в подібних ситуаціях); 2) структура домашнього середовища: нестабільна або конфліктна домашня обстановка може сприяти розвитку тривоги у дітей. Якщо діти відчують недостатню підтримку та безпеку вдома, це може вплинути на їхній емоційний стан та розвиток мовленнєвої тривожності, зокрема; 3) ставлення до помилок: якщо батьки демонструють високі очікування та низьку толерантність до помилок, це може призвести до розвитку страху дитини перед вербальною невдачею та розвитку тривоги; 4) негативне або критичне ставлення до коментарів вашої дитини може підвищити її тривогу або невпевненість. Це призводить до того, що для більшості дітей із порушеннями мовлення, сам мовленнєвий акт стає джерелом постійного психічного стресу і травматизації.

Важливо зауважити, що це дослідження вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію й реадaptaцію дитини [4]. За думкою Л. Артюшина, тривожність є особистісним емоційним станом, що характеризується відчуттям страху або очікуванням небезпеки. Логофобія виникає у зв'язку із страхом мовленнєвого спілкування, відчуттям очікування мовленнєвих невдач. Це впливає на характер дітей, проявляючись у пасивності, байдужості, неуважності, невпевненості, замкнутості, сором'язливості та інших реакціях [1]. У спонтанних ситуаціях, коли комунікація зазвичай носить розвивальний вплив, для дитини з порушеннями мовлення такий природний розвиток мовлення виявляється утрудненим [5, 7].

Для виміру мовленнєвої тривожності в дітей з ТМП можна використати спеціалізовані тести:

1. Шкала тривожності для дітей дошкільного віку (PAS) (з 2 до 5 років);
2. Шкала тривожності (TAS-C) (з 3 до 6 років);
3. Методика «Мультифакторний індекс тривожності в маленьких дітей» (МAM);

Деякі способи, якими логопед може вплинути на запобігання розвитку мовленнєвої тривожності в цьому віковому періоді, містять:

1. Оцінка та рання інтервенція: логопед оцінює мовленнєвий розвиток дитини та виявляє ризики мовленнєвої тривожності на ранніх етапах.

2. Індивідуалізована корекція: розробка логопедом індивідуального плану корекції для дітей з ТМП.

3. Співпраця зі шкільним колективом: залучення вчителів та інших спеціалістів колективу для створення сприятливого середовища.

4. Створення підтримувального середовища: середовища, де діти почуваються комфортно та безпечно.

5. Розвиток мовленнєвих навичок: проведення спеціальних занять та вправ.

6. Психологічна підтримка: діти повинні мати змогу звертатися за психологічною допомогою в разі виникнення тривожності.

7. Робота з батьками: підвищення рівня інформованості батьків щодо порушень мовлення, залучення до підтримки та співпраці [2].

Наукова розвідка показала, що мовленнєва тривожність впливає на характер дітей загалом та негативно позначається на поведінці дитини під час навчально-виховного процесу й може проявлятися у вигляді соціальної дезадаптації, що відображається на успішності. Детально простудійовано механізм розвитку мовленнєвої тривожності в дітей молодшого шкільного віку з ТМП.

Зазначені вище аспекти вказують на важливість уваги та ретельного вивчення мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку, особливо в контексті їхнього взаємозв'язку з психічним та психологічним розвитком.

Проте зауважимо, що ця наукова розробка не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Серед перспектив майбутніх досліджень можна виділити розробку більш ефективних методів психологічної підтримки для дітей із мовленнєвими порушеннями, задля запобігання розвитку мовленнєвої тривожності.

Література

1. Артюшин Л. М. Праця в особливих умовах. Київ: Хімджест, 2004. 94 с
2. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1.08.2018 № 831. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text> (дата звернення: 28.03.2024)
3. Статистичні дані. Емоційний стан дітей під час воєнних дій в Україні. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/> (дата звернення 08.04.2024)
4. Центр медичної статистики МОЗ України [Електронний ресурс]. – 2023. – Режим доступу: URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc/center.html> (дата звернення: 29.03.2024)

5. Якимчук Г. В. Особливості психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення:
URL: <https://tinyurl.com/ykwsm23z> (дата звернення: 07.04.2024)



Супрун Д. М.,
доктор педагогічних наук., професор,
професор кафедри соціальної роботи та
реабілітації
Національного університету біоресурсів
і природокористування

Супрун М. О.,
доктор педагогічних наук., професор,
професор кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

НАШІ ВЧИТЕЛІ

*До сторіччя із дня народження класика відчизняної олігофренопедагогіки
К. М. Турчинської*

В далекому 1981 році, ми студенти будівельного загону “Бригантина” дефектологічного факульту КДПІ імені М. О. Горького, що будував “Дитячий світ” біля станції метро “Дарниця” в м. Києві виступили із ініціативою присвоїти ім’я Клавдії Михайлівної Турчинської кафедрі олігофренопедагогіки та психопатології. На жаль, наша ініціатива не була підтримана... Через понад 40-к років, на засіданні Круглого столу “Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями” з нагоди 100-річчя Клавдії Турчинської, що проходив в УДУ імені Михайла Драгоманова 25 січня 2024 р. ми знову підняли це питання і, на щастя, були почуті колективом факультету спеціальної та інклюзивної освіти начолі із доцентом Іриною Сергіївною Маркусь.

Кожна сфера наукових знань характеризується наявністю в ній обдарувань та талантів, які власне і визначають її обличчя. Українська дефектологія має всі підстави для ствердження, що в її історії однією з таких визначальних фігур є постать Клавдії Михайлівни Турчинської (1924-1976). Клавдія Михайлівна народилася 1 січня 1924 року в селі Рублівці Кременчуцького району Полтавської області у родині вчителя-дефектолога. У 1943-1944 роках Клавдія Михайлівна працювала бібліотекарем у спеціальній загальноосвітній школі міста Кременчука, згодом її переводять на посаду вчителя. Завдяки своїм здібностям і досягненням у педагогічній діяльності через деякий час вона обіймає посаду завуча цієї ж школи (1944-1951 рр.). У 1948 році вона вступила на дефектологічний факультет Київського педагогічного інституту, який закінчує у 1953 році. Після

закінчення Інституту Клавдія Михайлівна отримує диплом з відзнакою викладача біології і географії, вчителя V-VI класів середньої школи і вчителя-дефектолога. У 1951 році сім'я К. М. Турчинської переїжджає до міста Миргорода Полтавської області, де вона з 1951 по 1952 рік працює вчителем школи глухих. А вже з 1952 по 1954 роки – обіймає посаду заступника директора школи села Козаровичі Київської області. У 1954 році К. М. Турчинська вступає до аспірантури при кафедрі педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. Після закінчення аспірантури 23 липня 1957 року Клавдія Михайлівна призначена на посаду викладача кафедри педагогіки. Це започаткувало нову сторінку її життя педагогічну діяльність на дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. У 1964 році Клавдія Михайлівна Турчинська захистила кандидатську дисертацію на тему: «Активізація діяльності розумово відсталих учнів на уроках ручної праці в допоміжній школі». 25 червня 1965 року вона була призначена на посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки. 30 листопада 1965 року була призначена деканом дефектологічного факультету і паралельно обіймала посаду завідувача кафедри олігофренопедагогіки. З 1965 по 1976 роки перебувала на посаді декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького.

16 грудня 1976 року Клавдія Михайлівна Турчинська трагічно загинула в авіакатастрофі.

К. М. Турчинська за своє коротке, але напрочуд яскраве життя воістину багато зробила і на теренах практичної та теоретичної олігофренопедагогіки, і у сфері підготовки фахівців-дефектологів, коли протягом багатьох років була провідним викладачем, деканом і завідуючою кафедрою олігофренопедагогіки та психопатології КДПІ імені О. М. Горького.

Особливо вагомою сторінкою науково-педагогічного життя К. М. Турчинської була її педагогічна та наукова діяльність на дефектологічному факультеті столичного педагогічного вишу. Передусім, необхідно наголосити на тому, що цим ученим була зроблена ґрунтовна систематизація актуальних проблем педагогіки та психології вищої дефектологічної освіти, що й на сьогодні становить її методологічну базу. В основу педагогічних поглядів К. М. Турчинської було покладено особистісно центрований підхід при реалізації всього широкого спектра питань підготовки дефектолога нового гатунку. Саме тому у своїх лекційних матеріалах та в наукових працях вона наголошувала на критичному розумінні студентами основних дефініцій різних теорій діяльності та концепцій особистості.

Постійно тримаючи в полі зору історію розвитку дефектології взагалі і системи підготовки дефектологічних кадрів зокрема К. М. Турчинська зробила цілий ряд ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, що для періоду 60-70-х років двадцятого століття було досить сміливим поглядом на минуле вітчизняної спеціальної педагогіки.

Дослідження організаторського, комунікативного, конструктивного, проектувального компонентів педагогічного процесу постійно становило основу наукового пошуку колективу педагогів дефектологічного факультету на чолі з К. М. Турчинською як у навчальний час (аудиторні заняття, практика і стажування студентів та слухачів), так і в період позааудиторної діяльності.

Формування готовності до виконання професійної діяльності має ряд етапів, є динамічним процесом, основу якого складають формування стійких професійних інтересів, поглиблення уявлень про сутність, зміст майбутньої професії: розвиток педагогічних нахилів та здібностей, виховання впевненості в правильності професійного вибору, відповідність психічних рис та особистісних якостей людини вимогам професії, щире прагнення працювати за обраним фахом.

Виходячи з того, що одним із завдань свого дослідження була розробка моделі випускника-дефектолога в ракурсі його професійної готовності до виконання своїх службових обов'язків у середовищі дітей та підлітків, які мають певні вади в психічному розвитку, вчені ставили перед собою мету дослідити взаємопов'язані її компоненти: мотиваційно-ціннісний та змістовно-процесуальний як у межах навчального процесу, так і в позааудиторний час.

Стосовно вивчення організації навчальної роботи в закладах освіти, що займаються підготовкою спеціалістів для спеціальних шкіл, то перш за все варто зазначити, що сферою дослідження цього колективу однодумців на даному етапі наукового пошуку був увесь навчально-виховний процес закладу освіти і, зокрема, аудиторна навчальна робота, яка, на нашу думку, за умови тісної інтеграції з практичними формами навчання і повинна сформувати професійне обличчя педагога-дефектолога майбутнього.

Розглядаючи свої дослідження в площині дефектологічної науки та педагогіки вищої школи, К. М. Турчинська на початковому етапі мала на меті аналіз його історико-педагогічних аспектів. Саме тому для неї та представників її наукової школи суттєвим було звернення до вивчення педагогічної творчості науковців, які стояли біля джерел створення вітчизняної вищої школи. У першу чергу це М. І. Пирогов, М. П. Драгоманов, К. Д. Ушинський, М. С. Грушевський та багато інших вчених-організаторів вузівського навчання світового рівня.

Сучасний фахівець-дефектолог, як завжди стверджувала К. М. Турчинська, насамперед має бути інтелігентною людиною, що передбачає не тільки оволодіння знаннями в різних сферах життєдіяльності, у тому числі, безумовно, і в професійній, а й головне – керування ними в повсякденному житті. Неможливо уявити сучасну творчу людину без постійного бажання до самовдосконалення в усіх сферах самовиховання: інтелектуальній, духовно-культурній, моральній, фізичній та професійній, що за своєю природою є інтегрованою, а саме такою, яка вбирає (в ідеалі) в себе найпрогресивніші тенденції розвитку особистості в усіх вищезазначених сферах самовиховання. Такий підхід вимагає не тільки

реальної оцінки кадрів, які готує наша вища дефектологічна школа, але й програму їхньої підготовки на найближче майбутнє.

Досліджуючи шляхи ефективного використання навчально-виховного процесу в особистістю професійному зростанні спеціаліста в галузі дефектології, К. М. Турчинська зі своїми колегами виходила з припущення, що його виховання має реалізовуватися як цілісна структурна система, у якій навчальна робота (аудиторна, практика і стажування) та позааудиторна діяльність студентів гармонічно доповнювали б одна одну, а саме працювали на кінцевий результат діяльності закладу освіти – на підготовку спеціаліста.

Методологічною основою ствердження є головне соціально-педагогічне завдання вишу – формування інтелігента, готового виконувати широку суспільну та професійну діяльність. Отже, завдання українського суспільства, як і будь-якого іншого, полягає у вихованні патріота-громадянина і одночасно спеціаліста у своїй галузі знань, оскільки всепроникаючий сучасний популізм та дилетантизм несе в собі велике соціальне зло – породжує собі подібних.

Визначальними педагогічними факторами, що забезпечували успіх дефектологічного факультету в досягненні цієї мети, була постійна науково-педагогічна робота педагогічного колективу на чолі з його деканом та свідомо активна навчально-пізнавальна і наукова діяльність вихованців. Головною ідеєю всього періоду діяльності К. М. Турчинської на факультеті було те, що результативність педагогічного процесу буде найбільш високою тільки за умови творчої співпраці його творців – педагогів та їхніх студентів.

Саме керуючись даним підходом до проблеми підготовки кадрів дефектологів, К. М. Турчинська постійно прагнула у своїй праці до розвитку творчого мислення студентів у процесі навчання. Аналізуючи окремі сучасні першоджерела з даної проблеми, ми відзначаємо, що вони теж концептуально доповнюють теоретичні погляди К. М. Турчинської на цю проблему.

Дотримуючись такого бачення природи педагогічної творчості, та, зокрема, розуміючи, що успіх у навчанні студента визначається чіткістю постановки та реалізацією широкого комплексу ключових завдань навчального процесу, вчена прагнула тримати в полі зору постановку цілей, змісту та організацію навчально-виховного процесу факультету. Особливо це проявлялося в проведенні навчання студентів відділення факультету з підготовки вчителів трудового навчання для допоміжних шкіл. Дана спеціалізація дефектологів-олігофренопедагогів була відкрита саме завдяки творчим зусиллям К. М. Турчинської.

Поряд із значними здобутками у сфері підготовки дефектологів найвищого гатунку її наукові інтереси сягали й галузі безпосереднього застосування сил своїх молодих колег – допоміжної школи з позицій гуманістичних завдань спеціального корекційного навчання. Однією із стрижневих проблем даного типу дитячих навчальних закладів вона слушно

вважала профорієнтаційну роботу – вагомий чинник соціалізації дитини в дорослому житті.

Найбільш значимі результати її багаторічного наукового пошуку лягли в основу монографічного дослідження, яке слугувало основою її докторської дисертації, яку К. М. Турчинська не встигла захистити через трагічну смерть на самому злеті її творчого життя.

К. М. Турчинську завжди цікавило, як відбувався процес становлення теоретичних засад і практики організації професійно-трудового навчання та виховання дітей та підлітків з порушеннями інтелекту. Історія становлення й розвитку допоміжної школи свідчить, що особливо складним був період 20-30-х років. Старе суспільство не залишило широкомасштабного досвіду організації навчання та виховання дітей з особливостями фізичного чи розумового розвитку в державних освітньо-виховних закладах, оскільки таких не було. Потрібно було будувати все з самого початку і по-новому.

Допоміжна школа в умовах колишнього Радянського Союзу із самого початку її створення стала трудовою з елементами професіоналізму в межах, що вважалися доступними для розумово відсталих учнів.

У здійсненні суттєвих зрушень велике значення має аналіз попереднього досвіду організації професійно-трудової підготовки учнів до самостійного життя. Вже в двадцяті роки були розроблені методологічні засади, що визнавали основні напрями роботи з учнями спеціальних шкіл, зокрема у сфері підготовки їх до праці в суспільстві.

Вищезазначені науковці послідовно розкривали основні віхи того шляху, коли на освітніх теренах України велась планомірна робота із впровадження теоретичних установок, розроблених на Першому Всеросійському з'їзді з боротьби з дитячою дефективністю, безпритульністю і злочинністю, та на Другому з'їзді соціально-правової охорони неповнолітніх. Зокрема, й у наш час заслуговують на ретельне вивчення матеріали виступів на цих наукових форумах провідних вчених того часу: Л. С. Виготського, О. М. Граборова, О. М. Щербини та інших.

Саме керуючись врахуванням історичного досвіду в налагодженні діяльності допоміжної школи, К. М. Турчинська розглядала профорієнтацію її учнів як один із вагомих засобів впливу на покращання процесів соціалізації дитини в реальне суспільне життя.

Автор монографії (Турчинская К.М. Профориетация во вспомогательной школе. - К.: Рад. школа, 1976. - 128 с.) вперше представила в систематизованому вигляді величезний історико-педагогічний та експериментальний науковий матеріал стосовно розвитку профорієнтаційної роботи в допоміжних школах республік колишнього Радянського Союзу, а також провела певні паралелі з досвідом допоміжних шкіл інших країн, що, безумовно, є суттєвим внеском у спеціальну порівняльну педагогіку.

Варто зазначити також і те, що це не тільки навчальний посібник для студентів дефектологічних факультетів педагогічних вишів, але й дослідження, у якому підводяться певні підсумки розвитку теорії та практики всієї корекційної педагогіки сімдесятих років минулого століття.

Ця книга увібрала в себе ґрунтовні питання підвищення якості професійно-трудової підготовки дітей з особливостями розумового розвитку. У цій роботі експериментатор вкрай коректно розкрила питання теорії профорієнтації та профвідбору як важливої дефектологічної, так і соціальної проблеми. Це та всі інші дослідження К. М. Турчинської завжди відзначались вагомим аналізом практики робота допоміжної школи з трудового навчання і виховання і, зокрема, такого важливого компонента цієї роботи, яким профорієнтаційний аспект. Для педагогів-практиків та науковців багатьох поколінь становив та становить великий науково-практичний інтерес експериментальний матеріал із організації профорієнтаційної роботи в допоміжній школі, визначення рівнів профпридатності дитини з особливостями фізичного та психічного розвитку до опанування тієї чи іншої професії. Оскільки, на думку автора, дослідження, професійно-кваліфікаційний рівень підготовки сучасного робітника, відповідно його психофізіологічних особливостей вимогам певної професії визначає і ефективність виробництва, що є не менш важливо як для суспільства так і для конкретної людини, бо це є гарантія її соціального захисту.

Вагомою заслугою всіх досліджень К. М. Турчинської є те, що вона завжди чітко дотримувалася класичних методологічних засад поєднання загальнотеоретичних, філософських, психолого-педагогічних аспектів викладу наукового матеріалу з характеристики виключно медичних та психологічних чинників, що у спільному поєднанні відігравали визначальну роль у розвитку науки про навчання та виховання осіб з особливостями фізичного чи розумового розвитку.

Особливо вдало в цьому плані розкрита науковцем сутність понять «профорієнтація та профвідбір» з урахуванням поглядів представників широкого спектра наук, які вивчають дану проблему: економіка, психологія, фізіологія, соціологія тощо. Опираючись на широкий спектр наукових знань, К. М. Турчинська розробила оригінальну методику оцінки та прогнозування ролі учнів у трудовій діяльності на основі врахування психофізіологічних особливостей їхнього розвитку.

Отже, на думку вченої, увесь широкий спектр методів трудового виховання та навчання дітей з особливостями розумового розвитку має забезпечити корекційно-розвивальний вплив на учня, у результаті чого мають сформуватися позитивні особистісні та професійні якості. Результативність цього процесу буде визначатися в першу чергу вираженим підбором для дитини майбутньої професії. К. М. Турчинською був зібраний протягом багатьох років унікальний матеріал, який свідчив, що, враховуючи особливості психофізичного розвитку учнів даного типу шкіл, вони можуть успішно соціалізуватися лише в небагатьох робітничих професіях.

Щиро вболіваючи за долю випускників допоміжних шкіл України, К. М. Турчинська, як справжній педагог-гуманіст, напрочуд багато зробила для успішного вирішення проблем працевлаштування випускників. Розуміючи те, що зростаючі вимоги сучасного виробництва будуть

поступово звужувати коло можливих професій для учнів даного типу шкіл, вона за допомогою своїх однодумців-практиків постійно вносила суттєві корективи до навчальних програм з трудового навчання допоміжних шкіл. З метою досягнення успіхів у цій багатогранній проблемі нею була всебічно вивчена професійна стійкість випускників, що сприяло значному покращанню адаптації підлітків до умов конкретного виробництва.

Обрання професії та особистість учнів допоміжної школи мають стати, на думку вченої, центральною проблемою не тільки для педагогічного колективу, а й для всіх відповідних органів освіти. Саме на реалізацію цього положення і було спрямоване формування професійної спрямованості учнів, що здійснювалося через формування стійких професійних інтересів. Реалізовувалося дане завдання через широкомасштабне вдосконалення змісту та форм профорієнтаційної роботи в цьому типі навчальних закладів. З цією метою в школах, наприклад, широко використовувалися, особливо в старших класах, не тільки внутрішньошкільні, але й державні форми профпропаганди: спеціально організовані конференції, зустрічі, екскурсії на виробничі підприємства тощо.

Ознайомлення учнів із загальнодержавними службами ті юридичними основами працевлаштування, яке стало у 70-ті роки досить широко проводитися у спеціальних школах, суттєво підвищувало готовність учнів як до обрання професії, так і для самостійної організації трудової діяльності після завершення навчання.

До безперечних науково-практичних досягнень цього науковця необхідно також віднести методику професійної адаптації випускника допоміжної школи до нових умов трудової діяльності. Це поняття, на думку автора, включає два тісно пов'язані між собою процеси: трупову та соціальну адаптацію – пристосування організму особистості як до нового режиму професійної діяльності, так і до нових умов встановлення професійних міжособистісних професійних стосунків.

Безумовно, що подібні новаторські ідеї К. М. Турчинської стосовно реформування всієї системи професійної орієнтації вихованців допоміжних шкіл вимагали перегляду змісту та форм трудового навчання учнів восьмирічних допоміжних шкіл, уточнення часових параметрів рівня трудової підготовки (пропедевтичний, загальнотехнічний, професійний).

Таким чином, у нас є всі підстави стверджувати, що весь багаторічний пошук К. М. Турчинської, спрямований на суттєве вдосконалення професійної орієнтації учнів допоміжних шкіл, виявився досить результативним і не втратив своєї наукової та практичної значимості й у наш час.

Однією з найскладніших проблем у проведенні наукового дослідження у сфері історії педагогічної науки є пошук правильного співставлення в розкритті ролі об'єктивних та суб'єктивних факторів, що визначають рівень досягнень її науково-практичних результатів. Дійсно, історик корекційної педагогіки має відповідально проаналізувати вплив економічних та соціально-політичних чинників, а також самої особистості, яка діє в цих

умовах, на розвиток певної сфери знань. Стосовно ж дослідження науково-педагогічної творчості Клавдії Михайлівни Турчинської, то, на нашу думку, сучасна історико-педагогічна наука має всі підстави розглядати її як представника передової когорти видатних вчених-дефектологів України.

Про масштабність фігури вченого судять за багатьма критеріями, але один із найвагоміших – наукова школа, яку він заснував. Українська дефектологія зараз гідно представлена цілою низкою імен, які визначають її сучасний світовий рівень і які у свій час були й колегами та учнями К. М. Турчинської: В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, Н. Ф. Засенко, Г. М. Мерсіянова, В. М. Синьов, І. П. Колесник, М. Д. Ярмаченко та ще багато інших провідних фахівців корекційної педагогіки. Визначним є і те, що кафедру олігофренопедагогіки дефектологічного факультету НПУ імені М. П. Драгоманова протягом багатьох років очолювала її донька Валентина Євгеніївна Турчинська, потім цю естафету майже 15 років продовжував її учень – професор Іван Пантелійович Колесник. Після відходу у кращі світи І. П. Колесника колектив кафедри психокорекційної педагогіки і реабілітології плідно працював п'ять років під керівництвом учениці Валентини Євгеніївни – доцента Галини Станіславівни Піонтківської. На сьогодні колектив кафедри очолює професор Сергій Юрійович Путров. Головною метою роботи колективу визначено збереження та примноження творчих ідей наших славних попередників, серед яких ім'я Клавдії Михайлівни Турчинської займає особливе місце.

Література

1. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. - К.: Рад. школа, 1976. 128 с.
2. Супрун М.О. Внесок К.М. Турчинської в розвиток теорії та історії вітчизняної корекційної педагогіки Внесок К.М. Турчинської в розвиток теорії та історії вітчизняної корекційної педагогіки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти. Проблеми освіти Наук. метод. зб. – 2002. – № 29. С. 116–126.
3. Супрун М.О. Педагогіка: підручник. – К.: Аксіома, 2018. – 400 с.
4. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки- вибрані публікації. Київ: Аксіома, 2023. 344 с. pdf - Опублікована версія [Download \(12MB\)](#)

Супрун М. О.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ШЕЛЕСТ ІВАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ

Із роздумів про долю сучасної сільської школи

Шелест Іван Олександрович - (09.10 1931 - 18.09 2001) - вчитель і багаторічний директор Держанівської середньої школи Носівського району Чернігівської області.

Далекий вже 1973 рік. На економічному факультеті Київського інституту народного господарства імені Д. С. Коротченка (нині Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана) проходить консультація для абітурієнтів із профільної дисципліни - математика. Розмірену роботу викладача порушив прихід ректора - Куценка Степана Петровича - доктора економічних наук, професора, знаного фахівця в сфері інформаційних технологій... Оглянувши допитливим поглядом аудиторію майбутніх колег, шановний професор звернувся до них із незвичним запитанням-пропозицією:

- Як ректор я маю право вже зараз заражувати до інституту того, хто вирішить ось це математичне завдання.

Підійшовши до дошки ректор написав умови математичної задачі... Аудиторію заповнила тривожно-інтригуюча тиша...

- То є бажачі? Знову дещо іронічно запитав він.

Після маленьких вагань, піднялась лише одна рука із понад ста пар абітурієнських рук.

- Дозвольте мені.

До дошки вийшла юна вчорашня школярка і миттєво вирішила ту надзвичайно складну задачу не одним, а трьома способами...

Шановний знаний вчений від здивування розгублено запитав:

- Ви, напевно, випускниця Київської спеціалізованої фізико-математичної школи?

- Ні, я випускниця Держанівської звичайної сільської школи, що в Носівському районі Чернігівської області Людмила Шевела.

- Скажіть, будь ласка, у вашому класі є ще учні, які б виконали подібне завдання?

- Так. Це переможець Всеукраїнських та Всесоюзних математичних олімпіад Леонід Островецький, а також Анатолій Морський, Микола Шостак та Віктор Постой.

- Хто Вас математики навчав?

- Спочатку батьки-вчителі Данило Опанасович та Олександра Антонівна, а потім вчитель математики Андрій Леонтійович Островецький та вчитель фізики, він же директор школи Іван Олександрович Шелест.

- Передайте Вашим Вчителям мій низький уклін. Я вважаю за честь прийняти Вас до нашої Інститутської студентської спільноти.

В цьому епізоді із самого початку студентського життя Л. Д. Шевели, яка блискуче опанувала економічною наукою, займала високі адміністративні посади, сфокусовано результат роботи педагогічної корпорації Держанівської середньої школи, яку багато років очолював талановитий педагог і організатор шкільного життя Наш Вчитель - Іван Олександрович Шелест.

Народившись на початку трагічних для нашого народу тридцятих років минулого століття в с. Кобижча, що біля Бобровиці, Іван всі зусилля спрямував щоб гідно навчатися в школі... Мрію хлопця відтермінувала друга світова війна й ті лихоліття, що прийшли із нею... Вже після Перемоги йому вдалося блискуче закінчити Кобижчанську середню школу, пройти військову службу, що й стало у 1951 році логічною перепусткою на фізико-математичний

факультет Ніжинського державного педагогічного інституту імені М. В. Гоголя, який він закінчив на відмінно у 1956 році.

Талановитий студент мав всі шанси залишитися в аспірантурі свого факультету, але перемогло бажання працювати шкільним вчителем. Разом із дружиною Валентиною Петрівною Мурашко - вчителем історії, вони набули першого педагогічного досвіду в Лихачівській середній школі. У цій школі молодий фізик швидко зарекомендував себе талановитим педагогом і в 1957 році був призначений завучем. У 1961 році життєва та професійна стежина привела молоду сім'ю до Держанівки.

Молодий директор всі зусилля спрямував на об'єднання колективу педагогів та учнів в єдину шкільну родину, в якій кожен мав відчувати свою особисту значущість. Поступово сформувався колектив педагогів-одномумців, для яких виховання особистості було не лозунгом, а сутністю життя.

Багаторічним помічником Івана Олександровича стала завуч школи Тетяна Леонтіївна Чев'як, яка мудро організувала весь навчально-виховний процес колективу. Вчителі початкової школи Галина Федорівна Павелко, Олександра Антонівна Шевела, Галина Михайлівна Черв'як залишилися для всіх нас - їхніх учнів - Першими Вчителями на все життя! В школі працювали талановиті вчителі-математики - Любов Дмитрівна та Андрій Леонтійович Островецькі, наш класний керівник Галина Леонтіївна Кульбака. Вчителі-філологи Інна Михайлівна Трухан та Віра Григорівна Штепура залучали нас до пізнання рідної та світової літератури, опанування літературним словом, до "спроби пера"... Переможець Всеукраїнських конкурсів співаків вчитель музики та співів Михайло Леонтійович Марущенко разом зі своєю дружиною завучем із виховної роботи Раїсою Олексіївною та педагогом-організатором Любов Хомівною Пономаренко відкривали нам Світ прекрасного... Творчі колективи школи були знані далеко за межами нашого району. Вчитель трудового навчання Віктор Феодосійович Оксенич давав нам знання основ "чоловічої роботи"... Ще й зараз пам'ятаю ті перші вироби із дерева, що з гордістю ніс додому... Вчителі біології Данило Опанасович Шевела та Ірина Василівна Трухан давали нам основи не лише природничих знань, а й пізнання законів природи під час роботи на шкільних навчальних ділянках... Особливу роль у нашому особистісному становленні належить Ганні Єгорівні Ігнатенко. На її уроках географії ми пізнавали світ не лише навколо нас, а й свій внутрішній світ, що має бути в гармонії із навколишнім. Це були дійсно уроки пізнання себе у великому світі Життя!

Офіцер-фронтвик, вчитель хімії Дмитро Сергійович Черв'як, а пізніше його молоді наступники Ольга Костянтинівна Гаєвська й Микола Іванович Приступко відкривали нам пізнання Природи, в якій ми живемо... Вчитель фізкультури Іван Михайлович Якушевич та викладач ПВП Григорій Григорович Павелко заклали в нас основи здорового способу життя, а головне - прагнення бути завжди корисним Вітчизні!

Школа стала першою сходинкою в пізнанні Педагогіки для її випускників, потім і вже наших вчителів: для історика Григорія Макаровича

Божка, для подружжя Шевели - історика Миколи Григоровича та філолога Любові Петрівни...

Звичайно, що це лише ремарки вдячності... Збагнути всю велич роботи наших Вчителів просто неможливо, бо Школа була не просто місцем їхньої роботи, а вона була їхнім Життям!

За формальними ознаками школа була в лідерах серед учнівських колективів району за кількістю переможців в різних предметних олімпіадах. Багато її випускників стали науковцями. Серед них: кандидат фізико-математичних наук Леонід Андрійович Островецький, кандидат ветеринарних наук Віктор Петрович Постой, кандидат педагогічних наук Олександр Феодосійович Трухан... Знані далеко за межами Чернігівщини поети і письменники Микола Георгійович Будлянський та Віктор Миколайович Божок. Гордістю школи є полковники ЗС України Микола Григорович Шевела та Микола Іванович Шостак, відомий правознавець полковник юстиції Володимир Феодосійович Трухан ...

Багато хто із учнів Івана Олександровича і його колег-сучасників вже переступили межу вічності... Але в цьому нарисі-спомині я пишу про них як про живих, бо вони в нашому серці...

Пропрацювавши багато років у нашій школі він разом із Валентиною Петрівною (15.03 1929 - 21.09 2003) всією душею зріднилися із Держанівкою. Виростили двох дітей: Галину - вчителя англійської мови, та Ігоря - лікаря-рентгенолога. Дочекалися внуків...

У 1980 році через стан здоров'я Іван Олександрович передав естафету керівництва школою Галині Леонтіївній Кульбаці (01.04 1938 - 04.06. 2017), яка багато років гідно продовжувала справу свого славного попередника.

P.s. Головною мрією новопризначеного директора школи І. О. Шелеста було будівництво нового її приміщення. Ця мрія була реалізована у 1967 році, коли окрасою Держанівки стала велична двохповерхова споруда закладу освіти... Всі наступні роки Іван Олександрович і його колеги-послідовники робили все щоб школа стала освітньо-культурним центром нашого села...

Так склалося, що я збирав фотоматеріали до цієї статті 30 серпня 2023 року. Це був передостанній день життя нашої школи... Із 1 вересня вона вже закрита... Працюючи в прекрасному шкільному музеї Держанівки, що був створений колективом нашої школи, я щиро дивувався Таланту своїх Земляків. Чого, наприклад, вартує колекція картин гордості нашого села народної художниці Ганни Какало. Принагідно зазначу, що вона мала Благословення створювати Ікони Божі... Вони є духовним надбанням нашої Троїцької церкви... Дорогу матері продовжив її син - Олексій Васильович Какало (народився 27 січня 1942 року у селі Держанівка) — живописець-пейзажист і портретист. Член Національної спілки художників України (1977). Заслужений художник України (2001), багаторічний голова обласної Спілки художників України.

Хочеться вірити, що зміняться часи і в рідних шкільних стінах ми знову почуємо радісні дитячі голоси...

Дякуємо Тобі, Школо, за все те Краще, що є у нас - Твоїх дітей!

Пробач, будь ласка, Рідна, що не зберегли... Давайте, Друзі-Земляки, збережімо те, що можемо - Пам'ять, про наших Вчителів!

Чому я хочу щоб розмістилася ст. про Шелеста Івана Олександровича - нашого директора школи... Як слово вдячності від учнів нашим Вчителям! 01.09 - закрили школу, а 09.09 приїхали "невідомі" і зняли 7 внутрішніх дверей... Школа була після ремонту... Й це під час нашого спільного горя - війни...?! Будували школу як шпиталь на випадок війни... А чи не могла вона стати прихистком для людей, що втратили житло... Оце все зрозуміти важко... навіть страшно... Думаю, що цей матеріал допоможе провести багато сумних паралелей зі станом речей в сільській спеціальній школі різного типу, зокрема, в питаннях організації позашкільного життя . Пробачте за сумбур наболілих думок...

Ткаченко Д. О.

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Міщенко О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної педагогіки

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДІТЕЙ ІЗ ТПМ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Сучасні умови життя сприяють значній міграції населення. Переселенці, які живуть в іншомовному середовищі, зазвичай прагнуть підтримувати володіння рідною мовою у родинному оточенні, проте соціальні умови іноземної країни вимагають від них опанування державної мови для успішної інтеграції в суспільство. Показово, що формування словникового запасу є ключовим для соціальної інтеграції та навчання.

Варто зауважити: дослідниками вважалося, що для дітей із ТПМ вивчення іноземної мови може мати негативний вплив на опанування рідною мовою. Різноаспектний аналіз досліджуваної проблеми показав, що досвідчені логопеди та вчителі іноземних мов не радять починати вивчати другу мову, доки є проблеми з рідною. Крім того, логопеди не рекомендують вивчати іноземну мову дітям із проявами заїкання та алалією [7, 703]. Але зараз багато дітей із тяжкими порушеннями мовлення були вимушені виїхати за кордон через повномасштабне вторгнення РФ на територію України. За даними Організації об'єднаних націй, станом на 19 грудня 2023 року, у Європі перебуває 5,92 млн українських громадян, а у всьому світі – 6,33 млн, які покинули нашу державу через війну [4]. З них майже третина – діти (33,4%). Основними країнами ЄС, що приймали наших громадян для тимчасового

захисту, були Німеччина (1,21 млн осіб – 28,7%), Польща (0,96 млн осіб – 22,7%), і Чехія (0,364 млн осіб – 8,6%) [4].

До питання вивчення особливостей розвитку мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення зверталися такі науковці, як А. Богуш, Л. Калмикова, Н. Пахомова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шермет, Д. Шульженко та інші. Вивченням білінгвізму займалися наступні дослідники: А. Богуш, В. Коваленко, Л. Казанцева, П. Левчук, Н. Совтис, Л. Шевчук, L. M. Bedore, E. Bialystok, F. Genesee, K. Kohnert, E. D. Реїа, та ін.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що розвідок призначених особливостям розвитку словникового запасу дітей із ТПМ в умовах білінгвізму досить мало, що й обумовлює наш дослідницький інтерес. Тож вивчення впливу білінгвізму на лексику дітей із тяжкими порушеннями мовлення постає актуальним, і може стати у нагоді для розробки стратегій підтримки та підвищення освітнього успіху.

Отже, метою нашого дослідження є виявлення особливостей розвитку словникового запасу дітей із ТПМ в умовах білінгвізму.

Як зазначають науковці, деякі випадки порушень мовлення виникають внаслідок неврологічних або фізичних відхилень, травм мозку чи порушення роботи слухового аналізатора, а також затримок у розумовому розвитку. Ці порушення можуть обумовлювати проблеми з артикуляцією звуків, розлади голосомовної функції, заїкання, ринолалію, дизартрію, повну або часткову втрату мовлення (афонія), загальне недорозвинення мовлення, а також дислексію та дисграфію - тобто проблеми з читанням та письмом [5, 51].

Завдяки значній кількості мігрантів у воєнний період та великій кількості переселенців, які змушені були залишити свої домівки та переїхати в інші країни під час війни, білінгвізм серед дітей, що володіють українською мовою, стає все більш поширеним, включаючи й у сімейному спілкуванні [2, 413].

У 2022 році Служба освітнього омбудсмена провела опитування серед 7921 батьків здобувачів освіти, які перебувають за кордоном [6]. Результати показали, що 40,4% дітей навчаються одночасно у закордонному та українському закладах освіти. Також 34,9% навчаються дистанційно лише в українському закладі. Невелика частка дітей, 1,2%, навчається очно в українській школі за кордоном, а 0,8% відвідують суботні або недільні українські школи за кордоном та закордонні заклади. Лише 11% дітей навчаються виключно за кордоном [6]. В контексті цих даних, білінгвізм може створювати додаткові виклики для дітей, перш за все для тих, хто одночасно вивчає мову країни проживання та рідної країни. Така ситуація може стати подвійним навантаженням для дітей, особливо для дітей із ТПМ. Додатково обтяжується ця проблема ще й наявністю у багатьох дітей цієї групи низки психологічних бар'єрів, адже більшість із них пережили стрес, окупацію, опинилися за кордоном лише із мамою. Крім того, діти часто не володіли іноземною мовою до вимушеного переїзду, тому, всі ці фактори дуже ускладнюють швидке пристосування до нових умов.

Важливо підкреслити, що двомовною, або білінгвом, вважається людина, яка постійно користується у своєму житті двома мовами. Досліджуючи

двомовність за терміном настання, спроможна поділити дітей на групи за таким принципом: діти, яких навчали двох мов з самого раннього дитинства, і діти, що почали говорити іноземною вже після опанування на значному рівні рідною мовою. У будь-якому випадку така дитина вважається двомовною, навіть якщо вона фактично використовує лише одну мову або не володіє обома мовами однаково добре. Тому діти, що були вимушено переміщені у різні країни потребують особливої підтримки при ТПМ [2, 413].

Поділяємо думку дослідників білінгвізму про те, що діти із ТПМ мають дефіцит словникового запасу в обох мовах [8, 15]. На додаток до уповільненого темпу зростання словникового запасу, багато дітей з ТПМ мають труднощі із добором відповідних до контексту слів, наявність більшої кількості помилок та ускладнення у запам'ятовуванні. Ці труднощі були виявлені в різних мовах [8, 12].

Розвиток словникового запасу є важливою складовою для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Для цього можна використовувати сучасні цифрові програми та додатки, які можуть стати цінним інструментом у роботі логопеда з дітьми, у яких спостерігаються серйозні проблеми у розвитку мовлення. Вони допомагають створювати візуальні матеріали із використанням індивідуального підходу, що полегшують сприйняття та розвиток комунікативних навичок дітей [1, 7].

Необхідно підкреслити, що використання візуальної підтримки може бути особливо корисним для дітей з труднощами у сприйнятті рідної мови, а тим більше іноземної мови, які мають проблеми з розумінням абстрактних концепцій або з використанням мови для комунікації. Один із сучасних та мало вивчених методів візуалізації в роботі логопеда з дітьми з ТПМ - це інфографіка, що полягає у використанні візуальних зображень для передачі інформації [3, 31].

Виявлено, що використання методу інфографіки сприяє організації захопливих логопедичних занять, а також підвищує мотивацію дітей для виконання конкретних завдань. За допомогою інфографіки можна легко перетворити одне графічне зображення в захопливу розповідь. Цей унікальний підхід до подання інформації може швидше зацікавити дітей і сприяти розвитку їхнього мислення, формуванню розповідей і швидкому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Для створення інфографіки використовуються різноманітні комп'ютерні програми й сервіси (PowerPoint, ActivInspire, Infogr.am, Piktchart.com та ін.) але для дітей із ТПМ підходять найпростіші у використанні [3, 32]. За свідченнями родин переселенців, маємо констатувати, що в іноземних школах створено графічні зображення для українських дітей із відображенням режимних моментів, вивішений перелік слів загального вжитку.

Отже, у зв'язку з повномасштабним вторгненням Російської Федерації на територію України 6,33 млн українських громадян, включаючи дітей із тяжкими порушеннями мовлення, були вимушені виїхати за кордон та зіткнулися із потребою білінгвізму. Встановлено, що в таких умовах білінгвізм значно ускладнив процес соціалізації та розвитку мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які вже пережили стрес і не володіють іноземною

мовою. Оскільки діти з ТПМ мають дефіцит словникового запасу в обох мовах, а також мають труднощі із добором відповідних до контексту слів, наявність більшої кількості помилок та ускладнення у запам'ятовуванні є необхідність розробки стратегій для підтримки таких дітей та покращення їхньої академічної успішності. Усупереч тому, що раніше фахівці не рекомендували вивчати іноземні мови дітям із ТПМ, зараз ситуація змінилася, і ці діти змушені адаптуватися до нових умов, включаючи іншомовне оточення. Щоб уникнути негативного впливу на мовленнєвий розвиток дітей із ТПМ, які вимушено переїхали та опинилися у білінгвальному середовищі, потрібна постійна корекція та нагляд, як україномовних, так й іноземних фахівців. Розвиток словникового запасу у дітей із тяжкими порушеннями мовлення можливий завдяки використанню сучасних цифрових програм та додатків, які можуть стати цінним інструментом для логопедів у підтримці цього процесу. Аргументовано, що візуальна підтримка, зокрема за допомогою інфографіки, є особливо корисною для дітей з труднощами у сприйнятті мови, оскільки полегшує їхнє розуміння та розвиток комунікативних навичок. Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, серед перспектив вбачаємо проведення опитування серед батьків дітей із тяжкими порушеннями мовлення, які виїхали за кордон.

Література

1. Дергач М. А. Використання візуалізації в роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття: I Всеукр. науково-практ. конф., м. Запоріжжя, 25 листоп. 2021 р. С. 7–8. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39981/1/N_Kravchuk_O_Denysiuk_SOSI_IL_KSPSR.pdf. (дата звернення: 30.03.2024).
2. Коваленко Г. С. Використання онлайн технологій в логокорекційній роботі з білінгвальними дітьми. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти [Електронне видання] : зб. наук. пр. [за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.] / Харків. 2023. – С. 413–416. – URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10892> (дата звернення: 30.03.2024).
3. Куренкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. 2023: Inclusion and Diversity. Спецвипуск: присвячено IX Міжнар. науково-практ. конф. «Корекц.-реабілітац. діяльність: стратегії розвитку у нац. та світ. вимірі», 20 груд. 2023 р. С. 30–33. URL: <https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.spec.6>. (дата звернення: 30.03.2024).
4. Понад мільйон українських дошкільнят та мільйон школярів перебувають за кордоном. Як зберегти зв'язок з Україною? Офіційний веб-сайт Служби освітнього омбудсмена України. URL: <http://surl.li/rjuji> (дата звернення: 04.04.2024).
5. Цегельник Т., Поліщук В. Роль вчителя-логопеда у психолого-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Education. Innovation. Practice. 2023. Т. 11, № 10. С. 50–55. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol11i10-007> (дата звернення: 30.03.2024).
6. Чим закордонні школи відрізняються від українських? Результати опитування батьків, чії діти знаходяться за кордоном. Офіційний веб-сайт Служби освітнього омбудсмена України. URL: <http://surl.li/sikmh> (дата звернення: 04.04.2024).
7. Туренко Н. М. Проблема вивчення іноземної мови дітьми з мовленнєвими порушеннями / Н. М. Туренко, С. А. Осьмачко // Педагогіка здоров'я : зб. наук. пр. V Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 170-річчю з дня народж. І. І. Мечникова / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С.

Сковороди; за заг. ред. І. Ф. Прокопенка. – Харків: ХНПУ, 2015. – С. 703–704. URI: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/1502> (дата звернення: 05.04.2024)

8. Bedore L. M., Peña E. D. Assessment of bilingual children for identification of language impairment: current findings and implications for practice. International journal of bilingual education and bilingualism. 2008. Vol. 11, no. 1. P. 1–29. URL: <http://surl.li/siujc> (дата звернення: 05.04.2024).

Тюпова В.І.

здобувач вищої освіти магістерського рівня
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Науменко Н.В
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С Сковороди

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ НАОЧНОСТІ

Актуальність теми дослідження. Оптимізація та підвищення ефективності навчання дітей з психофізичними вадами у сучасній освіті очевидна. У процесі розвитку ключових соціальних навичок та умінь у учнів із інтелектуальними порушеннями, вчителям доводиться стикатися з низьким рівнем мотивації у дітей цієї категорії. Цей факт підтверджується аналізом наукових джерел, згідно з якими учні спеціальних шкіл зазвичай затримуються на ігровій стадії мотивації, яка стимулює їхню навчальну активність, але мотивація залишається невисокою [1, 2, 3].

Для підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу у спеціальних навчальних закладах на всіх етапах навчання необхідно розвивати інтерес до навчання та активізувати увагу, мислення та мовлення учнів.

Мета дослідження полягає у визначенні умов, за яких ігрова активність може використовуватися як ефективний засіб навчання на уроках соціально-побутової адаптації у спеціальних школах.

Проблема формування навичок соціально-побутового орієнтування і дітей з інтелектуальними порушеннями привертала увагу вітчизняних науковців, зокрема, І. Дмитрієва, С. Конопляста, О.Хохліна, А. Висоцька та інші. Можливості ігрової діяльності для розвитку навичок соціально-побутового орієнтування у дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлювалися у наукових працях Ю. Галецька, С. Кізіченко та інші.

Гра, у всіх своїх проявах та формах, є потужним інструментом для формування навичок соціально-побутового орієнтування. Вона відкриває перед дітьми з інтелектуальними порушеннями цілий світ можливостей, навчивши їх цілому спектру важливих умінь та навичок.

Одне з основних значень гри є її здатність розвивати соціальні навички учасників. У ході гри люди вступають у контакт один з одним, спілкуються, співпрацюють та вирішують різні завдання, які потребують координації дій та

ефективної взаємодії. Таким чином, гра сприяє розвитку навичок комунікації, адаптивності, емоційного інтелекту та здатності до колективної роботи [2].

Проте, гра має як соціальне, а й культурне значення. У процесі гри діти з інтелектуальними порушеннями входять у різні ролі, поринають у різні культурні середовища та розуміють різні точки зору. Це допомагає їм краще розуміти та поважати інших людей, їхні традиції та звичаї. Ігрові ситуації допомагають сформувати навичку емпатії та здатність сприймати та розуміти різноманітність світоглядів.

Ігри можуть мати різні форми та види. Існують настільні та комп'ютерні ігри, рольові ігри, спортивні ігри, інтелектуальні ігри та багато інших. Кожен вид гри має свої особливості та пропонує унікальні можливості для розвитку різних навичок та здібностей. Настільні ігри, наприклад, сприяють розвитку логіки, стратегічного мислення та вміння приймати рішення в умовах обмежених ресурсів. У той же час, спортивні ігри сприяють розвитку фізичної витривалості, координації рухів та спортивних навичок [2].

В галузі дидактики наявність наочно-дидактичного та ігрового матеріалу розглядається як ефективний інструмент навчання та виховання дошкільнят, школярів та підлітків. Значимість ігрової діяльності з використанням наочності полягає в тому, що навчання, корекція та виховання здійснюються неізолювано, а органічно взаємопов'язані [2].

Один із видів ігрової діяльності - дидактична гра з використанням наочності, яка дозволяє залучити дітей до повсякденного життя через доступні їм форми інтелектуальної та активної практичної діяльності, естетичні та моральні переживання. Використання гри та наочності на уроках соціально-побутової адаптації допомагає вирішити низку проблем та полегшити вивчення та закріплення матеріалу на емоційному рівні. Гра дозволяє утримувати увагу розумово відсталих дітей на таких предметах, які зазвичай не викликають їхнього інтересу у звичайних неігрових умовах. Психологічна теорія гри досить розроблено у роботах таких відомих психологів, як Л. С. Вавіна, І.Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова та інших, які вказують на освітньо-розвивальну роль дидактичних ігор у навчанні основ наук та розвитку розумово відсталих дітей, корекції їх пізнавальної активності. Для подальшого вдосконалення навчально-розвивальної, виховної та корекційної роботи спеціальних шкіл вкрай важливо, щоб педагоги мали глибокі та всеосяжні знання про своїх учнів та їх розвиток. Тому велика увага приділяється розробці методів та прийомів, які могли б застосовуватися кожним достатньо підготовленим учителем-дефектологом чи вихователем. У практиці спеціальної школи наявність наочно-дидактичного та ігрового матеріалу займає стійку позицію не лише на уроках української мови, а й на уроках природознавства, трудового навчання та соціально-побутової адаптації [3].

Спостереження та аналіз загальної та спеціальної літератури дозволяють позитивно оцінити використання наочності та ігор для закріплення, вдосконалення та розширення знань, умінь та навичок учнів з різних предметів, включаючи соціально-побутову адаптацію. Забезпечуючи розширення міжособистісних відносин, дидактична гра сприяє розвитку творчого

взаємозв'язку між учнями, і навіть робить об'єктивнішою самооцінку і підвищує об'єктивність оцінки інших.[4]

Отже, наразі актуальною проблемою у спеціальній освіті залишається використання наочно-дидактичного та ігрового матеріалу у навчально-виховному процесі спеціальної школи, особливо на уроках соціально-побутової адаптації. Застосування ігрових методик сприяє розвитку пізнавального інтересу до навчального матеріалу, формуванню соціально значущих знань, умінь та навичок у дітей з розумовою відсталістю, а також успішної інтеграції випускників спеціальної школи до соціального середовища.

Література

1. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С. В. Трикоз, Г. О. Блеч. - Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. - 40 с. (Інклюзивне навчання).
2. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / І. В. Гладченко.- К.: 2012.- 110 с.
3. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних закладах» (програма, методичні рекомендації та дидактичний матеріал з формування уявлень про навколишнє середовище) / Г. О. Блеч.- К.: 2012.- 96 с.
4. Трикоз С. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних закладах» (програма із сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С. В. Трикоз - К.: 2012.-112

Фенюк С. А.

здобувач вищої освіти спеціальності
016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Луканьова Л. О.

старший викладач

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Когнітивні порушення можуть виникати у близько 20% дітей і підлітків, спричиняти порушення розвитку і проявлятися різноманітними способами, такими як зниження рівня мовлення, порушення пам'яті, координації рухів, мислення, уваги та інші. Чинниками таких порушень можуть бути: гіпоксія, гіпоксія під час пологів, травми під час народження, інфекційні захворювання центральної нервової системи, нестача вітамінів у дитячому віці або травми головного мозку.

Когнітивні порушення у дітей з ООП класифікуються за трьома ступенями: легкий, помірний і тяжкий. При легкому вияві цих порушень,

симптоми можуть бути малозначними і виявлятися лише в одному аспекті когнітивної діяльності (наприклад, зниження пам'яті, відчуття надмірної втоми та труднощі в прийнятті рішень). У випадку помірного порушення проявляються в декількох аспектах когнітивної функції. При тяжкому порушенні спостерігаються серйозні проблеми з сприйняттям навколишнього середовища, а також значна кількість симптомів когнітивних відхилень, які можуть виявлятися у більш зрілому віці або на тлі певних захворювань.

Зміни у розвитку когнітивної сфери у дітей можуть виникати вже у ранньому дитячому віці, та проявлятися порушеннями моторного розвитку, але на цьому етапі діагностика є складною через відсутність чіткої клінічної картини, тому застосовується інша термінологія і класифікації, такі як затримка розвитку у різних сферах (руховій, мовленнєвій, психічній), специфічний або неспецифічний генезис порушення, дезонтогенетичний розвиток та інші.

Загальна характеристика порушень комунікації та навичок у дошкільному та шкільному віці показує переважання затримок у мовленнєвому розвитку та розладів читання та письма. Ці проблеми можуть супроводжуватися гіперактивністю, розладами пам'яті та уваги, агресією, асоціальною поведінкою та іншими порушеннями.

Симптоматика когнітивних порушень виявляється у різноманітних проявах, що залежать від ступеня їх вираженості та впливу на певні ділянки мозку. Пошкодження різних частин мозку може призвести до різноманітних порушень когнітивних функцій, іноді відразу декількох або всіх. Когнітивні порушення викликають зниження розумової працездатності, погіршення пам'яті та труднощі в висловленні думок або розумінні мови, а також проблеми з концентрацією уваги.

Одним з найпоширеніших симптомів порушень пізнавальної сфери є порушення пам'яті. Це може проявлятися спочатку у складності запам'ятовування недавніх подій, а потім і віддалених. Також може спостерігатися зниження розумової активності та утруднене мислення, що ускладнює здатність дитини оцінювати і узагальнювати інформацію.

Іншим поширеним проявом є складності зі збереженням уваги. Дітям з цим симптомом важко підтримувати активну розумову діяльність та концентруватися на завданнях.

Також, порушення когнітивних функцій може виявлятися у складності з виконанням арифметичних операцій, труднощах у відтворенні отриманої інформації.

Окрім порушень пам'яті та уваги, у дітей часто спостерігається недостатність розвитку функцій саморегуляції, які допомагають дитині з ООП зберігати необхідну психологічну налаштованість для досягнення поставлених цілей, систематичному плануванні та здійсненні дій для досягнення мети, також у оцінці результатів та самоконтролі.

Часто когнітивні порушення супроводжуються розладами мовлення ще в дитинстві. У важких випадках дитина може мати труднощі як з власним мовленням, так і в розумінні зверненого мовлення. Якщо вчасно не звернути

увагу на ці проблеми, можуть виникнути серйозні труднощі у спілкуванні з ровесниками та дорослими, що може вплинути на навчання та розвиток дитини.

Не вирішені проблеми з мовленням у дитинстві можуть мати віддалені наслідки такі як дисграфія та дислексія. За даними досліджень, 25% чотирирічних дітей мають серйозні проблеми у мовленнєвому розвитку, в той час як ще в середині 70-х років ця проблема стосувалася лише 4% дітей того ж віку. За останні двадцять років кількість випадків мовленнєвих порушень зросла більш ніж у шість разів.

Однією з найпоширеніших скарг батьків щодо дітей є зниження уваги та високе відволікання. Ці проблеми серйозно впливають на якість навчання та можуть свідчити про наявність синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю або без неї.

До найпоширеніших порушень когнітивного розвитку у дітей відносяться:

- труднощі при навчанні та розумова втомленість;
- порушення короткочасної та довготривалої пам'яті;
- проблеми з увагою та зниження здатності до тривалого її збереження;
- сповільнення реакцій на зовнішні подразники;
- порушення мовної активності;
- утруднене осмислення завдань та розробка стратегій;
- труднощі при переході від одного етапу когнітивної діяльності до іншого;
- ускладнене виконання складних повсякденних дій, що може призвести до порушень у соціальній, побутовій або професійній адаптації.

Наразі поширеність когнітивних порушень у дітей не отримує достатньої уваги, і в більшості випадків ці порушення спостерігаються у дітей з різними нозологічними проявами. Приблизно у 30% дітей спостерігаються порушення поведінки, які гальмують розвиток когнітивних функцій і пов'язані з гіперактивністю та іншими розладами.

Недостатній розвиток мислення, його критичності, фрагментарне сприйняття та інші когнітивні аномалії обмежують можливості дітей із порушеннями інтелекту. Такі діти (понад 40%) мають складнощі з адаптацією до шкільного середовища, засвоєнням правил шкільного життя та комунікації з оточенням. Це часто призводить до негативної оцінки їхньої поведінки.

Між причинами невдач у школі відзначають когнітивні розлади, психічну незрілість на початку навчання, негативні психологічні фактори та індивідуальні особливості розвитку, а також вплив соціальних чинників, таких як сім'я, школа та суспільство.

Тому, враховуючи єдність біологічного та соціального, важливо підкреслити, що порушення в роботі органів та систем організму дитини, зокрема нервової системи, мають великий вплив на процеси психічного розвитку. Відтак, система корекційно-розвивальної допомоги має бути комплексною, спрямованою як на органічні аспекти захворювання чи патологічний стан, так і на соціальні аспекти психічного розвитку.

Література

1. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. –205 с.
2. Кобильченко В.В., Омельченко І. М. Наукові аспекти психологопедагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (Умань, 28 березня 2019 р.). ВПЦ Візаві, м. Умань.– [120,123]
3. Моніна Г. Робота з гіперактивними дітьми / Г. Моніна // Психолог. бібліотека: науково-виробниче видання. – 2005. – № 9. – [102,114]
4. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / Олег Романчук. – Львів : Крео, 2008. – 323 с.

Філіппова Т.О.

здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Сінопальнікова Н.М

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний

університет ім. Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ МОТОРНОГО ПРАКСИСУ ПРИ ПСЕВДОБУЛЬБАРНІЙ ДИЗАРТРІЇ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дизартрія є складною мовленнєвою проблемою, яка інтенсивно вивчається і висвітлюється в теоретичному та практичному дискурсі у вітчизняній та світовій науковій літературі. Наукова розробка проблемного поля питань дизартрії пов'язана з іменами відомих неврологів, психіатрів, психологів, педагогів, нейрофізіологів і класиків логопедичної науки. В світлі вивчення цієї проблеми сучасні автори О. М. Вінарська, В. І. Галущенко, Л. М. Дідкова, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, Н. С. Пиляєва, О. В. Правдіна, М. К. Шеремет та інші одноставні в думці тому, що вивчення проблеми дизартрії має поєднуватися з її неврологічним, логопедичним та психологічним аспектом дослідження. Псевдобульбарна дизартрія є найпоширенішим мовленнєвим порушенням у дітей старшого дошкільного віку.

Класики логопедичної науки дають таке визначення псевдобульбарної дизартрії – це порушення вимовної сторони мовлення, обумовлене центральним паралічем м'язів, що іннервуються язиковотковим, блукаючим і під'язиковим нервами, внаслідок двостороннього ураження рухових корково-ядерних шляхів.

Порушення вимовної сторони мовлення – одна з провідних проблем при псевдобульбарній дизартрії. Під порушенням вимовної сторони мається на увазі наступні компоненти мовленнєвої діяльності: звуковимова, фонаційне дихання, голосові функції та просодика (ритм, темп, мелодика та інтонація мови). Найчастіше причиною виникнення псевдобульбарної дизартрії є органічне ураження нервової системи внаслідок різних захворювань,

енцефалітів, пухлин, інтоксикації та пологових травм, які були перенесені дитиною в ранньому дитинстві, під час пологів або у пренатальному періоді[1; с. 88-113].

При дизартричному розладі у дітей виявляється недорозвинення фонематичного сприймання, що проявляється в порушенні слухової диференціації звуків і порушенні фонематичного слуху. Порушення звуковимови, просодики та фонематичного слуху спричиняє комплекс вторинних порушень, що зумовлює необхідність комплексної діагностики та корекції, оскільки це порушення має системний характер.

Моторна функція у дітей з псевдобульбарною дизартрією відрізняється загальною незграбністю та недостатньою скоординованістю рухів. У дітей з цим порушенням спостерігаються труднощі в різних видах діяльності, наприклад, вони не мають уявлень, як тримати в руках ручку, користуватися ножицями, використовувати олівці, малювати пензликами, а також їм важко даються фізичні вправи та танцювальні рухи. Буденне життя дітей з псевдобульбарною дизартрією відрізняється відсутністю самостійності.

Для ефективності логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку при псевдобульбарній дизартрії необхідно розвивати не тільки вимовну сторону мовлення, а й удосконалювати моторну сферу. Формування моторного праксису має величезне значення для розвитку дитини в онтогенезі. Взагалі під дефініцією «моторика» мається на увазі весь спектр рухових функцій організму особистості. Проте, це не тільки рухи, а послідовність певних рухів, які у своїй сукупності потрібні для виконання певного завдання, що поставила перед собою людина. Моторний праксис є фундаментальним аспектом в людській поведінці, і це означає наявність можливості планувати та виконувати складні рухові дії, які неможливі без високого рівня координації та контролю. Це є найважливішим у формуванні координованих та адаптивних рухів, які є основою буденного життя. Моторний праксис має визначення складного неврологічного процесу, що включає в себе можливість планування, організації, та виконання цілеспрямованих, координованих рухових дій. Моторний праксис залучає рухові і психічні функції та необхідний для виконання задач, що вимагають фізичної й когнітивної активності.

Отже, моторний праксис відіграє ключову роль у житті людини і необхідний для вміння контролювати та координувати тілесні рухи у відповідності на зовнішні та внутрішні стимули.

Моторний праксис включає в себе загальну та дрібну моторику, координацію рухів пальців рук, артикуляційну моторику. Розвиток моторного праксису є одним з важливих аспектів корекційної роботи вчителя-логопеда, яка має вестися на всіх етапах навчання дитини.

Загальна моторика – це рухова діяльність людини, яка здійснюється за допомогою великих м'язів тіла. Розвиток загальної моторики є важливим етапом розвитку дитини, що полягає у контролі над рухами великих груп м'язів тіла. Відомо, що цей процес є поступовим і відбувається при взаємодії скелетно-м'язової та нервової систем і внутрішніх органів дитини.

У сфері загальної моторики в дітей з псевдобульбарною дизартрією проявляються труднощі при виконанні складних рухових актів, де потрібно чітко управління рухами та скоординована робота кількох груп м'язів, наприклад, при грі в м'яч, стрибанні на скакалці, ходьбі на лижах, плаванні. Діти з псевдобульбарною дизартрією не можуть довго стояти і стрибати на одній нозі, їм складно грати на музичних інструментах, на заняттях відстають від однолітків у темпі та ритмі рухів, погано наслідують, повільно переходять з однієї пози на іншу, в них обмежений обсяг активних рухів, тобто усі рухи дитини не координовані і неузгоджені, серія рухів порушена, не зберігається рівновага та не формується м'язова пам'ять, також може бути тремор в кінцівках.

У дітей з псевдобульбарною дизартрією важливо, також, розвивати дрібну моторику. Дрібна моторика – це сукупність скоординованих дій, які спрямовані на виконання точних дрібних рухів кистями та пальцями рук та ніг, що здійснюються дрібними м'язами тіла людини, які спроможні виконувати завдання та вимагають скоординованої роботи очей і рук (наприклад, в захопленні предмета великим і вказівним пальцями «пінцетний захват», для маніпулювання невеликими об'єктами, письмо, малювання, вирізання, гра на різних музичних інструментах, застібування гудзиків на одязі, зав'язування та розв'язування шнурків і т.і.).

Точні рухи пальців рук тісно і невід'ємно пов'язані з мовленнєвою функцією. Рівень розвитку мовлення безпосередньо залежить від ступеня розвитку рухів пальців рук. Взаємозв'язок дрібної моторики та мовлення вивчений та підтверджений дослідженнями багатьох видатних вчених, таких як О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, І. П. Павлов та ін.

У дітей з псевдобульбарною дизартрією порушення дрібної моторики проявляється у млявості пальців (при паретичній формі), особливо при роботі з олівцями та ручкою, дитина не може натискати на ручку або олівець. В інших, навпаки, спостерігається надмірна напруга в пальцях (при спастичній формі) і, як наслідок, мала рухливість в пальцях, дитині складно ліпити з пластиліну, складно катати твердий пластилін по руці. Діти зазнають труднощів при одяганні (застібуванні гудзиків), при взуванні (зав'язування шнурків), на заняттях з малювання, які вимагають навичок у просторовому розташуванні предметів.

Паралельно з розвитком загальної та дрібної моторики розвивається артикуляційна моторика, що сприяє мовленнєвому розвитку. Під терміном «артикуляційна моторика» визначається сукупність скоординованих рухів органів мовленнєвого апарату, що забезпечує правильну звуковимову. Основним фактором розвитку артикуляційної моторики є досягнення такого рівня комунікативної активності з дорослими людьми та навколишнім середовищем, при якому у дитини з'являється ініціатива у спілкуванні, звуконаслідуванні та поява артикуляції складів та слів [2].

Для того, щоб навчити дитину добре розмовляти, потрібно розвивати у дитини загальну моторику, точні рухи пальців рук та артикуляційну моторику. Оскільки, коли дитина здійснює ритмічні рухи пальцями, покращується

узгоджена діяльність лобових і скроневих відділів мозку. Відділи мозку, які відповідають за мовлення розвиваються під впливом імпульсів, які йдуть від пальців рук. У дитини звук не вийде, якщо всі рухи не будуть відбуватися у певній послідовності. Артикуляційні пози, які необхідні для утворення тих чи інших звукосполучень формуються у корі головного мозку. Саме в ній створюється програма, за якою повинні діяти у дитини м'язи артикуляційного апарату.

Отже, розвиток моторного праксису відбувається у дитини постійно, починаючи з раннього віку і саме з цим пов'язана необхідність розпочинати логопедичну роботу з розвитку дрібної моторики у дитини якомога раніше. На нашу думку важливе розуміння взаємозалежності між моторним праксисом та мовленнєвим розвитком є вирішальним для розробки ефективних методів логопедичної корекції. Проте, корекційні вправи можна впроваджувати у щоденну практику для дитини з псевдобульбарною дизартрією, наприклад, це можуть бути ігри з дмуханням на пухирці або використання музичних інструментів, таких як губна гармошка, ксилофон можуть стати способом розвитку артикуляційного моторного праксису. Але важливо, щоб такі ігри для дитини були цікавими, щоб у дитини біла позитивна мотивація та задоволення від самого процесу гри. Важливо підкреслити, що саме батьки можуть забезпечуючи додаткові можливості для розвитку цих навичок в домашніх умовах.

Таким чином, важливість формування моторного праксису у розвитку дитини з псевдобульбарною дизартрією не можна недооцінювати. Його формування є основою для розвитку багатьох навичок, включаючи самостійність у буденному житті та соціальну взаємодію. Питання подолання недорозвинення моторного праксису у дітей старшого дошкільно віку при псевдобульбарній дизартрії є одним з актуальних для корекційної педагогіки. Наша наукова розвідка дає можливість для подальшого детального аналізу особливостей розвитку моторного праксису в дітей з псевдобульбарною дизартрією та їх корекції.

Література

1. Логопедія. Підручник. / За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. 376 с.
2. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 77. Т. 2. С.38-43.

Чеботарьова О.В

доктор педагогічних наук,
завідувач відділу освіти дітей
з порушеннями інтелектуального розвитку
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Реформування сучасного освітнього простору спрямовано на забезпечення сприятливих умов навчання, виховання та розвитку усіх дітей з особливими освітніми потребами, розроблення змісту дошкільної освіти, охоплюючи ранній вік дітей, та розроблення інноваційних діагностичних, навчальних та розвивальних технологій в системі дошкільної освіти.

Враховуючи міжнародні стандарти освіти, важливими умовами ефективної підтримки є раннє виявлення порушень психофізичного розвитку, створення умов для ефективного навчання, виховання та розвитку дітей на основі комплексного психолого-педагогічного супроводу, що сприяє подальшому розвитку дітей в різних умовах навчання.

У зв'язку зі змінами нормативно-правової бази та гуманізацією відношень в освітньому просторі виникла необхідність розробки стратегій психолого-педагогічного супроводу дітей раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами, що базуються на забезпеченні сприятливих умов для повноцінного проживання дитиною дошкільного дитинства, формуванні позитивних особистісних якостей, різнобічному розвитку психічних та фізичних якостей відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Важливе значення у визначенні стратегій психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП відіграє Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку, що ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах стосовно дитинства [2,1].

Також концептуальні підходи до забезпечення розвитку дітей з ООП закладено у новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти, сучасних фундаментальних дослідженнях у сфері спеціальної педагогіки та психології щодо раннього розвитку дітей з особливими освітніми потребами [1,2].

Актуальним питанням сьогодення є розроблення програмно-методичного забезпечення освіти дітей раннього та дошкільного віку, зокрема, – з порушеннями інтелектуального розвитку, що сприятиме впровадженню системи раннього супроводу, забезпечить передумови опанування дітьми сучасним змістом дошкільної освіти; сприятиме формуванню їхньої життєвої компетентності, соціалізації та інтеграції у соціум.

Відтак, Програму розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розроблено відповідно сучасних запитів практики та представлено за сьома освітніми напрямками, структуровано за

уніфікованою для усіх вікових періодів життя рамкою-схемою, що охоплює такі елементи: пояснювальну записку, що містить вікові можливості дітей, «Зміст навчання та виховання», «Освітні завдання», «Показники життєвих компетенцій дитини» [3,6].

У Програмі відображено сучасний зміст освіти дитини з порушеннями інтелектуального розвитку від народження до семи років та розкрито актуальні питання організаційно-методичного забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку особистості, створення в умовах закладу дошкільної освіти розвивального життєвого простору, який передбачає розвиток ігрової, пізнавальної, мовленнєвої, предметно-практичної, музично-ритмічної, соціально-побутової діяльності, реалізацію сенсорного, трудового, патріотичного виховання дітей.

Особлива увага у Програмі приділяється збереженню та зміцненню здоров'я дітей, формуванню навичок орієнтування у життєвих ситуаціях, поваги до традиційних цінностей, забезпеченню умов для розвитку вищих психічних функцій та формування усіх видів дитячої діяльності, формуванню способів та прийомів взаємодії дітей зі світом людей та довкіллям.

Практична значущість результатів передбачає оновлення змісту дошкільної підготовки та розроблення сучасних технологій освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (раннє втручання, дошкільна освіта).

Матеріали, представлені у Програмі, є підсумком координації наукового і практичного досвіду співробітників відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки НАПН України та експериментальних дошкільних закладів освіти України. Зміст Програми апробований у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, Програму адресовано педагогам, психологам, фахівцям загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями, інклюзивних груп, інклюзивно-ресурсних центрів, центрів психолого-педагогічної реабілітації та корекції, соціально-реабілітаційних центрів; методистам, викладачам та студентам вищих навчальних закладів, батькам дітей з особливими потребами, усім, хто цікавиться проблемами психолого-педагогічного супроводу навчання дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021>
2. Національна академія педагогічних наук України. (2020). Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Київ: ФОП Ференець В.Б. 44с. <https://bit.ly/2E3xuLJ>
3. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна, Н.С. Бабій, Н.П. Цимбалюк, І.Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2023. 433 с. <https://lib.iitta.gov.ua/728670/1/>

Шапаренко Х.А.
доктор педагогічних наук, професор
Пехарєва А.С.
кандидат психологічних наук, доцент,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕХНІК У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

Сучасне суспільство визнає необхідність інтеграції кожної дитини у навчальний процес та соціокультурне середовище, незалежно від її індивідуальних особливостей. У цьому контексті роль арт-технологій у корекційній роботі стає надзвичайно важливою.

Цією актуальною тематикою займалися та продовжують присвячувати свої роботи видатні науковці: О.Боряк, З.Ленів, І. Марченко, О. Мамічева, Н. Пахомова, І. Пташко, Ю. Рібцун, Н.Савінова та ін.

Мистецтво, як інструмент взаємодії зі світом, володіє унікальною силою стимулювати розвиток різних аспектів особистості дитини з ООП. Використання мистецьких технік у корекційній практиці дозволяє зробити процес навчання та розвитку більш цікавим, емоційно насиченим та ефективним. Арт-терапія, музична терапія, образотворче мистецтво та інші форми мистецької діяльності стають не лише засобом вираження емоцій та почуттів, але й потужним інструментом розвитку когнітивних, психомоторних та соціальних навичок дітей з ООП.

На сьогодні арт-терапія знаходить широке застосування у роботі з дітьми. Цей метод, що використовує мистецтво як засіб терапії або творчого самовираження, активно використовується як у роботі з молодшими, так і з дорослими.

Використання різноманітних арт-технологій у корекційно-розвиваючій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами спрямоване на розвиток всіх основних каналів сприйняття інформації - аудіального, візуального, кінестетичного, що позитивно впливає на всі психічні процеси. Крім того, арт-технології можуть виконувати комунікативно-рефлексивну функцію, допомагаючи у корекції порушень емоційно-вольової сфери, які часто ускладнюють загальний розвиток пізнавальних процесів та просторового сприйняття у дітей.

Дослідники розглядають арт-терапію як «художній фітнес», який сприяє розвитку фантазії, емоційної стабільності, моторики, просторової орієнтації, сенсомоторних еталонів, відчуття себе у просторі, а також розвитку зорового контакту. Ці тактильні та візуальні враження призначені для стимуляції зміни у поведінці та інтеграції когнітивного, сенсорного та кінестетичного досвіду та поведінки.

Використання різноманітних арт-технологій у корекційно-розвиваючій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами спрямоване на розвиток всіх

основних каналів сприйняття інформації - аудіального, візуального, кінестетичного, що позитивно впливає на всі психічні процеси. Крім того, арт-технології можуть виконувати комунікативно-рефлексивну функцію, допомагаючи у корекції порушень емоційно-вольової сфери, які часто ускладнюють загальний розвиток пізнавальних процесів та просторового сприйняття у дітей.

Наприклад, робота з пластиліном використовується у корекційній роботі з метою розширення знань дітей про предмети та об'єкти, та стимулює розвиток та зміцнення нейронних зв'язків у корі головного мозку

Пластилін є тактильно приємним матеріалом для дітей, тож вони з радістю можуть формувати предмети за допомогою пластиліну, що розвиває моторику та просторове сприйняття. Використання пластиліну сприяє розвитку різних навичок та допомагає дітям з особливими потребами в навчанні через практичні дії [2].

Використовуючи у корекційній роботі пісок та сенсорні коробки, можна досягти ефективних результатів у проведенні корекційних, розвивальних та навчальних занять. Доцільно використовувати пісок для розвитку та стимулювання мовлення шляхом ігор, створення історій та розповідей, розвитку творчості та уяви, а також для поліпшення моторики та сенсорної стимуляції. Крім того, пісочні заняття можуть сприяти відновленню емоційного стану та покращенню загального самопочуття дитини [3].

Музика є одним із невід'ємних компонентів логоритмічних занять. Проте, використання музики на корекційних заняттях несе в собі більше сенсів, тому що музика може зацікавити дітей та підвищити їх мотивованість на заняттях. Музика відкриває нові способи спілкування для дітей, які мають обмеження у мовленні або інших комунікаційних навичках. Вона може допомогти виражати емоції, думки та почуття через музичні звуки та рухи [4].

Ще одним ефективним методом роботи з дітьми з ооп, який позитивно впливає на розвиток емоційної та моторної сфери дитини є танець.

У танцювальній терапії використовуються різноманітні техніки та методи, які дозволяють клієнтам виразити свої почуття та емоції через рух і танець. Це може включати в себе імпровізаційні рухи, різні танцювальні рухи, використання музики та ритму, а також взаємодію з іншими учасниками групи. Танцювальна терапія може бути корисною для людей з різними проблемами та потребами, включаючи стрес, депресію, тривогу, посттравматичний стресовий розлад, аутизм, порушення рухового або мовленнєвого розвитку, а також для тих, хто шукає спосіб підтримки свого психічного та фізичного здоров'я.

Малювання виявляється надзвичайно ефективним інструментом у корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потреби (ООП). Цей творчий процес сприяє розвитку різних аспектів особистості та навичок, а також дозволяє виразити емоції та почуття. До переваг малювання у корекційній роботі з дітьми з ООП зазвичай віносять:

На заняттях з малювання діти можуть експериментувати з різними матеріалами та техніками малювання, що сприяє розвитку їх дрібної моторики та координації рухів. Крім того, малювання може допомогти зміцнити увагу та

концентрацію у дітей з ООП, сформуванню уявлення про кольори, форми, розміри, просторові відношення та інше.

Важливою перевагою малювання є те, що ця діяльність може бути адаптована до потреб кожної дитини. Логопеди та педагоги можуть використовувати малювання для розвитку мовлення, сприяючи вибору тем, що стимулюють уяву та мовленнєву активність. Крім того, через малювання можна працювати над розвитком мовних концептів, лексики та синтаксичних структур [1].

Таким чином, використання арт-технік є не лише засобом творчого самовираження, але і важливим інструментом у розвитку та корекційній роботі з дітьми з ООП, допомагаючи їм виявляти свій потенціал та виражати свої почуття та думки, розвивати мовлення та моторику, формувати сенсорні еталони. В цілому, арт-техніки у роботі корекційного педагога несуть значний вплив на гармонійний розвиток дитини з особливими освітніми потребами.

Література

1. Педик С. І. Вплив нетрадиційних методів малювання на розвиток дітей з ООП: методичний посібник. 2023.
2. Рібцун, Ю. В. The use of ART therapy in speech correction work with children with special speech needs In: Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.) . ТОВ «Меркьюрі-Поділля, м. Вінниця, Україна, pp. 428-431.
3. Christian Roesler. Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base, The Arts in Psychotherapy, Volume 64, 2019, Pages 84-94, ISSN 0197-4556, <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.04.001>.
4. Groß, W., Linden, U. & Ostermann, T. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development - results of a pilot study. BMC Complement Altern Med 10, 39 (2010). <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39>

Шановалова Ю.А

здобувач вищої освіти магістерського рівня
спеціальності 016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Якуба Л.С..

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СЛОВОТВОРЧИХ НАВИЧОК У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ

Останніми роками в Україні зростає кількість дітей зі складними когнітивними та мовними порушеннями, в тому числі із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Новий освітній стандарт передбачає якісну та рівну освіту для всіх дітей, враховуючи всі труднощі та індивідуальні особливості розвитку. Як зазначається в Базовому компоненті дошкільної освіти, оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічного людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Мова виступає "каналом зв'язку"

для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного [1, с. 25].

Протягом останніх десятиліть проблема загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) вивчалася багатьма науковцями і залишається предметом дослідження. Специфіка ЗНМ полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення, під час засвоєння і використання дітьми на практичному рівні лексики та граматики рідної мови, на що вказували І.Марченко, Є.Соботович, В.Тищенко, Л.Трофименко, О.Шахнарович, Т.Швалюк, М.Шеремет та ін..

Над проблемою вивчення різних аспектів дитячого словотворення як унікального мовленнєвого явища було проведено низку досліджень (Ф. Сохін, Т. Ушакова, О. Шахнарович В. Глоцер, В. Родзіховська, К. Чуковський, С. Цейтлін А. Арушанова, О. Гвоздев, Е. Федеравичене, М. Черемісіна, Т. Юртайкіна та ін.) [3.] У спеціальних дослідженнях узагальнено наукові дані, що характеризують розвиток різних сторін мовлення у дітей із ЗНМ, проте труднощі, що виникають у цієї категорії дітей у процесі оволодіння словниковим запасом і граматичними структурами мови, продовжують залишатися актуальною проблемою.

Отже метою статті є: здійснити теоретичний аналіз вивчення особливостей розвитку словотворчих навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення та розглянути ігрову діяльність як засіб розвитку словотворення.

Виклад основного матеріалу.

Наукові дослідження та корекційно-педагогічна практика свідчить, що під впливом кваліфікованої корекційної логопедичної допомоги, а також педагогічного впливу дошкільниці із загальним недорозвиненням мовлення можуть опанувати достатнім рівнем мовленнєвих навичок для початкового навчання у школі. Залежно від ступеню вираженості порушення, на початковому етапі навчання такі діти навчаються або у загальноосвітньому закладі з інклюзією, або у спеціальному закладі освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, але основу для можливостей здобуття необхідної комунікативно-мовленнєвої компетентності, визначених Держстандартом початкової освіти, закладається у дошкільлі. [1]

Словотворення -це активний процес творення похідних слів і граматичних форм з новим лексичним значенням за допомогою словотворчих засобів на основі відчуття рідної мови. Це свого роду своєрідна "мовленнєва лабораторія". Однією з особливостей сформованості словотворення є "словотворчість" дитини. Це відбувається в той час, коли дитина починає розрізняти морфеми, що утворюють слова (неологізми), узагальнює їх у відповідності зі значенням, але ще не диференціює їх з урахуванням норм мови.

Для формування навичок словотворення дошкільникам із ЗНМ, як зазначає І.С.Марченко, «просто повторення та запам'ятовування слів є малопродуктивним; дитина повинна знати його механізм і навчитися ним користуватися».[5,с.114.] Потрібно використання моделі матеріалізованої демонстрації словотворчої системи мови, а саме найбільш загальних правил конструювання та використання твірних одиниць. [5,с.114.]

Це потребує використання засобів, які б привертали увагу дітей до способу утворення слів - за допомогою суфіксів, або префіксів, а також формування навичок утворення слів за аналогією. Таким продуктивним засобом, на думку сучасних дослідників, є залучення дитини до ігрової діяльності, у якій можливо і діагностувати особливості розвитку словотворення, і формувати необхідні навички. [3,с.250]

І.Марченко виділяє 3 етапи корекційного впливу з урахуванням поступового ускладнення словотворчих моделей.

I етап. Формування словотворення починається з формування словотворення іменників. Закріплюються словотвірні форми з конкретними значеннями, при диференціації яких зазначаються найменші труднощі. Диференціація цих форм досить легко підкріплюється наочно сприймаються розходженням класу предметів на невербальному рівні.

II етап. На даному етапі відпрацьовуються такі форми словотворення:

- Утворення прикметників від іменників за планом: утворення присвійних прикметників, утворення якісних прикметників, утворення відносних прикметників;

- Утворення зворотних дієслів;

- Утворення і диференціація дієслів досконалого і недосконалого виду.

III етап. На цьому етапі проводиться робота з диференціації префіксальних дієслів (приставки в-, ви-, при-, від-, у -, пере-). [5,с.116 - 117.]

Як зазначає І.Брушневська, «ігрові мовленнєві вправи на логопедичних заняттях є складовою частиною кожного заняття, вони стимулюють мовленнєву активність дітей, сприяють удосконаленню дитячого мовлення». [2,с.191]

У процесі корекційно-логопедичної роботи рекомендується поступово ускладнювати мовленнєві форми, завдання та мовний матеріал. Використання мовних ігор на логопедичних заняттях дозволяють досягти формування певних навичок розвитку мовленнєвих умінь; вміння вчитися; розвитку необхідних здібностей і психічних функцій; пізнання (у сфері становлення власної мови); запам'ятовування мовного матеріалу. [4, с.115]

Для формування граматично правильного мовлення, і безпосередньо навичок словотворення у дошкільній педагогіці традиційно використовуються композиційні та трансформаційні ігри-вправи: з лялькою, або іншою іграшкою, словесні вправи на словоутворення. Але для збільшення ефективності роботи необхідно постійно розширювати арсенал таких ігор, враховуючи, що процес формування словотворення у дітей із ЗНМ триває значно довший час, ніж у дітей з нормотиповим розвитком, і відповідно, потребує більшого різноманіття.

Висновки. Таким чином, аналіз проблеми становлення словотворення у дошкільників з ЗНМ дозволяє зробити висновок про необхідність розроблення та застосування широкого кола ігрових засобів для формування навичок, розвитку «мовного чуття». Це вимагає творчої і тривалої, систематичної логопедичної роботи. Враховуючи ведучу діяльність дошкільників, доцільно використовувати різноманітні дидактичні ігри-вправи та інші ігри, які дозволяють досягти формування певних навичок розвитку мовленнєвих умінь.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Практика управління дошкільним закладом. 2021. №11. С. 5-28.
2. Брушневська І. Закономірності використання ігрових прийомів у корекційно-розвивальному процесі з дітьми із порушеннями мовленнєвої діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 54, том 1, 2022. С.186-192
3. Брушневська І., Омелянюк О. Методика визначення стану розвитку мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення в ігровій діяльності. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип 54, том 1, 2022. С.249-255
4. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ: Слово, 2018. 187 с.
5. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників): Навчальний посібник для студентів ... К.: Видавничий Дім «Слово», 2021, 312с

Шевченко З. Д.
здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Науменко Н.В
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С Сковороди

ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ФОРМА РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В умовах сучасної освіти гурткова робота є важливою формою роботи з формування навичок соціально-побутового орієнтування дітей з інтелектуальними порушеннями. Цей вид діяльності дозволяє дітям спілкуватися, співпрацювати та вирішувати спільні завдання між однолітками, що сприяє їхньому соціальному розвитку. Залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи сприяє розвитку їх творчих здібностей, здобуттю професійних знань, формування вмінь і навичок, які сприяють соціальній адаптації та підвищенню рівня загального розвитку дітей. Крім того, учасники гуртків вчаться працювати в команді, вирішувати конфліктні ситуації та досягати поставлених цілей.

Разом з тим, на відміну від здобуття освіти в умовах закладів загальної середньої або спеціальної освіти, залучення дітей до гурткової роботи закладів позашкільної освіти спрямоване на здобуття знань, вмінь і навичок за інтересами вихованців [3, 145]. Гурткова робота в позашкільній освіті поруч з навчальною функцією (надання дитині різноманітних освітніх послуг) несе й соціально-педагогічну (яка передбачає освітньо-культурний розвиток особистості, прищеплення дитині загальнолюдських, національних цінностей), полягає в створенні умов для отримання дитиною соціальних знань, умінь і навичок, соціального досвіду, який необхідний для її соціалізації [1, 56].

Дослідженням проблеми соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями займалися В. І. Бондар, С. В. Кульбіда, Т. В. Скрипник, І. В. Татяничкова, О. М. Таранченко, О. П. Хохліна та ін. [2, 66].

Питання щодо використання позашкільної освіти як фактора соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями були висвітлені у працях М.О. Супруна, В.Я. Шевченка, В.А. Карнаухова, Б.А. Прусс, О.В. Литовченка.

Існують певні напрями позашкільної освіти, які сприяють залученню до гурткової роботи дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме: художньо-естетичного, мистецького, туристсько-краєзнавчого, фізкультурно-спортивного, соціально-реабілітаційного, оздоровчого або гуманітарного.

О. В. Литовченко та ін. зазначають, що гуртки кожного напрямку позашкільної освіти мають власні особливості щодо реалізації виховних завдань [2, 68]. Наприклад: гуртки художньо-естетичного напрямку мають значні можливості для художньо-естетичного виховання особистості, формування її естетичної культури, національно-культурних і загальнолюдських цінностей тощо; особливістю фізкультурно-спортивних гуртків є забезпечення розвитку фізичних здібностей дітей з інтелектуальними порушеннями, створення необхідних умов для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку і дозвілля, занять фізичною культурою і спортом, набуття навичок здорового способу життя [2, 69].

Ще одним важливим аспектом гурткової роботи є розвиток творчих здібностей. Участь у різноманітних конкурсах та творчих виставках допомагає дітям з інтелектуальними порушеннями, розкрити свій потенціал, виховати віру у власні сили, шукати нестандартні рішення, експериментувати та втілювати свої ідеї в життя. Ці форми позашкільної роботи сприяють педагогічній корекції пізнавальних інтересів дітей з інтелектуальними порушеннями [1, 57].

Крім того, гурткова робота сприяє розвитку практичних навичок дітей з інтелектуальними порушеннями. Участь у гуртках з різних напрямків, дозволяє дітям вивчати нові види діяльності, оволодівати різними навичками та вміннями. Вони навчаються працювати з інструментами, приладами та матеріалами, вирішувати практичні завдання та вчитися самостійно організовувати свій час.

Таким чином, на основі вищезазначеного слід зробити висновок, що гурткова робота є важливим елементом виховного процесу, який сприяє формуванню різноманітних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема соціально-побутового орієнтування. Участь у гуртках допомагає дітям розвивати творчі та практичні здібності, набувати нові знання та навички. Також гурткова робота допомагає закріпити набуті знання та застосовувати предметні вміння на практиці, які діти з інтелектуальними порушеннями зможуть застосувати у повсякденному житті. Тому важливо підтримувати та розвивати гурткову роботу в закладах позашкільної освіти, щоб надати учням можливість розкрити свій потенціал. Позашкільна освіта забезпечує успішність всіх дітей і дозволяє розкрити потенціал кожної дитини. Якраз творче навчальне середовище відзначається розширеними можливостями пізнавальної діяльності для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Література

1. Кайда В. В. Гурткова робота як фактор соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Концептуальні шляхи розвитку освіти та педагогічної науки*. Матеріали науково-практичної конференції (м. Чернігів, 16-17 вересня 2022 р.). – Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2022. С. 55-58.
2. Коваленко В., Туренко Н. Гурткова робота як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. - 2020. - № 9. - С. 65-77
3. Коваленко В.Є. Змістовна спрямованість інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до гурткової роботи. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Випуск № 17. 2021. С. 142-152.

Шевченко В.М.

доктор педагогічних наук, професор
кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

СУПРОВІД ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Супровід дітей з особливими освітніми потребами в Україні має важливе значення для їхнього розвитку та інтеграції в суспільство. Дітям раннього віку потрібна особлива турбота та підтримка для здоров'я та розвитку. Для дітей з особливими освітніми потребами ця підтримка має особливе значення, оскільки вони потребують додаткової уваги та підтримки для свого розвитку.

Розглянемо ключові аспекти супроводу дітей раннього віку (від народження до трьох років) з особливими освітніми потребами та важливість цього супроводу для їхнього здоров'я і розвитку.

1. Раннє виявлення та втручання.

Раннє виявлення особливих освітніх потреб у дітей раннього віку є важливим кроком у забезпеченні їхнього успішного розвитку. Завдяки ранній ідентифікації можливо почати розвивати індивідуалізовані підходи до супроводу кожної дитини з урахуванням її унікальних потреб та можливостей. Раннє втручання може включати різноманітні програми і послуги, спрямовані на розвиток мовлення, моторики, соціальних навичок та інших аспектів розвитку дитини.

2. Сімейна підтримка та партнерство.

Сімейна підтримка відіграє ключову роль у супроводі дітей раннього віку з особливими освітніми потребами. Батьки та опікуни дітей є найважливішими партнерами у забезпеченні їхнього здоров'я та розвитку. Важливо надавати сім'ям необхідну підтримку, інформацію та ресурси для ефективного супроводу дитини в домашньому середовищі. Сімейна підтримка може включати консультування, групові зустрічі, психосоціальну підтримку та інші послуги.

3. Використання індивідуалізованих підходів.

Кожна дитина з особливими освітніми потребами має унікальні потреби та можливості. Тому важливо застосовувати індивідуалізовані підходи до

супроводу кожної дитини раннього віку. Це може включати розробку індивідуалізованих навчальних планів, програм розвитку, психологічну та медичну підтримку, спрямовану на конкретні потреби та можливості кожної дитини.

4. Забезпечення доступу до ресурсів та послуг.

Важливо забезпечити доступ дітей раннього віку з особливими освітніми потребами до необхідних ресурсів та послуг, а саме: доступ до медичної та реабілітаційної підтримки, спеціалізованих навчальних програм і технологій, а також до психологічної та соціальної підтримки для дитини й її сім'ї [2, 97-98].

Проте, ситуація в цій сфері залишається складною через низку проблем, викликів та війни.

По-перше, значною проблемою є обмежений доступ до раннього втручання та ресурсів для супроводу дітей з особливими потребами. Україна має обмежені ресурси, призначені для програм підтримки дітей з особливими потребами, включаючи раннє втручання та розвиток, а також недостатню кількість спеціалізованих закладів та кваліфікованих фахівців.

По-друге, існують проблеми з координацією між різними організаціями та установами, що надають підтримку дітям з особливими потребами. Часто відсутня системна співпраця між медичними, освітніми та соціальними службами, що ускладнює забезпечення комплексної підтримки дітям та їхнім сім'ям.

По-третє, існують проблеми з доступністю та якістю послуг для дітей з особливими потребами в регіонах, особливо в сільських та віддалених районах. Це призводить до нерівності у доступі до ресурсів та підтримки для таких дітей [1, с. 47-49].

Незважаючи на різні виклики та війну, в Україні спостерігаються деякі позитивні зрушення в напрямку розвитку раннього втручання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Вживаються заходи для покращення доступності та якості підтримки, зокрема, шляхом розширення мережі спеціалізованих закладів і надання додаткових фінансових ресурсів. Проте, ще багато роботи потрібно зробити для забезпечення повного та якісного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в усіх регіонах країни. Це вимагає спільних зусиль влади, громадських організацій та суспільства для вирішення цих важливих питань.

Оскільки на сьогодні в Україні ще немає закону «Про раннє втручання», який має регулювати процес супроводу дітей з особливими освітніми потребами та надання їм допомоги, пропонуємо звернути увагу на такі документи та матеріали:

1. «Early Intervention Services for Infants and Toddlers with Disabilities» (Міністерство освіти та науки США). Документ надає інформацію про послуги раннього втручання для немовлят та дітей до трьох років з особливими потребами.

2. «Early Childhood Intervention: Practices from Around the World» (Організація Об'єднаних Націй). У матеріалі ООН розглядаються практики

раннього втручання для дітей у різних країнах світу, включаючи методи супроводу дітей з особливими потребами раннього віку.

3. «Supporting Families of Children with Disabilities: Early Intervention» (Центр контролю та профілактики захворювань США). Публікація Центру розглядає ролі родин у ранньому втручанні для дітей з особливими потребами та надає поради щодо їх супроводу.

4. «Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families» (ЮНІСЕФ). Стаття ЮНІСЕФ досліджує важливість раннього втручання для дітей з особливими потребами та надає приклади програм і послуг, що надаються в різних країнах.

5. «The Importance of Early Intervention for Infants and Toddlers with Disabilities and their Families» (Національний центр раннього втручання). Публікація Національного центру досліджує значення раннього втручання для дітей з особливими потребами та їх сімей і надає практичні поради щодо супроводу цих дітей у ранньому віці.

6. «Про схвалення Концепції створення та розвитку системи раннього втручання» (прийнято Верховною Радою України, № 517-2021-р від 26.05.2021 р.)

7. Проект Національної асамблеї людей з інвалідністю України «Розвиток послуги раннього втручання в Україні» <https://naiu.org.ua/project-naiu/proekt-rozvytok-poslug-rannogo-vtruchannya-v-ukrayini/>

У підсумку можемо констатувати, що супровід дітей раннього віку з особливими освітніми потребами є важливим етапом у забезпеченні їхнього успішного розвитку та включення в суспільство, що створить умови для формування інклюзивного й толерантного суспільства. Забезпечення підтримки та ресурсів на цьому етапі життя дитини матиме значний вплив на її майбутнє здоров'я, добробут та життя.

Література

1. Кузенко О.Й. Значення програми раннього втручання в корекції розвитку дітей із глибокими порушеннями зору. Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами» (17-18 травня 2021 року, м. Київ, Україна). Київ, 2021. С. 47-49.
2. Сандуленко Р.В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни: стратегії підтримки та адаптації. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Міждисциплінарні виклики в сучасній науці: інновації та співпраця» (15 вересня 2023 року, м. Лодзь, Республіка Польща). Лодзь, 2023. С. 97-98.

Шевчук В. В.

здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Коваленко В.Є.
доктор педагогічних наук, професор
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ВПЛИВ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ «Я-ОБРАЗУ» У ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік є кризовим періодом у формуванні особистості дитини. Залежно від того, наскільки гармонійно будуть складатися міжособистісні стосунки з однолітками й успішною буде діяльність дитини, формується її «Я-образ» та ідентичність.

Проблемі «Я-образу» особистості присвячені наукові праці І. Беха, І. Булах, Л. Долинської, У. Джемса, Е. Еріксона, І. Кона, С. Максименка, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Є. Соколова, В. Століна, Н. Чепелевої та ін. Вчені наголошують на тому, що «Я-образ» включає в себе сприйняття та оцінку себе, а також формування ідентичності [1; 5; 7]. Головна функція «Я-образу» полягає у вирішенні завдання інтеграції різних аспектів особистості в цілісну індивідуальність. Це важливо для досягнення гармонії та стабільності у психічному житті особистості. Інтеграція різних аспектів «Я-образу» може відбуватися через самопізнання, взаємодію з іншими людьми, розвиток самосвідомості та вирішення внутрішніх конфліктів.

Проблема «Я-образу» є центральною в логопсихології, адже особливості сформованості уявлень індивіда про себе суттєво впливають на його психоемоційний стан, якість життя та навчання [6; 7; 8]. Результати емпіричних досліджень, присвячених проблемі особистісного розвитку осіб з тяжкими порушеннями мовлення свідчать про наявність у них внутрішньоособистісного конфлікту, комплексу неповноцінності. Їхнє ставлення до себе базується на ставленні оточуючих осіб: однолітків, батьків, учителів [1]. Зазначається, що наявність порушень мовлення може призвести до виникнення у підлітків емоційної сензитивності й лабільності, ригідності суджень. Отже, є підстави стверджувати, що наявність мовленнєвого недорозвинення призводить до деформації процесів ідентифікації, самоактуалізації, соціально-психологічної адаптації. Означене погіршує якість життя осіб з тяжкими порушеннями мовлення, знижує ефективність компенсаторних процесів. Вище наведена аргументація свідчить про безперечну актуальність і недостатню розробленість проблеми впливу порушень мовлення на формування «Я-образу» у підлітків. Означене зумовило вибір теми наукової розвідки.

Мета: теоретичний аналіз проблеми впливу порушень мовлення на формування «Я-образу» дітей підліткового віку.

Ключовим поняттям для нашої наукової розвідки є дефініція «Я-образ». Аналіз наукової літератури показав наявність варіативних тлумачень проблеми «Я-образу» у психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема, Л. Зурхер, І. Кон, К. Роджерс співвідносять поняття «Я-образ» та «Я-концепція», використовуючи їх як синонімічні. Натомість В. Агапов, Р. Бернс, І. Латипов вбачають у них наявність суттєвих відмінностей. Зокрема, В. Агапов аналізує «Я-концепцію» як суб'єктивну, усвідомлену динамічну структуру, в якій відображається якість самопізнання, особливості самооцінки, саморегуляції та «Я-образу» [2; 4].

На думку С. Максименко, «Я-концепція» є центральною особистісною структурою, що детермінує психічні процеси і впливає на всю життєдіяльність людини. В ній відображається якісна своєрідність внутрішнього світу людини [2].

Отже, аналізуючи наукові підходи вчених до представлених дефініцій, можна сказати, що «Я-концепція» – це система психологічних процесів, що залежить від продуктивності соціальної взаємодії; це стійка та усвідомлена система уявлень, життєвих установок. Я-концепція формується та змінюється під впливом різних зовнішніх ситуацій, які переживає особистість. В «Я-концепції» виділяється два інтегральних компоненти, які характеризують особистість:

1. когнітивний компонент (сукупність уявлень про себе);
2. емоційний компонент (сукупність емоційного ставлення до себе, ступінь прийняття власної особистості).

«Я-образ» розглядається як результат самопізнання, що відображається в когнітивному та емоційному компонентах. Особливої значущості набуває проблема формування «Я-образу» в підлітковому віці, адже цей період характеризується інтенсивними змінами на фізіологічному, психологічному та соціальному рівнях. Підлітковий період визначається пошуком ідентичності і власного місця в світі, що робить його ключовим етапом у процесі розвитку особистості.

У підлітковому віці відбувається активний розвиток особистості, а формування «Я-образу» визначається рядом важливих факторів:

1. Самоідентифікація. Підлітки розпочинають більш глибокий процес самоідентифікації, визначаючи, хто вони є, які цінності для них важливі, і як вони сприймають світ.

2. Соціальне порівняння. Підлітки починають активно порівнювати себе з іншими, формуючи своє уявлення про себе на основі взаємодії з ровесниками та суспільством.

3. Ідентифікація з групою. Потреба в приналежності до групи (наприклад, друзів, шкільної чи соціальної групи) може впливати на те, як підліток формує свою індивідуальність.

4. Розвиток моральних цінностей. Підлітки починають активно розробляти свої власні моральні стандарти і цінності, формуючи власний системний підхід до етичних питань.

5. Експерименти з ідентичністю. У цей період молодь може застосовувати різні ролі, стилі одягу, щоб визначити, що вони відчують як «своє».

6. Самосвідомість і самосприйняття. Підлітки розвивають більш глибоке розуміння власних сильних і слабких сторін, чимало часу приділяючи увагу своєму зовнішньому вигляду і соціальному статусу [5].

Ці аспекти сприяють формуванню стійкої індивідуальності та «Я-образу» в підлітковому віці.

Аналіз наукових праць доводить, що «Я-образ» має наступний компонентний склад: когнітивний – уявлення про себе, про свої здібності, зовнішність, соціальний статус; емоційно-оцінний – ставлення до себе,

самоповага, самосприйняття; поведінковий – реалізація когнітивного та емоційно-оцінного компонентів у процесі життєдіяльності [2].

І. Кон виділяє в «Я-образі» чотири складових: «актуальне Я» (знання про себе), «ретроспективне Я» (уявлення про свої досягнення та оцінка соціального досвіду), «ідеальне Я» (уявлення про те, якою людиною хоче бути), «рефлексивне Я» (уявлення про те, як її сприймають оточуючі) [2].

Складовими «Я-образе» є фізичне Я (уявлення про своє тіло і зовнішність), психічне Я (уявлення про свої психічні властивості та особливості), соціальне Я (уявлення про свою соціальну сутність) [4].

Аналізуючи «Я-образ» підлітків з тяжкими порушеннями мовлення О. Морозова зазначає, що причинами неадекватного самосприйняття є реакція особистості на хронічну психотравмуючу ситуацію, обумовлену усвідомленням наявного порушення мовлення, обмеженням контактів внаслідок мовної депривації [4].

Все це дозволяє зробити висновок про наявність у структурі «Я-образу» специфічного утворення – внутрішньої картини дефекту (ВКД) як комплексу уявлень, знань, переживань суб'єкта з приводу наявного порушення. Компонентний склад ВКД передбачає наявність фізичної та сензитивної складової (характеристика фізичної активності, фізичних якостей, сукупність відчуттів, пов'язаних з наявним порушенням), когнітивний (знання про причини, прояви порушення), мотиваційний (ієрархія мотивів особистості) та емоційний (ставлення особистості до порушення).

На думку С. Хазової, підлітки з тяжкими порушеннями мовлення характеризуються переважно раціональним, усвідомленим уявленням про наявне порушення, при цьому емоційно реагуючи на нього. Н. Дідик, Л. Онуфрієва зазначають: «При вразливій психіці, недобррозичливому ставленні оточуючих, відчуття порушення мовлення поглиблюється, що, відповідно, впливає на формування реального «Я-образу» підлітка, призводить до негативних особистісних утворень» [3].

Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення мають занижену самооцінку, наявний комплекс неповноцінності, суттєві розбіжності між показниками «Я-реального» та «Я-ідеального», завищений рівень домагань, висока критичність і бажання «будь-що змінитись», невпевненість, уникнення контактів, пригнічене емоційне тло.

Дослідження І. Мартиненко, В. Тарасун, М. Шеремет доводять, що підліткам з тяжкими порушеннями мовлення притаманні неадекватні уявлення про себе, невпевненість і низька самооцінка, дитина може відчувати фрустрацію та втрату інтересу до спілкування через труднощі з мовленням [7; 8].

Всі ці аспекти вказують на важливість комплексного підходу до подолання первинних мовленнєвих і вторинних – емоційно-особистісних порушень. Розуміння цих факторів може допомогти створити ефективні програми та підходи для розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, створюючи не лише лінгвістичні, а й емоційні ресурси для їхнього успішного розвитку.

Отже, комплексний аналіз літературних джерел доводить, що наявність порушень мовлення призводить до викривлення «Я-образу» підлітків. Чим виразніші порушення мовлення, тим виразніші порушення «Я-образу», особливо його емоційно-оцінного та поведінкового компонентів. Означене вказує на важливість надання таким дітям не тільки логокорекційних, але й психокорекційних послуг, що зумовлює перспективи наших подальших наукових досліджень.

Література

1. Бех І.Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості. Педагогіка і психологія. 1997. № 3. С. 9-21.
2. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2012. 400 с.
3. Дідик Н., Онуфрієва Л. Особливості становлення самосвідомості у підлітків із порушеннями звуковимови. Психологічний журнал. 2018. Вип. 10 (20). С. 9 – 28.
4. Засекіна Л., Хворост Х. Травматичний нарратив у координатах психолінгвістичного дослідження. Психолінгвістика. 2008. Вип. 23(1). С. 47–59.
5. Кириченко Т. Особливості розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. Психолінгвістика. 2018. Вип. 23 (1). С. 119–138.
6. Конопляста С.Ю., Сак Т. В. Логопсихологія. Київ: Знання, 2010. 293 с.
7. Потапенко О.М. Опанасюк І.С. Сучасні підходи до вивчення особистості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 225–227.
8. Шеремет М.К., Базима Н.В., Мороз О.В. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Логопедія. 2015. Вип. 5. С. 94–100.

Шевчук Н.В.

здобувач вищої освіти спеціальності
016 Спеціальна освіта

Науковий керівник: Луканьова Л.О.

старший викладач
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ – ПРІОРИТЕТ ДЕРЖАВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

Людина - істота соціальна, прогрес якої залежить не тільки від біологічних, а, передусім, від соціальних законів. Особистість розвивається і вдосконалюється під впливом інших людей, пристосовується до виконання у суспільстві конкретних обов'язків, несе за свою поведінку, дії та вчинки певну відповідальність.

Формування демократичного суспільства, надання рівних прав протягом життя кожному громадянину незалежно від стану здоров'я є пріоритетом державної соціальної політики в Україні та одним з основних принципів міжнародних стандартів, що забезпечують доступ дітей з особливими освітніми потребами (дітей з інвалідністю) до якісної освіти та їх інтеграцію до соціуму.

В історії розвитку людства проблеми людей з інвалідністю вирішувались по-різному. Ще з часів середньовіччя таких людей вважали «карою Божою», їх саджали до в'язниць, кидали у річки, спалювали на вогнищах, заковували кайданами. Проте в наш час все змінилось на краще, суспільна думка еволюціонувала до розуміння необхідності інтеграції людей з інвалідністю в суспільне життя. Особливі потреби осіб з порушеннями розвитку перестали бути проблемою однієї людини чи групи людей, вони набувають вагомого суспільного значення, слугують стимулюючим фактором у суспільстві до змін на краще. В останні роки значно збільшилась кількість інформації щодо людей з особливими потребами: інформаційні матеріали, дослідження, навчальні конференції та тренінги, активно розвивається волонтерська діяльність, яка підтримує не лише фінансові витрати, але і морально-психологічний стан людей з інвалідністю.

Зважаючи на війну яку веде Україна, значно ускладнились можливості надання цілісної, комплексної, допомоги особам з інвалідністю, а, особливо дітям, і це суттєво впливає на забезпечення їх громадянських прав та свобод, забезпечення достойного рівня життя, та надання своєчасної медичної допомоги та проведення психолого-педагогічної корекції. Стереотипна прив'язаність та необізнаність людей значно погіршує згуртованість усієї громади, в якій кожен має велике значення для покращення суспільного життя. Згуртованість суспільства передбачає створення оточення, в якому визнаються та ціняться відмінності людей. Тому необхідно протидіяти не толерантному ставленню до відмінних від інших людей, дискримінації, необізнаності, появи страхів та упередженню, активно формуючи різні види взаємодії між групами населення. На мою думку, найяскравішим прикладом такої взаємодії є волонтерська діяльність. Волонтерська діяльність у сфері надання медичних, корекційно-педагогічних, соціальних послуг – це особистісно-зорієнтована на добровільних засадах неприбуткова справа, яку здійснює волонтер шляхом надання волонтерської допомоги особам, що перебувають у складних життєвих обставинах, мають порушення у розвитку та потребують сторонньої допомоги. Волонтером може бути будь-яка фізична особа, яка активно прагне покращити життя певної групи населення, забезпечуючи, як фінансові витрати, так і морально-психологічний стан людей, які цього потребують. Головна мета усіх благодійних фондів в Україні для людей з інвалідністю, особливо тих які займаються допомогою дітям – це створити оптимальні умови для їх гідного та безбар'єрного життя в суспільстві. Саме в таких організаціях проводиться величезна кількість роботи: надання морально-психологічної підтримки та допомоги в подоланні соціальної ізоляції, допомога в адаптації до життя в суспільстві, підвищення рівня самовпевненості та самостійності підопічних, розвиток творчих та освітніх здібностей, надання нових життєво необхідних навичок. Я вважаю, щоб повністю зрозуміти природу проблеми, потрібно з нею зіштовхнутись, або пропрацювати її. Тому безпосередня участь у наданні допомоги дітям з особливим потребами (дітям з інвалідністю) дає можливість зрозуміти, що

існує суспільний запит на створення для них комфортного та безбар'єрного життя.

У 2023 році в Україні налічувалось понад 3 мільйони осіб з інвалідністю і велика частина – це діти, проте зараз ця цифра однозначно зросла, оскільки до цієї категорії додалася значна кількість військовослужбовців. Люди з інвалідністю – це величезний ресурс для держави, адже вони не тільки мають певні здібності і таланти, але й відзначаються надзвичайними волевими якостями. Існує соціальна модель інвалідності, створена самими людьми з інвалідністю. Зміст цієї моделі полягає у тому, що проблеми цієї категорії людей розглядаються як результат ставлення оточення до їх особливих потреб. Неодноразово суспільство власними діями вішає на людей з інвалідністю тавро «недієздатні», коли сильно опікуючись, не дають можливості здобувати освіту, займати робочі місця, створюють дефіцит необхідної інформації. Наріжним каменем основної гіпотези є те, що люди з особливими потребами є активною частиною суспільства. Процес інтеграції – це складний, динамічний, а часом суперечливий процес. Потрібно зважати на те, що життєвий шлях людини з інвалідністю часто супроводжується багатьма кризами інтеграції, такими як: кризи особистісної оцінки, зневіра у собі, незадоволеність власним статусом, обмеженість у колі спілкування, що провокує на негативне ставлення до оточуючих.

На сучасному етапі розвиток системи інтеграції людей з інвалідністю здійснюється вітчизняними та міжнародними благодійними організаціями, та розпочинається ще у дитинстві. Таким чином, соціальна політика розвинутих країн світу, як і України, спрямована на забезпечення належних умов для повноцінного життя людей з інвалідністю. Це забезпечується на рівні державних структур. Оскільки в Україні активно відбуваються державотворчі процеси, то соціальний захист передбачає постійного якісного та комплексного реформування. Увесь світ має сприяти зміні негативних стереотипів щодо людей з інвалідністю, які все ще існують у суспільстві. Адже люди цієї категорії є активною частиною соціуму, вони мають таке ж саме право на активну участь у політичному, економічному, соціальному і культурному житті.

Література

1. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової – Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова – Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012. - 216 с.
2. Львовичкіна А. М. Екопсихологічні основи соціальної роботи із людьми з інвалідністю. К., 2020. 92 с.
3. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання : Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. 2016.
4. Єфімова С. М. Як зробити школу інклюзивною? Досвід проектної діяльності: метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 152 с.
5. Шевага В.М. Невропатологія: підручник. К.: Медицина, 2009.

6. Інвалідність та суспільство: навч. посіб. / Байда Л., Красюкова – Еннс О. та ін.; під заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Еннс. Київ : видавн. поліграф. Центр «Київський університет», 2012. 188 с.

Інформаційні ресурси

1. <https://ispukr.org.ua/>
2. <https://mon.gov.ua>
3. <https://prometheus.org.ua/partnership/>
4. <https://www.ed-era.com>

Шищенко В. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

В умовах українських реалій учитель початкових класів достатньо часто виступає у якості діагноста певних мовленнєвих порушень і має бути обізнаним із їхніми загальними характеристиками. Саме вчителі першими помічають системні порушення під час оволодіння такими видами мовленнєвої діяльності, як читання і письмо. Класичні і сучасні наукові дослідження процесу оволодіння молодшими школярами письмом свідчать про поширення дисграфії, як стійкого специфічного системного порушення формування та автоматизації навички письма, яке перешкоджає повноцінному опануванню писемного мовлення. Водночас достатньо широко почали досліджувати і дислексію, як часткове специфічне порушення процесу читання, яке виявляється у складностях упізнавання літер, злиття їх у склади, а складів у слова, що призводить до неправильного відтворення звукової форми слова. Ґрунтовне вивчення наукового доробку А. Богуш, О. Боряк, Н. Голуб, К. Глущенко, Л. Журавльової, К. Зелінської-Любченко Л. Калмикової, В. Карпенко та інших доводить, що подібні мовленнєві порушення діагностуються все частіше, тому виявлено протиріччя між сучасними вимогами освітнього процесу та можливостями дітей із дисграфією і дислексією повноцінно опанувати знання, уміння й навички з предметів мовно-літературної галузі. Цілком зрозуміло, що у процесі професійної підготовки необхідно сформувати готовність учителя початкових класів до роботи з учнями, що мають означені порушення мовленнєвої діяльності.

На факультеті початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди реалізується освітня програма «Початкова освіта з методиками спеціальної освіти», під час опанування якої майбутні вчителі набувають компетентностей роботи в умовах інклюзивного навчання та формують готовність до роботи з дітьми з ООП, зокрема й із різноманітними мовленнєвими порушеннями. Першочерговим

завданням є формування ґрунтовної теоретичної обізнаності в питаннях сутнісних характеристик дислексії та дисграфії. На заняттях з дисципліни «Мовні порушення та їх діагностика» здобувачі усвідомлюють, наскільки важлива діагностика таких порушень і вчасно розпочата робота з відповідним фахівцем. Значну увагу приділяємо комбінуванню різноманітних тестових методик. Традиційні методики навчання грамоти пропонують паралельне опанування процесами читання і письма, тому важливо розуміти ті труднощі, з якими стикається дитина на етапі засвоєння звукової системи, формування фонематичного слуху і поскладового читання. Дослідниця Н. Голуб зазначає: «Усно-мовленнєвими передумовами опанування навичками читання та письма є достатній рівень розвитку фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовленнєвої системи, сформованість навичок усного зв'язного мовлення» [1, с. 30]. Учитель має усвідомлювати важливість усунення механічного читання, розвиток навички звуко-буквенного аналізу й синтезу слова. За умови діагностування певного виду дислексії (залежно від механізму розвитку буває оптична, фонематична, мнестична, семантична та аграматична) пропонуються різні види роботи, спрямовані на розвиток відповідних функцій. Водночас слід пам'ятати, що дисграфія в учнів характеризується складним симптоматичним комплексом, який включає не лише стійкі тотальні дисграфічні помилки на письмі, але й прояви парціальної дисграфії, спричиненої недостатністю моторного, психоемоційного і мовленнєвого розвитку школярів. Сучасна організація навчального та корекційно-розвивального процесу не дозволяє повністю врахувати складність структури порушень у дітей з дисграфією. Безперечно необхідним є забезпечення взаємозв'язку логопедичних занять та уроків української мови з метою формування у дітей мовної та мовленнєвої компетенцій. Паралельно на заняттях з методик навчання української мови та літературного читання опрацьовуються практичні методи й прийоми роботи з дітьми з дислексією чи дисграфією, розглядається тематика співпраці з родиною дитини та з фахівцями спеціальної освіти (логопедом, дефектологом, олігофренопедагогом, психологом та корекційним педагогом).

Отже, актуальність означеної нами проблематики, соціальна та практична її значущість, складність та комплексність питань формування в молодших школярів навичок читання і письма, як початкової першооснови засвоєння всіх навчальних предметів, і в той же час недостатня змістова, організаційна та методична розробленість практичного складника такої роботи в умовах загальноосвітнього закладу доводить необхідність здійснення ґрунтовних науково-експериментальних досліджень. Відповідно, на етапі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів доцільно вносити до навчального плану дисципліни, що забезпечують готовність до робіт із різними видами мовленнєвих порушень.

Література

1. Голуб Н. М. Корекція порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку : монографія / Н. М. Голуб. Харків : Майдан, 2014. 366 с.

Яковлєва А.А.
здобувач освіти 016 Спеціальна освіта
Науковий керівник: Якуба Л.С.
викладач кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний
педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ВЗАЄМОДІЯ ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ДИСЛАЛІЮ

Серед дітей дошкільного віку найпоширенішою вадою мовленнєвого розвитку є дислалія. Дислалією називають порушення звуковимови, не пов'язаної з вадами слуху, порушеннями іннервації мовленнєвого апарату чи недоліками розумового розвитку дитини [4, с. 21].

Формування правильної звуковимови вимагає великої, клопіткої системної роботи, неабияких зусиль дитини та уваги й терпіння зі сторони дорослих. Щоб навчилася дитина правильно вимовляти звуки, їй потрібно навчитися здійснювати складні артикуляційні позиції, спостерігати за роботою артикуляційного апарату, зосереджувати увагу на окремих моментах артикуляції, знаходити спільне та відмінне в положенні органів мовлення та свідомо керувати рухами активних органів, контролювати їхню роботу.

Метою статті є дослідження взаємодії логопеда з батьками дітей, які мають дислалію.

Завдання статті полягає у здійсненні практичного аналізу важливості ролі батьків у корекційній роботі дитини з дислалією, підкресленні важливості підтримки та співпраці між логопедом та батьками для покращення мовленнєвого розвитку, наданні рекомендацій батькам щодо підтримки дитини з дислалією вдома.

Важливу роль у формуванні особистості дитини, зокрема у розвитку її мовлення належить сім'ї. Адже перші слова, перші речення дитина вимовляє у колі близьких людей. Не вчасне виправлення мовленнєвих вад призводить до порушень і затримки загального розвитку дитини, спричиняє труднощі в оволодінні навчальним матеріалом [1, с. 28].

Взаємодія логопеда та батьків повинна бути комплексною, а саме складатися із колективних, індивідуальних, наочних форм. Всі форми взаємозв'язку між логопедом та батьками спрямовані на:

1. Створення партнерських стосунків для успішності подолання мовних порушень дітей;
 2. Встановлення взаємопідтримки, спільних інтересів;
 3. Підвищення компетентності батьків у питаннях мовленнєвого розвитку дитини;
 4. Підтримка та допомога батькам при вихованні дітей, та корекції мовленнєвого порушення;
 5. Навчання батьків прийомів корекційної роботи.
- Залучення батьків до спільного корекційного процесу передбачає: єдність

вимог до дитини; відповідальність за виконання домашніх завдань; постійне введення поставлених дітям звуків у мовлення; активну участь у всіх заходах для батьків.

При консультації логопеда батькам надаються індивідуальні поради щодо поліпшення мови або розвитку пізнавальних (психічних) процесів дитини. Оформлюються тематичні папки «Батькам майбутніх першокласників. Поради логопеда» в інформаційному осередку логопедичного кабінету, які складаються з різноманітних професійних консультацій, порад, рекомендацій з матеріалів для практичного використання вдома та під час занять з дітьми [4,с.6].

Анкетування батьків дозволяє уточнити стан їх зацікавленості у розвитку дитини, визначити їх потреби, з'ясувати чи задоволені вони корекційним процесом.

Однією із головних та ефективних форм взаємодії логопеда з батьками є «домашній логопедичний зошит», який повинен бути наповнений певним змістом. Такий зошит передбачає наступність батьків та логопеда, та містить в собі інформацію та завдання для активізації словника дитини та його збагачення, формування та удосконалення граматики мовлення, корекцію фонетичних та фонематичних процесів, розвиток зв'язного мовлення, артикуляції та правильного дихання дитини. Ці зошити в своєму змісті мають різні художні твори, вірші, загадки, прислів'я, приказки, казки. Вони допомагають батькам закріпити набуті дитиною мовні навички та вміння. А логопеду здійснити аналіз розвитку кожної дитини і налагодити тісний взаємозв'язок між учасниками корекційного процесу [2, с. 13].

Батьки мають такі завдання під час корекційно-розвивальної роботи при подоланні у їх дітей мовленнєвих порушень: створити умови для належного мовленнєвого розвитку у дитини, поєднати процес формування мовлення із формуванням всіх психічних процесів за допомогою ігор та інтерактивних завдань; допомагати дитині виконувати завдання, які задає логопед, у ігровій формі; закріплювати з дитиною вже поставлені звуки, мовленнєві навички; навчити дитину уважно слухати, спостерігати, вміти чітко і виразно сформулювати свою думку та висловити її.

Логопед, в свою чергу, працює над реалізацією таких напрямів роботи при взаємодії з батьками дітей, що мають порушення мовлення:

1. Тренінги з батьками, частіше з матір'ю, тому що саме вона є емоційно близьким дитині комунікантом), спрямовані на розвиток у них рівня сенситивності (чуйність, сприйнятливність стосовно будь-яких проявів дитини).

2. Навчання батьків ігровій взаємодії з дитиною як засобу стимуляції мовленнєвого розвитку.

3. Навчання батьків проявам активної зацікавленості до ігрових дій дитини через навчання емоційно позитивним реакціям в процесі спостереження за грою, мовними коментарями, демонструють інтерес до того, що відбувається,

4. Формування вміння приєднатися до ігрових дій дитини, не позбавляючи її ініціативи;

5. Формування у батьків вміння вести діалог з дитиною у процесі гри;

6. Навчання батьків стимулювати у дитини імітації мови на вербальному і невербальному рівнях;

7. Навчання батьків використовувати свої репліки та коментарі під час гри або спільної взаємодії;

8. Створення умов для проведення корекційних заходів із розвитку мовлення в природних, реалістичних (побутових) умовах.

Проведення групових ігрових занять, в яких беруть участь їх батьки:

- ігри для розвитку слухової уваги (мовленнєві та немовленнєві звуки);

- рухливі ігри без музичного супроводу;

- рухливі ігри під музичний супровід;

- ігри інсценівки на теми знайомих казок,

- ігри-потішки.

9. Навчання батьків корекційним прийомам з розвитку певних сторін мови для використання вдома в ігровій ситуації.

Рекомендації батькам роз'яснення наступних завдань:

1) основні напрямки роботи з розвитку корекції мовлення дитини раннього віку (розвиток моторики (загальної, дрібної, артикуляційної); вироблення правильного мовленнєвого дихання, розвиток слухової уваги; збагачення словникового запасу, викликання активного мовлення, розвиток фразової мови);

2) особливості проведення ігрових занять в домашніх умовах (методи, прийоми, наочний матеріал, зміст, тривалість, етапи і т.д.) [3,4].

Участь батьків в корекційній роботі несе в собі вагомий внесок у мовлення дітей. Батьки дітей із дислалією, які беруть активну участь, співпрацюючи зі спеціалістами, значно покращують та пришвидшують корекційний процес подолання дислалії.

Отже, можна стверджувати, що взаємодія всіх учасників корекційно-логопедичного процесу відіграє одну із головних ролей у корекції порушень звуковимови дітей. Спільна робота є досить ефективним способом корекції. Взаємодія логопеда з батьками є важливим елементом роботи з дітьми, які мають дислалію, вона сприяє більш успішному прогнозу розвитку мовлення у цих дітей: логопед повинен використовувати різні методи та форми співробітництва з батьками, такі як індивідуальні консультації, тренінги та групові заняття, щоб ефективно підтримувати спілкування та мотивувати батьків до активної участі у лікуванні дитини; комунікація між логопедом та батьками повинна бути заснована на взаємобажанні та довірі; логопед повинен виявляти розуміння та емпатію до батьків, а також надавати їм необхідну підтримку та інформацію; для успішної роботи з батьками, логопед повинен бути готовим до постійного самовдосконалення і використовувати сучасні технології та методики в своїй роботі; взаємодія логопеда з батьками дітей, які мають дислалію, має бути системною та цілеспрямованою, щоб досягти максимальних результатів в розвитку мовлення у цих дітей.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) нова

редакція наук. кер. Т.О. Піроженко, авт. кол.: О. М. Байер, О. К. Безсонова, Н.В. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція); наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р.
3. Гавриш Н. Мовлення дитини. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2021. № 3. С. 3-8.
4. Звєкова В. Дислалія як вид мовного порушення. Інновації в освіті: перспективи розвитку : матеріали I Міжнар. наук. –практ. конф. Тернопіль: ЗУНУ, 2021. С. 252-255
5. Про рекомендацій працівникам закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні. Лист МОН України від 02 квітня 2022 р. На 1/3845-22.
6. Чекан О. І. Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення: опорні конспекти лекцій у схемах і таблицях з дисципліни «Методика застосування комп'ютерних технологій при навчанні дітей із вадами мовлення». Мукачево: МДУ, 2022. 54 с.

Якуба Л.С.

аспірантка

Українського державного університету

ім. Михайла Драгоманова

Викладач

Харківського національного педагогічного

університету ім. Г.С.Сковороди

Безрученко Т.В.

вчитель-дефектолог

Дергачівського ІРЦ «Без меж»

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АНАЛІЗУ ВІДЕОЗАПИСІВ ПРИ ОБСТЕЖЕННІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ.

В реаліях українського сьогодення корекційні педагоги інклюзивно-ресурсних центрів у своїй професійній діяльності постійно стикаються з великими труднощами внаслідок необхідності визначення особливих потреб дитини в умовах дистанційного спілкування. Особливо це стосується дітей з порушеннями інтелектуального та мовленнєвого розвитку. Вирішення цієї проблеми можливо тільки з залученням інформаційних технологій, і розробка новітніх методів діагностики рівня наявних особливостей як розвитку дитини, так і середовища виховання та навчання. Такою технологією, з нашої точки зору, є метод спостереження за дитиною з використанням відеозапису.

Мета статі: проаналізувати теоретичні і практичні аспекти використання методу відеаналізу у діагностичній та корекційній діяльності спеціального педагога.

Визначення наявних функціональних, соціоадаптивних та інших особливих потреб в онлайн-режимі ускладнюється порушенням сформованості таких функцій у дитини, як сприйняття, довільної уваги та пам'яті. Низький рівень сформованості когнітивних навичок часто приводять до ігнорування факту спілкування з фахівцем через екран. В цих випадках потрібно залучати

допомогу батьків, і на практиці педагоги звертаються до них з проханнями зафіксувати на відео певні види діяльності дитини. Далі стає можливим проведення спостереження, і вже на основі обробки його результатів стають зрозумілими рівень знань, вміння та навички. Це дає змогу визначити категорії труднощів, рівень підтримки дитини, а також напрями надання корекційної допомоги.

Психолого-педагогічне спостереження дозволяє виявити комунікативні, пізнавальні, навіть моторні можливості дитини, визначити рівень оволодіння мовленням при створенні таких обставин, у яких найширше розкривається потенціал розвитку. З точки зору дослідників, метод відеоаналізу є удосконаленням методу спостереження. Він має практичне застосування у всіх сферах психології, практичної та спеціальної, і використовується як допоміжний метод, а також і як первинна методика корекції. [1, 47] Психологічне спостереження перш за все зосереджене на визначенні поведінкових моделей, якими володіє особа. В практиці спеціального педагога його застосування має неабиякий зиск, і потребує певної навченості в окресленні сфер, на які звертається увага при спостереженні та трактування результатів. Перед використанням методу чітко визначається мета проведення спостереження, вид діяльності, а також дії контактуючої особи (наприклад, батьків), для сприяння більш повного розкриття можливостей дитини.

При організації такого способу обстеження вкрай необхідна побудова ефективної партнерської взаємодії «педагог-дитина-батьки», що дозволяє як налагодити дистанційне навчання останніх необхідних прийомів і підвищити їх психолого-педагогічну компетентність.[2] При створенні відеозапису з метою аналізу дії фахівця спрямовуються в першу чергу на роз'яснення необхідних інструкцій, що будуть надавати батьки для дитини, вимог до особливостей середовища, ситуацій та виду діяльності, до яких залучається дитина.

Необхідне дотримання таких умов як вибір ситуації, алгоритм конструювання (тобто інструкції для учасників ситуації або для особи, що спостерігає). [1, 47] Спостереження обмежується певними часовими рамками – для відеоаналізу доцільніше знімати короткі відео, які за часом тривають не більш 6 хвилин – це дає можливість і повністю охопити ситуацію і відсутня втомлюваність уваги спостерігача. Критеріями зупинки відеозапису може бути як завершення ситуації, так і часова рамка.

Висновки за результатами спостереження робляться відповідно до мети обстеження. Перевагою даного методу є також той факт, що при аналізі даних є можливість декілька разів переглянути ситуацію та детально проаналізувати ті особливості діяльності дитини, які під час природного спостереження можуть вислизнути з поля зору спостерігача.

Позитивною рисою використання методу є отримання можливості нівелювати вплив негативної поведінки на результати обстеження. Дитина з органічним ураженням нервової системи, і, внаслідок порушення у емоційно-вольовому, мовленнєвому, когнітивному розвитку, має значно більші прояви негативної поведінки. І проявляються вони не вдома, а у змінених ситуаціях перебування. Такі діти мають ослаблені адаптативні механізми щодо

самореалізації в оточуючому середовищі, і саме цей чинник майже завжди лежить в основі порушення поведінки. [1, 47] .Таким чином, подібні поведінкові стереотипи часто не дозволяють спеціальному педагогу (логопеду, дефектологу) як повноцінно обстежити дитину, так і сформуванню спільне з близькими дитини бачення її потенціалу.

Найефективніше використання цього методу, на нашу думку, у процесі визначення особливих освітніх потреб дитини дошкільного віку. Навіть в умовах інклюзивно-ресурсного центру не завжди вдається налагодити таку взаємодію, яка в дозволила повністю розкрити потенціал можливостей дитини і виявила всі особливості її розвитку. В першу чергу, це стосується дітей з когнітивними та мовленнєвими порушеннями, а також дітей з розладами аутистичного спектру.

Незважаючи на безумовні переваги даного методу, об'єктивним є також визначення недоліків, а саме:

- відсутність можливості корекційного педагога змінювати ситуацію та структуру обстеження залежно від особистісного налаштування як дитини, так і її батьків;
- вплив на результати рівня мотивації, довіри до фахівців та психолого-педагогічної компетентності батьків, рівня їх усвідомлення наданих інструкцій;
- вплив технічної сторони – наявності необхідної апаратури в родині, що впливає на якість відеозапису;

Висновки. З огляду на проаналізовані теоретичні факти, а також досвід практичного застосування технології, можна стверджувати, що метод спостереження з використанням відеозапису є необхідним для сучасного спеціального педагога. Перспективною подальших досліджень може стати створення необхідного інструментарію для вчителя – дефектолога та вчителя-логопеда, а саме стандартизованих протоколів спостереження, які б забезпечував можливості комплексного оцінювання розвитку дитини у пізнавальній, комунікативній та мовленнєвій сферах за допомогою методу відеоспостереження.

Література

1. Дубовик О. М. Використання методу спостереження (відеоаналізу) у дітей з патологією нервової системи / О. М. Дубовик // Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами : Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 14-15 травня 2020 : До 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів» / НПУ імені М. П. Драгоманова ; Факультет спеціальної та інклюзивної освіти ; ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів». – Київ, 2020. – С. 46-49
2. Зімакова Л., Тупиця О., Жданюк Л. Дистанційне навчання дітей дошкільного віку на засадах партнерської педагогіки під час воєнного стану. Педагогічні науки. №79. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2022. С.92 -100

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрєєва Марія Олександрівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Аннас Юлія Володимирівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Бабеня Юлія Володимирівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Балинська Марина В'ячеславівна — викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, аспірантка

Безрученко Тамара Володимирівна. — фахівець (консультант), вчитель-дефектолог Дергачівського інклюзивно-ресурсного центра «Без меж».

Безугла Ірина Олегівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Бойчук Юрій Дмитрович — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Бровар Марина Власівна — вчитель-логопед СЗШ № 50 міста Києва.

Брушневська Ірина Миколаївна — кандидат педагогічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Волкова Катерина Сергіївна — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри соціальної роботи, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

Герман Анастасія Вікторівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Гладун Тетяна Олександрівна — кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

Голуб Наталія Михайлівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Гончарова Наталія Миколаївна — директор комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради.

Горелик Олена Віталіївна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Данилюк Олександра Олександрівна — здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Довженко Тетяна Олексіївна — доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкового навчання, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Долганюк Ольга Василівна - заступник директора з виховної роботи, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа № 3" Харківської обласної ради.

Дядениста Анна Миколаївна — фахівець (консультант), вчитель-дефектолог, комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр № 3» Дніпровської міської ради

Жебрівська Юлія Юріївна — вчитель – дефектолог ЗЗСО № 50 Святошинського району, м. Київ.

Житник Маргарита Русланівна — здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Знова Ірина Володимирівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Зосімова Віра Владиславівна — здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Зубрилова Ольга Миколаївна — вчитель-дефектолог, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа №3" Харківської обласної ради.

Ільчук Ольга Володимирівна — директор, КЗО«Криворізька спеціальна школа «Перлина» ДОР».

Казакова Вікторія Максимівна — здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Капітула Мар'яна Станіславівна — асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет ім. Лесі Українки.

Кіріна Світлана Вікторівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Кобильченко Вадим Володимирович — доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Коваленко Вікторія Євгенівна — доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

Ковальова Вікторія Вікторівна — здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Козачек Надія Олексіївна - старший викладач кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Конопля Тетяна Володимирівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Кравець Олена Олександрівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Крамаренко Лілія Андріївна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, Запорізький національний університет .

Кубанська Наталія Володимирівна — учитель мистецтва, образотворчого мистецтва та рельєфного малювання, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа ім. В. Г. Короленка" Харківської обласної ради.

Кузава Ірина Борисівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Кукуруза Катерина Сергіївна — практичний психолог, Черкаська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №20 Черкаської міської ради Черкаської області; Опорний заклад освіти "Сартанський ліцей імені Героя України Бойка В.С. Сартанської селищної військово-цивільної адміністрації Маріупольського району Донецької області".

Лагода Наталя Миколаївна — заступник директора, комунальний заклад освіти "Криворізька спеціальна школа"Перлина " Дніпропетровської обласної ради.

Лагута Віра Валентинівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Лахтюк Анастасія Федорівна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Лізогуб Вікторія Вікторівна — вчитель-логопед, дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №18, здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Літвінова Олена Олександрівна — вчитель-логопед, ЗЗСО № 50 Святошинського району, м. Київ.

Літвінчук Анастасія Михайлівна — здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Литвищенко Тетяна Іванівна - учитель вищої категорії, вчитель-методист, заступник директора з навчально-виховної роботи, комунальний заклад "Харківська спеціальна школа № 3" Харківської обласної ради.

Луканьова Людмила Олексіївна — старший викладач кафедри спеціальної та інклбзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Мархалюк Наталія Петрівна — методист, комунальний заклад "Харківська обласна станція юних туристів" Харківської обласної ради.

Мацюк Зоряна Сергіївна - кандидат філологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Мілевська Олена Павлівна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міщенко Оксана Анатоліївна - кандидат педагогічних наук, доцент викладач кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Момот Тетяна Володимирівна — здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Назаренко Анна Ігорівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Наумчук Ангеліна Романівна — здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Омельченко Ірина Миколаївна - професор, доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

П'яtkова Ольга Валеріївна — вчитель-логопед, комунальний заклад Спеціальна школа "Гармонія" Кам'янської міської ради.

Пехарева Альона Станіславівна — кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

Плавун Тетяна Юльянівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Проскурняк Олена Ігорівна — доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна" Харківської обласної ради.

Редіна Валентина Андріївна — кандидат педагогічних наук, доцент, директор комунального закладу «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради.

Рібцун Юлія Валентинівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Самойліч Юлія Миколаївна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Сергеева Валентина Федорівна — кандидат педагогічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Сіліч Сніжана Миколаївна - здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки

Скриль Ірина Анатоліївна - кандидат географічних наук, завідувачка відділу краєзнавства комунальний заклад «Харківська обласна станція юних туристів» Харківської обласної ради.

Стадник Олена Анатоліївна — фахівець (консультант), комунальна установа "Зміївський інклюзивно-ресурсний центр".

Старинська Олена Віталіївна - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії, Бердянський державний педагогічний університет.

Сторожук Олена Анатоліївна — заступник директора, комунальний заклад "Харківська обласна станція юних туристів" Харківської обласної ради.

Сторчакова Діана Олегівна — здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Суменко Тетяна Юріївна — здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Супрун Дар'я Миколаївна — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування.

Супрун Микола Олексійович — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Ткаченко Дар'я Олександрівна — здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Тюпова Валентина Ігорівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Фенюк Софія Андріївна — здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Філіппова Тктяна Олександрівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Чеботарьова Олена Валентинівна — кандидат педагогічних наук, завідувачка відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Шапаренко Христина Андріївна — доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти, декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії, комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.

Шаповалова Юлія Анатоліївна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Шевченко Володимир Миколайович — доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Шевченко Злата Дмитрівна - здобувач вищої освіти (магістрант) спеціальності 016 Спеціальна освіта, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди.

Шевчук Валентина Василівна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Шевчук Наталія Віталіївна — здобувач вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Шищенко Валентина Олексіївна — кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Яковлева Аліна Андріївна — здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта, Логопедія, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Якуба Леся Станіславівна – викладач, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди; аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Наукове видання

Збірник наукових праць

**Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми
потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти.
Матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції
(із міжнародною участю)
(9 – 10 квітня 2024 року)**

Відповідальний за випуск: Вікторія Коваленко

Комп'ютерна верстка: Леся Якуба

Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності несуть автори

Формат 60*84/16 Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 9,87